

C'è l'*abuso* dell'insegnante che abbiamo chiamato in questi anni "di sostegno" - mi auguro che si arrivi a dire presto "insegnante specializzato" - l'abuso di questa figura alla quale sono stati delegati tutti i compiti dell'integrazione, ma a volte bisogna avere degli impatti *duri* per scoprire che si deve indubbiamente coinvolgere di più gli insegnanti curricolari e utilizzare la grande capacità di responsabilità che possono avere i coetanei.

(*Andrea Canevaro*)

L'IMPORTANZA DELLA DOCUMENTAZIONE

Romualdo Discenza*

Il materiale raccolto nella presente pubblicazione rappresenta un efficace contributo all'attività didattica, e non solo, per l'integrazione degli alunni in situazione di handicap.

È un arricchimento importante questo della documentazione che va ad integrare il percorso già avviato con la pubblicazione degli Atti del Seminario su "L'integrazione nella scuola dell'autonomia" svoltosi a Fano nel maggio 2000 e che evidenzia l'esigenza di impegnarsi in itinerari professionalmente qualificanti.

Riteniamo, infatti, che le esperienze di formazione *in itinere* dei docenti, nel caso in esame dei docenti di sostegno, che si collegano a volte a vere e proprie sperimentazioni metodologiche, debbano essere attestate e testimoniate per far sì che possano diventare la base per un dibattito sempre aperto.

Il compito precipuo dei docenti è quello di saper riconoscere e interpretare, nel *mare magnum* delle informazioni e dei contenuti culturali, le opportunità formative a cui ogni alunno può accedere, e i presenti elaborati, che si è inteso dare alle stampe, intendono rispondere a tale aspettativa, esplicitando tra l'altro ciò che era già nell'intenzione del legislatore laddove si richiama alla necessità di concludere i corsi di Alta Qualificazione "..... con la discussione di una tesi di *carattere applicativo* sugli argomenti trattati nel corso e sugli aspetti più significativi dell'*esperienza diretta*" (O.M. 9 dicembre 1997, n. 782).

Da quanto riportato negli elaborati finali dei docenti di sostegno si evince tutto il lavoro di progettazione "pensato" per gli alunni diversamente abili ma anche la rielaborazione di conoscenze che i formatori dei due corsi hanno consegnato alla responsabilità professionale ed etica degli insegnanti partecipanti.



* Provveditore agli Studi di Pesaro-Urbino

UNA POSSIBILE RISPOSTA ALL'ESIGENZA DI FORMAZIONE E SPECIALIZZAZIONE

*Leonardo Talozzi**

L'integrazione scolastica di soggetti in situazione di handicap è uno dei temi principali di cui il Coordinamento provinciale handicap (L.R. 18/96) si è occupato in questi anni, dalla sua istituzione a tutt'oggi. L'équipe per l'integrazione sociale e scolastica e, in specifico, il sottogruppo scuola-lavoro, oltre ad operare per la verifica e il monitoraggio degli interventi posti in essere tramite i finanziamenti della L.R. 18/96 in tutto il territorio, hanno cercato di attivare azioni promozionali e di stimolo per la costruzione di percorsi comuni, l'omogeneizzazione dei linguaggi e la ricerca e costruzione di risposte efficaci alla crescente domanda di sostegno di soggetti in situazione di handicap dentro la scuola.

Quanti e quali sono gli strumenti realmente messi in atto nel nostro territorio per costruire risposte idonee alla crescente domanda di sostegno? Quanto resta ancora da fare in questo settore e come è possibile farlo? Queste alcune delle domande dalle quali si è partiti e alle quali come prima risposta è stata naturalmente posta l'esigenza di FORMAZIONE e SPECIALIZZAZIONE del personale impegnato nella scuola che, negli ultimi anni, si è trovato a far fronte con sempre maggiore urgenza al bisogno di personalizzare gli interventi all'interno della scuola e di un contesto in costante crescita, in cui i soggetti svantaggiati, se non trovano un adeguato sostegno a partire dalla scuola, rischiano di restare sempre più emarginati e non raggiungere il benché minimo posto all'interno del tessuto sociale.

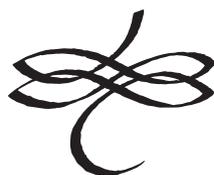
Le scuole di secondo grado, in particolare, che insieme a tutto il mondo della scuola sono e saranno sempre più investite di autonomia, si trovano oggi a gestire un numero sempre più alto di soggetti in situazione di handicap senza una adeguata struttura e soprattutto senza una approfondita conoscenza delle risorse e degli strumenti disponibili nel territorio affinché sia possibile una speciale progettualità personalizzata per ogni soggetto in situazione di handicap.

Le sporadiche iniziative progettuali fino ad oggi attivate nella provincia sono sorte per speciale volontà di pochi e singoli operatori che, utilizzando le proprie conoscenze ed esperienze, hanno provveduto a sperimentare percorsi speciali integrati sprovvisti degli adeguati strumenti legislativi e soprattutto delle risorse economiche necessarie.

I percorsi formativi all'interno della scuola meritano costantemente una rivisitazione, sia in virtù della nuova riforma della scuola, sia in virtù della modificazione quali/quantitativa di alunni diversamente abili inseriti al suo interno. Il percorso dell'alunno in situazione di handicap all'interno dei cicli scolastici a partire dalla prima infanzia fino alle scuole medie superiori (sono purtroppo ancora rare le esperienze universitarie) rappresenta, infatti, la principale opportunità di assottigliamento dei confini tra diversità e normalità, e permette all'alunno di acquisire competenze scolastiche e strumenti professionali fondamentali e imprescindibili per il suo ingresso nel mondo del lavoro.

I percorsi formativi così messi in atto dal Provveditorato, grazie anche alla forte segnalazione degli operatori che con grande impegno e passione (e che qui approfittino per ringraziare) hanno lavorato alla costruzione degli interventi del coordinamento, giungono oggi al suo termine o, meglio, al suo primo traguardo, con la produzione di questa importante documentazione che disseminerà nel nostro territorio un primo fondamentale messaggio culturale, per dare inizio al necessario dialogo volto alla realizzazione di reali percorsi integrati nella scuola e tra la scuola e il territorio.

Ringrazio sentitamente tutti quanti hanno collaborato alla realizzazione di queste iniziative e soprattutto i numerosi allievi che hanno contribuito con il loro buon lavoro a produrre quanto qui andiamo a pubblicare, affinché sia condiviso con tutti, ciò che durante il corso è stato realizzato da pochi.



**Assessore ai Servizi Sociali alla Persona e alla Comunità della Provincia di Pesaro e Urbino*

PER UNA CONTINUA INTERAZIONE TRA RIFLESSIONE TEORICA E SITUAZIONI REALI

Maria Michela De Meo*

Mentre da un lato prosegue il faticoso iter legislativo della riforma degli studi universitari, con particolare riferimento agli istituti di formazione dei docenti, e dall'altro si fanno sempre più pressanti le problematiche relative all'integrazione scolastica e sociale di alunni in situazione di handicap, il Ministero della P.I., con apposita ordinanza n. 782, del 9 dicembre 1997 *"per far fronte a specifiche esigenze di acquisizione di tecniche di comunicazione per non udenti e per non vedenti, ovvero di particolari strategie e tecniche pedagogico-didattiche mirate in particolare all'integrazione di alunni in situazione di handicap mentale"*, riteneva opportuno favorire l'istituzione di *"corsi di alta qualificazione destinati al personale docente con rapporto di lavoro a tempo indeterminato già in possesso del titolo di specializzazione per le attività di sostegno all'integrazione degli alunni in situazione di handicap"*.

I due corsi istituiti nella Provincia di Pesaro-Urbino – l'uno, presso l'Istituto Statale d'Arte "Mengaroni" di Pesaro, dedicato a *"Particolari strategie e tecniche pedagogiche e didattiche mirate all'integrazione tramite la costruzione di percorsi scuola-lavoro"* e l'altro, presso il Liceo Classico Statale "Mamiani" di Pesaro denominato *"Strategie e tecniche di comunicazione per l'integrazione scolastica degli alunni non udenti"* - hanno prodotto una vasta serie di materiali di grande interesse, realizzati attraverso interventi frontali, attività seminariali, laboratori, attività di ricerca-azione, dibattiti, ecc. ..., in una continua e vivace interazione tra riflessione teorica e situazioni reali.

Decidere di pubblicare gli atti di un percorso di formazione, quale quello cui queste pagine si riferiscono – al di là di ogni pur pregevole desiderio di testimonianza di un impegno svolto con rigore e puntualità – è una scelta che nasce dalla convinzione che il significato di un tale lavoro sia tutt'altro che compiuto con l'esaurirsi delle iniziative di formazione.

La formazione comporta sempre un aspetto particolare, rappresentato dalla capitalizzazione di risorse umane da spendere nei contesti di riferimento.

In questo caso, però, i contesti di spendibilità sono talmente suscettibili di rapida evoluzione che ogni acquisizione diviene immediatamente provvisoria, nel rischio costante di venire superata dal mutare del quadro normativo, degli assetti socioculturali, dei referenti territoriali e dall'evolvere degli stessi modelli scolastici. I corsi, pertanto, tenendo conto di ciò, hanno puntato soprattutto sulla maturazione della consapevolezza dei problemi da affrontare, sull'acquisizione dei relativi quadri relazionali e, in particolare, sul conseguimento di abilità, conoscenze, tecniche pedagogico-didattiche da utilizzare in maniera flessibile al mutare delle circostanze.

In tale prospettiva non appare plausibile lasciar cadere nell'abbandono il frutto di una serie di percorsi che, per la competenza dei relatori e per l'originalità dei contributi elaborati, possono essere davvero definiti di *Alta Qualificazione*, che hanno coinvolto l'interesse di un così vasto numero di docenti, di dirigenti scolastici e di valorosi esperti.

La pubblicazione di questi contributi nasce soprattutto dall'esigenza di mettere a disposizione di un'ampia fascia di possibili utilizzatori – personale della scuola, ma anche genitori, operatori socio-culturali e sanitari, amministratori, studiosi – alcuni strumenti operativi elaborati sulla base di concrete esperienze, che trovano sempre da un lato un riferimento normativo e dall'altro un supporto scientifico di sicuro fondamento.

La scuola italiana è ormai inserita da oltre un trentennio nell'evoluzione delle sempre più complesse problematiche dell'integrazione scolastica interagendo attivamente con posizioni che, superando di gran lunga gli aspetti meramente didattici, sono spesso divenute per gli amministratori locali, per le comunità e per lo stesso legislatore, qualificanti orientamenti di politica culturale e sociale.

Questi scritti testimoniano il ruolo attivo che la ricerca scolastica ed educativa, sicuramente all'avanguardia nel nostro Paese, ha saputo elaborare in questo settore.

Un tempo erano soprattutto la scuola elementare e la scuola media ad affrontare i problemi connessi all'integrazione di soggetti in situazione di handicap.

Oggi, sia una più matura e diffusa coscienza sociale, sia la stessa legge sull'innalzamento dell'obbligo

*Dirigente Superiore per i Servizi Ispettivi del M.P.I.
e Coordinatore del GLIP di Pesaro-Urbino

scolastico, stanno rapidamente incrementando il numero di alunni disabili che chiedono di soddisfare il loro diritto all'istruzione anche nella scuola di secondo grado.

Da ciò originano problemi nuovi che questa scuola non è ancora sempre pronta ad affrontare. Una fra le più vistose contraddizioni che sta vivendo nasce, da un lato dal bisogno di garantire ai titoli di studio che essa rilascia un corrispettivo di conoscenze specifiche e di competenze teoriche e pratiche che non possono essere disattese (*tutela della società*) e dall'altro dalla necessità, altrettanto fondamentale, di garantire ad ogni individuo, come la legge stessa postula, il raggiungimento delle mete formative e di realizzazione della persona che a ciascuno sono consentite in relazione alle sue individuali caratteristiche, senza imporgli le frustrazioni derivanti dalla determinazione di traguardi estranei alle sue possibilità (*tutela della persona*). I documenti che seguono affrontano anche questa problematica, con una vasta gamma di resoconti e di proposte che inquadrano il diritto-dovere allo studio come una tappa propedeutica verso il raggiungimento di obiettivi che guardano al di là della scuola e si concretizzano nella ricerca di quell'autentica autonomia della persona che diviene possibile soltanto in una prospettiva di integrazione capace di saldare il percorso scolastico con il mondo dell'occupazione e del lavoro.

I materiali relativi al corso dedicato allo studio di *"Particolari strategie e tecniche pedagogiche e didattiche mirate all'integrazione tramite la costruzione di percorsi scuola-lavoro"* documentano, al di là della specificità dei temi esplorati, una capacità di affrontare e padroneggiare, anche sotto l'aspetto organizzativo, la visione globale dei problemi i quali, lungi dall'esaurirsi nel lavoro di classe, richiamano impegni politico-amministrativi della gestione del territorio e responsabilità che coinvolgono l'intera comunità.

L'esplorazione di una vasta molteplicità di percorsi scuola-lavoro, calibrati sulle differenti esigenze di alunni con deficit di vario tipo, fino a quelli particolarmente gravi, costituisce una caratteristica particolare di questo studio che dedica un'attenzione specifica all'orientamento, inteso nella sua valenza più ricca di significato, giungendo fino ad esplorare l'efficacia educativa delle singole discipline.

Il lavoro relativo a *"Strategie e tecniche di comunicazione per l'integrazione scolastica degli alunni non udenti"* affronta problematiche assai più specifiche e reca contributi davvero preziosi, almeno per inquadrare la complessità delle questioni, per chi si trovi ad affrontare, senza adeguata preparazione, come purtroppo spesso accade, l'integrazione di alunni non udenti.

Anche in questo caso un programma riabilitativo ed educativo di un soggetto audioleso coinvolge, insieme alla scuola, l'intero ambito nel quale l'alunno vive, dalla collaborazione dei familiari, al personale specializzato, dall'organizzazione socio-sanitaria al contesto umano e di acculturazione, al gruppo classe, agli amici.

Il frutto di questi corsi potrà costituire un preciso punto di riferimento, non solo per le sempre più pressanti problematiche che l'integrazione comporta all'interno delle strutture scolastiche, ma anche per quell'indispensabile interazione che occorre potenziare tra la scuola e la comunità intera.

Un lavoro questo, dunque, che costituisce un contributo originalmente fondato e concretamente spendibile nella direzione di quella meravigliosa utopia che è una scuola autenticamente su misura delle possibilità e delle esigenze di ciascuno.



LA NECESSITÀ DI ACQUISIRE COMPETENZE PER DARE SENSO ALL'INTEGRAZIONE

Giuliana Ceccarelli*

È importante, per porsi nell'ottica di un reale cambiamento del sistema formativo, delineare degli obiettivi che coincidano con le reali necessità e aspettative degli alunni.

Le strategie adottate nell'organizzazione dei due corsi di Alta Qualificazione richiesti al MPI dal Provveditorato agli Studi di Pesaro-Urbino per l'a.s. 1999/2000 hanno sostenuto ampiamente questa sfida: i contenuti presentati nei due programmi riportati di seguito rendono l'incontro con l'alunno disabile ricco di significato, perché puntano sì l'attenzione sul rapporto alunno/docente/ ambiente ma soprattutto sull'incontro con una *Persona* che ha necessità di essere accompagnata nell'esperienza dell'apprendere con interventi personalizzati.

"Aggiornare le competenze" diventa pertanto la condizione *sine qua non* per guardare all'integrazione degli alunni disabili globalmente, con il coinvolgimento di tutti gli enti, le associazioni, i gruppi che cercano di impostare la relazione d'aiuto con serietà.

Particolari strategie e tecniche pedagogiche e didattiche mirate all'integrazione tramite la costruzione di percorsi scuola-lavoro

STRUTTURA DEL CORSO

Sede: Istituto Statale d'Arte "Mengaroni" - Pesaro

Direttore: Preside Giuseppe Campagnoli

Progettazione: Proff. Margherita Palazzi, Mirella Giambartolomei,
Giuliana Ceccarelli

Tutor d'aula: Dott.ssa Barbara Volpini

Interventi frontali

Attività seminariali

Attività di ricerca-azione in classe autocertificata

Stage in istituti e scuole specializzate

Laboratori

Esame finale

Introduzione

- *Particolari strategie e tecniche pedagogiche e didattiche mirate all'integrazione tramite la costruzione di percorsi scuola-lavoro.*

Presentazione del corso:

Dott.ssa Giuliana Ceccarelli - *coordinatrice Uff. Integrazione Handicap del Prov. di Pesaro-Urbino*

Dott. Gabriele Boselli - *Dirigente Superiore per i Servizi Ispettivi del M.P.I.*

Prof. Giuseppe Campagnoli - *Preside dell'ISA "Mengaroni" di Pesaro e Direttore del Corso*

Obiettivi del Corso

- Conoscenze dei processi di apprendimento e capacità di individuazione delle caratteristiche comportamentali ed operative dell'alunno diversamente abile.
- Capacità di individuare le strategie mentali di conoscenza dell'alunno per la predisposizione del Progetto educativo-didattico.
- Capacità di intervento con attività che valorizzino le potenzialità dell'allievo con risultati misurabili e verificabili.
- Capacità di predisporre progetti integrati.

*Docente comandata c/o l'Ufficio Studi e Programmazione del Provveditorato agli Studi di Pesaro-Urbino - Area Integrazione Handicap

- Riuscire ad impostare la didattica quotidiana per gruppi di apprendimento al fine di conseguire competenze e abilità trasversali.
- Saper predisporre progetti di stage in situazione che possano coinvolgere anche tutta la classe.
- Saper orientare nei percorsi di studio-lavoro con il coinvolgimento del Consiglio di Classe.

Organigramma e fasi

Fase d'aula

1° modulo

Presentazione del Corso - Analisi dei bisogni formativi sull'argomento - Definizione delle date - Costituzione dei gruppi

Dott.ssa Giuliana Ceccarelli
Prof. Giuseppe Campagnoli

Dott. Gabriele Boselli
Teorie della differenza e della diversità

2° modulo

Strumenti legislativi nazionali e regionali per l'inserimento lavorativo dei disabili

Dott. Danilo Massi
Insegnante e collaboratore al M.P.I.

3° modulo

Le proposte di inserimento mirato a favore delle persone disabili nella provincia di Pesaro-Urbino

Dott. Ariodante Ramovecchi
Centro per l'impiego di Fano

La Cooperazione sociale e di integrazione lavorativa nella provincia di Pesaro-Urbino

Dott. Alleruzzo
Coop. Sociale Il Labirinto - Pesaro

4° modulo

Modelli ed esperienze di percorsi per l'integrazione nella provincia di Pesaro-Urbino

Dott.ssa Sabrina Banzato
Coordinamento provinciale per la tutela delle persone handicappate

Dott. Roberto Pompucci
Scuola di Viale Trieste di Pesaro

5° modulo

Motivazione ad una progettualità comune per l'integrazione scolastica e sociale dell'alunno in situazione di handicap

Dott. Marina Bargnesi
ASL di Pesaro

6° modulo

Integrazione nella scuola dell'autonomia

Dott.ssa M. Giovanna Cantoni De Sabbata
Dirigente Superiore per i Servizi Ispettivi del M.P.I. (in quiescenza) e componente dell'Osservatorio Permanente per l'Handicap c/o il M.P.I.

Fase seminariale

1. Strategie e tecniche pedagogiche e didattiche - Tecniche di osservazione ed intervento - I curricula - La progettazione: modelli ed esempi

Presentazione e lavori di gruppo sul Progetto CIGNO 5

Prof. Aprile e Prof. Zuppa
IPSSAR S. Cesarea Terme (LE)

1. Presentazione dei lavori di gruppo su "Motivazione ad una progettualità comune per l'integrazione scolastica e sociale dell'alunno in situazione di handicap".

Dott.ssa Marina Bargnesi

Attività sul campo

Interventi che intercalano i moduli e si realizzano in attività di ricerca, documentazione, interventi formativi nei Consigli di Classe e proposte di modelli e strumenti. Attività di laboratorio.

Stages d'azienda

Laboratorio multimediale c/o il CDH di Pesaro e/o Coop. Sociale Magma.

Credito formativo

Progetti autocertificati nella propria scuola.

Valutazione del Corso

Questionari di autovalutazione d'aula

Tesi da discutere per esame finale

Attestazione frequenza

Certificazione competenze.

Strategie e tecniche di comunicazione per l'integrazione scolastica degli alunni non udenti

STRUTTURA DEL CORSO

Sede: Liceo Pedagogico "Mamiani" di Pesaro

Direttore: Preside A. Nanni

Progettazione: M. Palazzi, M. Giambartolomei, G. Ceccarelli

Tutor d'aula: M. Pazzaglia, M. Giambartolomei, M. Palazzi

Interventi frontali

Attività seminariali

Attività di ricerca-azione in classe autocertificata

Stages in istituti e scuole specializzate

Laboratori

Esame finale

ORGANIGRAMMA: 8 moduli d'aula per un totale di 40 ore

1° modulo

Presentazione del Corso

Prof. Antonio Nanni

Dott. Giuliana Ceccarelli

Analisi dei bisogni formativi dei partecipanti

Costituzione dei gruppi di lavoro

Definizione delle date

2° modulo

La capacità relazionale e l'interazione comunicativa nell'approccio psico-pedagogico per l'educazione dei non udenti.

Dott.ssa Anna Grazia Greco

Convitto Nazionale Statale "Cicognini" di Prato

3° modulo

Metodologie d'insegnamento della lingua italiana ai sordi di nascita o divenuti tali in età evolutiva

Prof. Renato Pigliacampo

Responsabile del Dipartimento Scuola-Educazione-Università (S.E.U.) dell'ENS e Psicologo Dirig. 1° liv. ASL n. 8 Marche

Michela Massa

Interprete LIS

4° modulo

Prime fasi dell'acquisizione linguistica in bambini udenti e sordi: gesti, parole e segni

Lorella Venturini

Logopedista c/o l'ASL di Fano

Lavori di gruppo

5° modulo

L'attivazione della memoria nel soggetto audioleso

Dott.ssa Anna Grazia Greco

Convitto Nazionale Statale "Cicognini" di Prato

6° modulo:

Dinamiche psicologiche nel sistema relazionale audioleso-famiglia-istituzione scolastica.

Dott. Silvio Zatelli

Centro Psicologico di Milano

7° modulo

La scuola e le nuove tecnologie nell'educazione del bambino e del ragazzo sordo

Dott.ssa Anna Grazia Greco

Convitto Nazionale Statale "Cicognini" di Prato

8° modulo

Considerazioni sulla lingua-linguaggio e comunicazione con e del sordo

Prof. Renato Pigliacampo

Responsabile del Dipartimento Scuola-Educazione-Università (S.E.U.) dell'ENS

Michela Massa

Inteprete LIS

Laboratori

Simulazione di contesti significativi con i sordi.

Proposte di modelli e strumenti.

Anna Abbati

Logopedista c/o ASL di Rimini – Distretto di Riccione

Seminario

Confronto su esperienze e unità didattiche in relazione ad alcune discipline scolastiche (storia, geografia, scienze, italiano, matematica....) e diffusione del materiale prodotto.

Stages

Visita guidata al Convitto Nazionale Statale "Cicognini" di Prato

Visita guidata all'Istituto "T. Pellegrini" di Modena

Particolari Strategie e Tecniche Pedagogiche e Didattiche mirate all'Integrazione tramite la costruzione di percorsi Scuola-Lavoro

Una scuola basata sul successo formativo è la scuola che realizza "il diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni" e che "riconosce e valorizza la diversità".

È la scuola che, nell'esercizio dell'autonomia, per regolare i tempi dell'insegnamento e per scegliere e per programmare le diverse attività adotta forme di flessibilità che rispettano le diversità e i ritmi di apprendimento degli alunni.

In questa scuola non hanno significato parole come "percorso differenziato", "percorso diverso", "percorso equipollente" poiché ogni ragazza e ogni ragazzo segue un proprio percorso scelto in base alle proprie esigenze, capacità e anche ai propri desideri, ai propri ritmi...

(M. Giovanna Cantoni)

PARTICOLARI STRATEGIE E TECNICHE PEDAGOGICHE E DIDATTICHE MIRATE ALL'INTEGRAZIONE TRAMITE LA COSTRUZIONE DI PERCORSI SCUOLA - LAVORO

*Giuseppe Campagnoli**

Integrazione scuola ed esperienze lavorative: un progetto di vita.

Il progetto di questo corso e la sua realizzazione hanno condotto concretamente i docenti su un terreno abbastanza nuovo per le scuole, ma significativo e forse emblematico in questi tempi di autonomia e di legami con il territorio.

Accanto alle premesse filosofiche e psicopedagogiche egregiamente poste da Gabriele Boselli si sono articolate testimonianze tecniche e operative e "narrazioni" di esperienze storicamente rilevanti in campo nazionale e locale.

Gli aspetti salienti della formazione e delle elaborazioni realizzate dai docenti coinvolti sono stati il raccordo tra percorsi scolastici in continuità e percorsi lavorativi, entrambi intesi come prefigurazioni di percorsi di vita per le persone "diversamente abili".

Il Progetto integrale è scaturito infatti dalla sinergia tra Amministrazione scolastica, ASL, Cooperative sociali, Enti locali, Scuole pilota per esperienze speciali.

I momenti più pregnanti e stimolanti sono stati infatti quelli di confronto e quelli che hanno coinvolto competenze pluridisciplinari nella discussione di casi e nelle simulazioni di interventi in classe, nei gruppi e fuori dei gruppi: nei territori della scuola intesa veramente come "magistra vitae".

Si sono esaltate le integrazioni tra gli strumenti normativi nella loro valenza pedagogica e sociale, quelli didattici e formativi, quelli delle nuove tecnologie e delle reti di documentazione.

Le elaborazioni di seguito raccolte mostrano la validità del lavoro svolto e la crescita in termini di consapevolezza e competenze al termine di un percorso lungo e articolato per tempi e luoghi di apprendimento. Una caratteristica fondamentale infatti è stata il privilegio di utilizzare i metodi del confronto, del gioco di ruolo, dell'interattività ed anche, non ultima, della messa in discussione di paradigmi e stereotipi che hanno creato storicamente difficoltà di integrazione e di continuità tra l'istruzione, la formazione ed il lavoro per i disabili.

Le modalità della formazione, adottando per il 65 % le forme di ricerca-azione e di esperienza diretta, non sono state indifferenti rispetto ai risultati di tutta l'iniziativa che si è conclusa con il previsto momento di discussione sui lavori svolti.

Questo è apparso non certamente "burocratico" quanto essenziale e significativo per tutto il percorso effettuato e per l'esperienza maturata da ciascun corsista.



**Dirigente Scolastico dell'Istituto Statale d'Arte "Mengaroni" di Pesaro e Direttore del Corso*

PERCORSI FORMATIVI LAVORATIVI

*Lucia Chimenti
Gabriella Gabellini
Mirella Giambartolomei*

ISTITUZIONI COINVOLTE

- ISTITUTO STATALE D'ARTE "F. MENGARONI"
- IPSSAR "S. MARTA"
- LICEO CLASSICO "T. MAMIANI" CON ANNESSO LICEO SOCIO-PSICOPEDAGOGICO
- PROVINCIA PESARO – URBINO
- COMUNE DI PESARO
Area Politiche e Servizi per la Persona e la Famiglia
Settore Servizi Sociali
- AZIENDA SANITARIA LOCALE N.1 – PESARO
- COOPERATIVA SOCIALE LABIRINTO
- CENTRO SERVIZI EDUCATIVI "VIALE TRIESTE"

PREMESSA

Questo documento nasce da un lavoro di collaborazione e di rielaborazione delle rispettive progettualità di alcune scuole superiori e del comune di Pesaro, settore Servizi Sociali.

Il punto di partenza del nostro lavoro è la consapevolezza che per costruire la cultura dell'integrazione e della diversità si debbano "rischiare" idee e risorse. Questa progettualità, per le sue numerose componenti e articolazioni non può dunque contare solo sull'impegno della scuola, del comune, di qualche figura dell'ASL e del privato sociale ma ha bisogno di tutte le agenzie e componenti territoriali che hanno il compito di intervenire in favore di soggetti con handicap, dando risposte il più possibile flessibili e personalizzate che quindi contribuiscano al benessere della persona.

Etimologicamente progetto deriva da *projectum*, che significa gettare avanti. Il progetto anticipa la possibilità, esplicita le scelte, le decisioni che esprimono l'impegno di tutte le figure coinvolte verso i ragazzi e verso il mondo esterno.

L'attenzione nei confronti dei bisogni, degli interessi e la valorizzazione delle risorse degli alunni diversamente abili, sono i punti di partenza, l'origine della nostra progettualità che prevede:

- un modello organizzativo speciale integrato per alunni con handicap medio-grave
- un modello organizzativo di formazione – lavoro per alunni con un handicap lieve.

L'incerto destino scolastico e professionale dei ragazzi portatori di handicap, alla fine della scuola dell'obbligo, ha contribuito alla nascita di questo progetto, finalizzato alla formazione e all'orientamento, dando alla parola "orientamento" un'accezione più ampia di quella comunemente intesa e in altre parole azione finalizzata all'individuazione e realizzazione di un progetto di vita:

"orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di se' e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professionalità alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della personalità." (Unesco, Bratislava, 1970)

I progetti, che prevedono frequenti stages al di fuori della scuola, in ambienti lavorativi o pre-lavorativi, hanno lo scopo di orientare, cioè di favorire, là dove è possibile, la scelta professionale più consona per l'allievo.

Gli stages fanno vivere ai ragazzi esperienze diverse di lavoro, permettono di verificare le capacità e le preferenze, oltre ad una serie di competenze, quali l'adattarsi, l'autonomia, la trasferibilità delle conoscenze e l'impianto delle relazioni interpersonali.

Obiettivo fondamentale è far riflettere sulla doppia connotazione che presenta ogni momento di scelta: l'analisi delle proprie capacità e del proprio vissuto personale e l'attenzione alle effettive possibilità offerte dall'ambiente.

I progetti integrati, inoltre, tendono a favorire l'integrazione degli alunni coinvolti nei contesti sociali e relazionali.

Il tutto deve aiutare i nostri giovani a vivere realisticamente e senza facili illusioni. I percorsi, nella loro interezza, sono esperienze significative nella misura in cui ci si pone consapevolmente alla ricerca di tutto ciò che consente l'apertura, la libertà, la creatività e l'indipendenza di pensiero.

PROGETTO

La progettazione di questo servizio è pensata come opportunità nel contesto territoriale in favore degli allievi disabili, per meglio consentire loro una scelta più consapevole e concertata nel passaggio dalla Scuola Superiore alla Formazione professionale e alle altre Agenzie formative e lavorative.

Tale progetto in ogni fase operativa deve tenere presente le aspettative e gli interessi degli studenti, il loro livello funzionale e le aree di potenzialità, essere rapportato alla Diagnosi funzionale, al Profilo dinamico funzionale ed essere parte integrante dei Piani Educativi Individualizzati.

Finalità:

- Orientare gli alunni verso un percorso formativo che fornisca la possibilità di evolvere dal punto di vista dell'autonomia, della responsabilità e della professionalità in un contesto lavorativo idoneo, sotto la guida di un tutor.
- Osservare l'alunno in situazione per analizzare le sue capacità relazionali, professionali e di autonomia, in un contesto esterno alla scuola.
- Dare un servizio che qualifichi maggiormente l'intervento rivolto all'handicap nel territorio.
- Mettere in rete risorse professionali, strutturali e organizzative utili alla realizzazione di progetti integrati.
- Facilitare e collegare il passaggio dalla scuola superiore alle altre agenzie socio-educative e formative o lavorative attraverso attività pre-lavorative, formazione in situazione, stages.
- Collaborare alla costruzione della mappa delle opportunità, che consiste nella messa in rete delle informazioni sulle offerte scolastiche e formative da diffondere fra tutti i soggetti istituzionali e da aprire anche all'utilizzo dei cittadini.
- Promuovere un intervento che può proseguire per un anno anche dopo il licenziamento dalla scuola secondaria, finalizzato all'inserimento lavorativo.

Obiettivi:

- Sviluppare competenze logico-operative in appositi ambiti lavorativi o formativi.
- Sviluppare competenze comunicative in un gruppo di riferimento riguardo ad un lavoro svolto o ad un'esperienza vissuta
- Facilitare con gradualità il passaggio dalla scuola ad altri contesti extrascolastici
- Rispettare nuove regole
- Sviluppare la capacità di collaborazione e di richiesta d'aiuto
- Consolidare l'autonomia personale
- Rafforzamento del senso di responsabilità
- Adattamento a situazioni sociali nuove
- Sostenere l'impegno lavorativo nel tempo
- Favorire la crescita di dinamiche di gruppo positive, anche attraverso l'analisi di problemi e la ricerca di soluzioni.

- Facilitare la conoscenza di sé e l'individuazione dei propri bisogni, competenze, problemi.
- Valorizzazione delle competenze già acquisite e riconoscimento del proprio ruolo in un contesto sociale
- Facilitare un'integrazione attiva e consapevole nella realtà operativa/formativa nella quale il soggetto è inserito.
- Favorire l'individuazione di collegamenti tra l'identità personale e il ruolo professionale.
- Incrementare la capacità di lavorare con gli altri.
- Incrementare la capacità d'auto - valutazione

Metodologia:

Funzioni legate all'attività nel set educativo :

- Osservazione nella situazione scolastica.
- Individuazione e decodificazione dei bisogni emergenti.
- Compilazione di schede e griglie
- Collaborazione alla realizzazione e attuazione dei piani individualizzati.
- Valutazione e verifica degli interventi, con tempi prestabiliti.

Attività:

Si svolgono in orario scolastico e consistono in proposte modulari di vario tipo che prevedono:

- a) Attività di socializzazione all'interno della classe.
- b) Attuazione di percorsi individualizzati in classe.
- c) Attività svolte nelle strutture territoriali deputate quali il Centro educativo e di formazione professionale di Viale Trieste 393, l'aula multimediale presso il CFO, le imprese pubbliche e private, il terzo settore , ecc...
- d) Attività d'osservazione e documentazione attraverso moduli d'osservazione in situazione, presso la scuola di provenienza e presso le strutture o centro/i di destinazione.
- e) Valutazione del percorso fatto dall'allievo ed applicazione delle decisioni prese dall'équipe di riferimento formata da un educatore del centro di Viale Trieste, l'insegnante di sostegno, il tecnico A.S.L. e un referente del Comune.

In particolare i due percorsi ideati sono organizzati come segue:

Modello organizzativo progetto formativo-lavorativo

Gli studenti frequentano la classe per un monte ore complessivo pari a circa un terzo dell'orario globale e trascorrono i rimanenti due terzi in situazione lavorativa (stage, tirocini).

Le attività scolastiche -1/3 del monte ore complessivo- prevederanno:

- lezioni in aula
- attività laboratoriali propedeutiche al lavoro
- attività laboratoriali formative o inerenti il percorso di studio frequentato

Le attività extra scolastiche -2/3 del monte ore complessivo- prevederanno:

- attività laboratoriali propedeutiche al lavoro
- attività in situazione lavorativa.

Modello organizzativo progetto speciale integrato

Gli studenti frequentano:

1. la scuola per 25-30 ore settimanali
2. il Centro di Formazione professionale per circa 5 ore settimanali
3. una Cooperativa sociale di tipo B per circa 5-10 ore settimanali

Si prevedono pertanto 2-3 uscite settimanali

Le attività scolastiche prevederanno:

- attività d'apprendimento
- attività laboratoriali formative o inerenti il percorso di studio frequentato

Le attività extra-scolastiche prevederanno:

- attività laboratoriali destinate all'utilizzo di strutture territoriali pubbliche e private
- attività terapeutiche, ludico-ricreative, sportive, formative-professionali
- attività formative propedeutiche al lavoro
- attività di stage presso cooperative sociali di tipo B.

I laboratori interni alle scuole si succederanno in modo alternato con una durata variabile da 2 ai 4 mesi.

Essi sono:

- laboratorio di scienze 2\3h la settimana
- laboratorio di moda e tessitura 2\3h la settimana
- laboratorio linguistico 2\3h la settimana
- laboratorio di cucina 2\3h la settimana
- laboratorio di ceramica 2\3h la settimana
- biblioteca 3\4h la settimana

È inoltre possibile accedere ai laboratori attrezzati del Centro di Viale Trieste 393, condotti da educatori con esperienza e competenza in ambito tecnico e didattico-pedagogico, grazie all'azione svolta dal **corso di formazione professionale** (propedeutico polivalente), all'interno del quale si sperimentano abilità cognitive e tecnico-funzionali in contesti formativi.

I laboratori ai quali è possibile accedere sono:

a) **Laboratorio d'informatica** (aula multimediale) situato presso il CFO di via Ponchielli. Ha come finalità l'utilizzo del PC quale facilitatore degli apprendimenti, delle capacità d'attenzione e astrazione ed il raggiungimento del più alto grado d'autonomia nell'utilizzo dello strumento.

c) **Laboratorio di ceramica e vetro**, come spazio pensato per sperimentare una varietà d'attività e di materiali utili ad acquisire abilità tecniche, manuali, concettuali, creative e di relazione nel piccolo gruppo.

d) **Laboratorio di grafica**, attraverso percorsi specifici è finalizzato a sviluppare capacità visive, abilità grafico-espressive ed uno stile per riconoscerlo come proprio. Si prefigge inoltre di far acquisire agli allievi la capacità di leggere l'immagine, di comprendere la funzione degli strumenti, ecc...

e) **Laboratorio di serigrafia**, offre un'esperienza lavorativa che permette agli allievi un approccio formativo con il mondo del lavoro. Si prefigge di far conoscere l'ambiente operativo, dei suoi prodotti in uscita e della loro lavorazione, dei macchinari e degli attrezzi d'uso attraverso le varie fasi del ciclo serigrafico.

Dal mese di Settembre 2000 i laboratori operativi saranno aperti dalle ore 9.00 alle ore 13.00, dal Lunedì al Venerdì secondo il calendario scolastico, ospitando gruppi più o meno piccoli di allievi. Dallo stesso periodo saranno disponibili le programmazioni di laboratorio complete di finalità ed obiettivi, strumenti, attrezzature, materiali, attività ed aspetti metodologici attuati. Tale dispositivo educativo-formativo va poi confrontato con le necessità di ogni singolo allievo (vedi quadro di riferimento individuale: bisogni, competenze, interessi, difficoltà) ed organizzato quindi in un percorso personalizzato.

DESTINATARI

Progetto formativo - lavorativo (F.L.)

Allievi destinatari : allievi portatori di handicap che seguiranno programmi semplificati e che hanno ottenuto la licenza o qualifica professionale.

Classe IV ricevimento : R.S. IPSSAR S.Marta

Classe IV corso ceramica : M.C. I.S.A. Mengaroni

Classe IV corso ceramica : M.M. I.S.A. Mengaroni

Classe III sez. C : D.C. Liceo Psicopedagogico Mamiani

Classe IV sez. C : E.E. Liceo psicopedagogico Mamiani

Classe IV sez. D : V.T. Liceo psico pedagogico Mamiani

Progetto formativo speciale – integrato (F.S.I.)

Allievi portatori di handicap psicofisico che seguono programmi fortemente semplificati.

Classe II corso ceramica: A.O. ISA "Mengaroni"

Classe III corso metalli: R.A. (2° anno del percorso) ISA "Mengaroni"

FIGURE DI COSTRUZIONE E DI VALUTAZIONE DEL PROGETTO

- Scuole in rete: I.S.A. Mengaroni Pesaro, I.P.S.A.R.R. S.Marta Pesaro e Liceo psicopedagogico Mamiani Pesaro (enti promotori)
- Centro di Viale Trieste
- A.S.L. : consulenza e supporto tecnico nella progettazione e nel monitoraggio
- Comune di Pesaro: erogatore di servizi, compartecipazione al progetto
- Centro per l'impiego.

I.S.A. Mengaroni	N. 3 Consigli di Classe insegnanti di sostegno	- Progettazione - Coordinamento rete di scuole - Verifica e valutazione - Docenza laboratori
IPSSAR S. Marta	Consiglio di classe Insegnante di sostegno	- Progettazione - Verifica e valutazione - Docenza laboratori
Liceo psicopedagogico Morselli	n. 3 Consigli di Classe insegnanti di sostegno	- progettazione - verifica - valutazione
A.S.L. di Pesaro	Psicologo referente del progetto Operatore di riferimento su casistica	- Collaborazione nella progettazione, verifica e valutazione
Famiglie		- Progettazione - Verifica - Valutazione
Imprese pubbliche o private – Cooperative sociali	Tutor aziendale	- Accoglienza allievo - Inserimento lavorativo
Comune di Pesaro Settore dei servizi sociali Centro di Viale Trieste	- Operatori della mediazione, - Tutor	- Verifica e valutazione - Progettazione - Ricerca azienda - Docenza laboratori - Partecipazione ai Consigli di classe
Provincia: Assessorato ai Servizi Sociali Assessorato alla formazione professionale Centro per l'impiego	Osservatorio Provinciale politiche sociali	Mappatura del territorio
VALUTAZIONE	La valutazione di ogni stage avverrà tra: - l'insegnante di sostegno (Consiglio di Classe) - il datore di lavoro - l'operatore della mediazione Al termine del percorso misto sarà inoltre stesa una relazione sulle mansioni e sulle attività svolte dagli allievi.	
MODALITA' DI TRASPORTO	Con accompagnamento in autobus da parte del tutor o dell'insegnante di sostegno. Con accompagnamento da parte delle famiglie In autonomia	

FUNZIONI INTEGRATE TRA GLI OPERATORI CHE COLLABORANO AL PROGETTO

- Favorire la nascita degli accordi di programma, degli interventi integrati che si definiscono tra le risorse presenti nel territorio.
- Promuovere momenti di studio, formazione e aggiornamento tra operatori di diversa appartenenza.
- Favorire l'utilizzo di strumenti quali, il coordinamento, la programmazione, l'osservazione, la valutazione e la verifica degli obiettivi prefissati.
- Definire momenti di incontro periodici fra le parti interessate con l'obiettivo di raccordare gli interventi.

COORDINAMENTO PROGETTO PER IL COMUNE

Ass. sociale Simonetta Secchiaroli

COORDINAMENTO RETE DI SCUOLE

Insegnante referente: Chimienti Lucia, I.S.A. Mengaroni

INSEGNANTI REFENTI:

Percorsi formativi lavorativi

M. Di Giacomo per D.C, E.E. e V.T.
Gabellini Gabriella per R.S.
Giambartolomei Mirella per C. M. e M.M.

Percorsi speciali integrati

L. Chimienti per R.A. e O.A.

Operatori della mediazione

R. Pompucci per D.C, E.E, V.T, R.S.
G. Fattori per C.M, M.M, R.A, O.A.

Servizio di tutor (tutor di stage, operatore della mediazione)

Il ruolo del tutor nei percorsi formativi - lavorativi e speciali - integrati è rappresentato da una figura professionale inedita per il nostro territorio. Non appartiene all'istituzione scolastica, proviene dall'ambito della formazione professionale e comunque dall'area educativo/formativa ed opera al di fuori della logica modulare dei corsi curricolari.

- Il tutor è un tramite tra l'ambiente formativo e l'esterno. In occasione dell'utilizzo di programmi individualizzati o interdisciplinari può assumere una funzione del tutto informale di coordinamento nel senso di creare i necessari collegamenti e passaggi di informazione tra colleghi, insegnanti e servizi coinvolti.
- È una risorsa con competenze trasversali in campo pedagogico, sociologico e psicologico: ha un tempo riconosciuto per aggiornarsi e per curare la documentazione dei suoi interventi.
- È una professionalità che fa parte di un gruppo ristretto che si confronta regolarmente e che usufruisce di appoggio e scambio costante. Il tutor, infatti, partecipa agli incontri con gli operatori ASL per la presentazione dei ragazzi coinvolti nei progetti e alle successive verifiche periodiche degli inserimenti, agli eventuali incontri con le famiglie dei ragazzi per informarli delle attività. Interviene ai consigli di classe il cui ordine del giorno prevede argomenti e contenuti relativi agli allievi attori del progetto.
- È una figura che collabora a progetti individualizzati. Lavora giornalmente con un singolo allievo, dunque ha modo di sviluppare un rapporto in qualche modo privilegiato. Inoltre ha la possibilità di poter osservare i ragazzi in situazioni diversificate.

Spazi

La connotazione territoriale del progetto non prevede un luogo fisso ove operare, esistono comunque delle strutture di riferimento quali le scuole di provenienza degli alunni, i laboratori del centro di Viale Trieste, le sedi esterne di stage e tirocini lavorativi, cooperative di tipo B ed aziende pubbliche e private da individuare in accordo con la

scuola, il centro per l'impiego e l'ASL.

Tempi

Vanno distinti in tempi istituzionali (quelli relativi ai percorsi) e quelli individuali rispettosi dei tempi soggettivi di ogni singolo allievo.

Quelli istituzionali si riferiscono al calendario scolastico, cioè ai mesi che vanno da Settembre a Giugno dell'anno successivo con le pause previste (vacanze).

La fascia oraria nella quale si realizzano gli interventi è quella mattutina in sintonia con l'orario scolastico.

Per quanto riguarda il tempo soggettivo di ogni allievo, rimandiamo il lettore agli strumenti specifici come la programmazione che sicuramente prende in considerazione in maniera approfondita tale aspetto.

I percorsi avranno una durata di 2 anni, eventualmente estendibile a tre.

Il Consiglio di Classe sarà allargato agli operatori della mediazione.

SPESE NECESSARIE

Deroga sul sostegno (per l'anno scolastico 2001/2002 si auspicano 12 ore per alunno.)

Coordinamento reti di scuole 4/5 ore il mese.

Docenze per i laboratori interni alla scuola 24 h

Finanziamenti da attingere dal Fondo d'Istituto per il P.O.F.

Fondi per la sperimentazione c. 1150.

Fondi regionali (legge 18 e succ. modifiche)

SPESE PREVISTE

Copertura assicurativa per trasporto e stage.

Spese per le ore di coordinamento (circa 5 ore il mese per ogni docente)

Spese per il trasporto (rimborso certificato)

Spese per ore di laboratorio esterne alla scuola che escono dal monte ore di cattedra. (circa 24 ore per ogni laboratorio)

Spese per tutor e operatore della mediazione

Referente esterno per il progetto

RISORSE IMPEGNATE

Consideriamo risorsa tutto ciò che può contribuire al raggiungimento degli obiettivi prefissati, come le figure professionali coinvolte, le strutture logistiche utilizzate, le strumentazioni tecnologiche e le metodologie organizzative.

PERSONALE IMPIEGATO

Gli operatori del Centro di Viale Trieste collaborano agli PSI e PFL che sono di pertinenza della Scuola di provenienza dell'alunno; l'articolazione dell'orario di servizio è definito, previo accordo con l'Amministrazione comunale, in relazione alle esigenze operative ed organizzative del progetto

Per l'anno 2000-2001 sono previsti due operatori dell'équipe di Viale Trieste. Sono impegnati per 4/5 giorni la settimana per un totale di 50 ore circa, a disposizione dei percorsi che comprendono anche le ore per l'elaborazione del progetto, delle attività ed il collegamento tra i due operatori.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Legge 104/92 articoli 13, 17 e 18 e successive modificazioni.

Legge 68/99 inserimento lavorativo dei disabili.

Legge 9.1.1999 prolungamento dell'obbligo scolastico.

Art. 2 del Regolamento attuativo dell'art.68 della Legge 144/99, istitutivo dell'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età.

L.R. 18/96 att.14 legge regionale sull'handicap: integrazione scolastica e succ. modifiche

Legge 381/91 art.9 disciplina delle cooperative sociali.

AREA OSSERVATIVA

STATUS DELLO STUDENTE

- Interessi, bisogni, difficoltà, competenze e aspirazioni

AUTONOMIA E COMPETENZE SOCIALI

- Autonomia personale
- Autonomia sociale
- Autonomia scolastica
- Comunicazione

SOCIALIZZAZIONE e abilità interpersonali sociali

- Inserimento nel gruppo
- Rapporti interpersonali
- Attività scolastica

APPRENDIMENTO

- Abilità cognitive
- Abilità metacognitive, stili cognitivi e di apprendimento
- Apprendimento

AUTONOMIA e competenze sociali

Autonomia personale:

Si veste e si sveste al momento dell'arrivo /uscita?...

Riconosce e rispetta la procedura del vestirsi/svestirsi al momento dell'att. motoria? ...

Cura l'igiene personale? ...

Fa uso di prodotti igienici quali: detergente, dentifricio, deodorante, carta igienica, pettine? ...

È capace di rispettare in sequenza le varie fasi di una corretta azione igienica finalizzata all'uso dei prodotti sopra nominati? ...

Che uso fa di elementi quali: lavandino, bidet, water quasi sempre presenti in un bagno? ...

Rapporto con il cibo: quando, quanto, che cosa, come mangia? ...

Acquista autonomamente la merenda?...

AUTONOMIA SOCIALE

mobilità:

Viene a scuola da solo?...

*Le griglie d'osservazione riportate sono state gentilmente concesse dalla Cooperativa Sociale Labirinto e dalla Scuola di viale Trieste di Pesaro.

accompagnato?...

Conosce il suo quartiere?...

Si muove autonomamente?...

Si orienta?...

Conosce le regole pedonali?...

Conosce l'uso dei negozi?...

Conosce l'uso del denaro?...

Conosce l'orologio?...

Autonomia scolastica:

Prepara e riordina materiali didattici e di laboratorio?...

Si muove per la scuola?...

Raggiunge autonomamente le aule, il bagno, la sala insegnanti, ecc?...

Si muove per i locali dello stage?...

Come e quali locali conosce?...

Individua autonomamente ostacoli e pericoli?...

Porta a termine le consegne date?...

SOCIALIZZAZIONE e abilità interpersonali sociali

Inserimento nel gruppo:

Conosce e rispetta le regole di gruppo?...

Stà con gli altri?...

Esegue le consegne?...

Accetta i consigli?...

Risponde se interrogato?...

Stà zitto se gli viene richiesto di tacere?...

Ha determinato il cambiamento di regole di gruppo(proposte dagli insegnanti o dagli alunni)?...

Rapporti interpersonali (compagni e adulti):

Fa solo se aiutato?...

Accetta di essere aiutato?...

Ricerca aiuto?...

Collabora?...

Ricerca il dialogo?...

Ascolta e vuole essere ascoltato?...

Riflette su di se, sui suoi problemi e sulle sue esperienze?...

Ha relazioni con l'intero gruppo classe, con un piccolo gruppo o con un compagno in particolare?...

Che rapporto ha instaurato con l'insegnante?...

Accetta di ricevere critiche?...

Attività scolastica:

Conosce il susseguirsi delle attività programmate?...

Rispetta l'andamento delle lezioni?...

Interviene nelle discussioni?...

Appare motivato e interessato nelle attività finora svolte?...

Come reagisce nelle situazioni di difficoltà?...

Durante lo svolgimento delle attività come si comporta (si isola, collabora, disturba, va sollecitato, ecc.)?...

APPRENDIMENTO

Abilità cognitive:

attenzione

Funzione selettiva:...

Capacità di elaborare più stimoli contemporaneamente...

Durata dello sforzo attentivo...

Attenzione in relazione alla motivazione e alla capacità di comprensione...

Attenzione in relazione allo stato fisico ed emozionale...

memoria

Funzionalità della M.B.T.: elaborazione per la risposta immediata...

Elaborazione per la comprensione del materiale...

Lavoro per la memorizzazione nella M.L.T. (uso di strategie)...

M.L.T.: funzionalità e strategie di recupero....

Discriminazione e processi associativi

E' stato rilevato un deficit percettivo o associativo?...

Generalizzazione

E' in grado di generalizzare tra materiali, in contesti e tra persone diverse?...

Problem solving

E' stato rilevato un deficit di pensiero divergente, convergente o altro?...

Planning

E' in grado di ideare e programmare delle azioni in sequenza?...E' in grado di eseguire sistematicamente delle azioni in sequenza?...

L'approccio seriale agli apprendimenti

Quando apprende, apprende i diversi elementi separatamente?...

Per risolvere un problema procede passo a passo?...

Tende a sistematizzare?...

L'approccio olistico agli apprendimenti

Quando apprende, lo fa collegando globalmente i diversi elementi?...

Fa un riferimento della struttura in generale per inserirvi dei casi particolari?...

Vede la soluzione di un problema in modo generale ed approssimativo?...

Abilità metacognitive, stili cognitivi e di apprendimento

aspetti metacognitivi

Conoscenze generali sul funzionamento cognitivo...

Autoconsapevolezza, autovalutazione dei propri processi cognitivi...

Uso di strategie di autoregolazione cognitiva...

Stili cognitivi e modalità di apprendimento

In quale stile cognitivo si può identificare il soggetto? (impulsivo o riflessivo)...

In quale stile cognitivo si può identificare il soggetto? (verbale o visuale)...

In quale stile cognitivo si può identificare il soggetto? (globale o analitico)...

In quale stile cognitivo si può identificare il soggetto? (sistematico o intuitivo)...

In quale stile cognitivo si può identificare il soggetto? (creativo o dipendente dal campo)...

Apprendimento

Ambito cognitivo

Fa esperienze usando il proprio corpo? (quando e come)...

Fa esperienze usando oggetti? (quando e come)...

Partecipa ad attività finalizzate ad un unico obiettivo? (da solo o collaborando)...

Partecipa ad attività finalizzate a più obiettivi?...

Partecipa alle attività scegliendo le modalità espressive per costruire il proprio elaborato?...

Partecipa alle attività scegliendo modalità espressive diverse per costruire un elaborato di gruppo?...

Fa previsioni e le modifica sulla base di esperienze proprie o altrui?...

Ha capacità di concentrazione?...

Usa le competenze acquisite in modo spontaneo?...

Si riscontrano differenze significative tra elaborati scritti, grafici o manuali e quelli orali?...

Ambito logico-matematico

È in grado di formare insiemi?...

Forma insiemi per relazione?...

Forma insiemi per omogeneità?...

Forma insiemi di sua iniziativa, su indicazione o per imitazione?...

È in grado di fare una partizione all'interno di un insieme?...

Fa partizioni di sua iniziativa, su indicazione o per imitazione?...

È in grado di elaborare sequenze secondo un certo ordine?...

Esegue sequenze per prova ed errore?...

Esegue sequenze per prova ed errore di sua iniziativa, su indicazione o per imitazione?...

È in grado di ordinare?...

Coglie la differenza tra l'inizio e la fine?...

Stabilisce correttamente coppie in relazione d'ordine?...

Stabilisce correttamente coppie in relazione d'ordine di sua iniziativa, su indicazione, per imitazione o senza bisogno di provare concretamente?...

Ambito del linguaggio

Vi è assenza di linguaggio verbale?...

È presente un linguaggio gestuale?...

Il linguaggio è legato all'esecuzione di un'azione?...

Parola-frase o frase per opposizione di parole?...

È presente un linguaggio completo ma limitato all'immediato o all'esperienza abitudinaria?...

È presente un linguaggio esteso?...

STATUS DELLO STUDENTE

Interessi

persone
attività
oggetti
spazi

Bisogni

Difficoltà

Aspirazioni

Le aspirazioni dello studente
Le aspirazioni della famiglia

Competenze di base

Area linguistica

Lettura e comprensione della lettura
Scrittura
Comprensione dei messaggi
Produzione

Area logico-matematica

Conoscenze

Abilità pratiche e sociali

Conoscenza e utilizzo dei propri dati anagrafici
Orientamento nello spazio
Orientamento nel tempo
Conoscenza e uso del telefono
Autonomia prassica
Autonomia sociale

Aspetti comportamentali e relazionali

Modalità e tempi di apprendimento
Atteggiamento di fronte ai compiti proposti
Autonomia nell'esecuzione di un compito
Capacità di lavorare con gli altri
Capacità di rispettare le regole e i rapporti gerarchici

Competenze trasversali

Diagnosticare

Percepire
Decodificare
Interpretare
Immaginare
Osservare
Prestare attenzione

Relazionarsi

Riconoscere se e l'altro
Ascoltare
Esprimersi
Conversare
Cooperare
Comportarsi

Affrontare

Assumere responsabilità
Coinvolgersi
Prendere iniziative
Negoziare
Gestire

Competenze tecnico-professionali

Compito assegnato

Descrizione delle attività relative al compito

Abilità osservate durante l'esecuzione delle attività previste dal compito

AREA OPERATIVA

PERCORSO SPECIALE INTEGRATO FORMATIVO - LAVORATIVO

- Informazioni relative al percorso attivato
- Percorso scuola-lavoro: finalità e obiettivi
- Motivazioni per la scelta: anagrafica e situazione azienda o sede, descrizione fase di avvicinamento
- Unità formative capitalizzabili: competenze professionali, di base, trasversali
- Strutturazione del percorso didattico- formativo
- Percorso d'interazione con la classe
- Analisi del percorso
- Diario dell'esperienza

PROGRAMMAZIONE SPECIFICA

OSSERVAZIONI, RELAZIONI E VERIFICHE

PERCORSO SPECIALE INTEGRATO LAVORATIVO - FORMATIVO

Percorso scuola-lavoro: finalità e obiettivi

Finalità

Offrire:

- a) alla famiglia la possibilità di acquisire una maggiore consapevolezza della situazione e delle proprie aspettative.
- b) all'alunno diversi stimoli provenienti dalla frequentazione di ambienti nuovi per l'acquisizione di modelli di comportamento adeguati alle diverse situazioni.
- c) all'alunno la possibilità acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità attraverso il confronto con una realtà lavorativa.
- d) all'alunno l'opportunità di accrescere il proprio grado di motivazione e migliorare l'autostima.

Obiettivi formativi:

Promuovere e valutare a scuola :

- a) la coscienza della propria identità
- b) l'interesse e l'impegno nelle attività che svolge
- c) il senso di responsabilità
- d) la tolleranza verso le frustrazioni
- e) la consapevolezza dei propri limiti
- f) le competenze relazionali e sociali
- g) l'aumento dell'attenzione verso chi parla
- h) la consapevolezza dei propri sentimenti e delle risposte relazionali

- i) l'autonomia personale
- j) la cura di sé e degli effetti personali
- k) l'autonomia di spostamento negli ambienti che conosce
- l) la capacità di trasferire, nell'ambito dell'attività..., le abilità cognitive acquisite durante il periodo della scolarizzazione

Obiettivi professionali

Promuovere e valutare in azienda:

- a) la capacità di adattamento al contesto lavorativo
- b) le modalità di approccio relazionale messo in atto con colleghi e/o titolari
- c) la capacità di capire e gestire direttive e istruzioni
- d) la capacità manuale di coordinamento
- e) l'autonomia nell'esecuzione di mansioni semplici e complesse
- f) la resistenza alla concentrazione e all'attenzione
- g) la capacità di rispettare i tempi previsti
- h) la disponibilità alle correzioni altrui
- i) la capacità di mettersi alla prova nelle diverse situazioni
- j) la capacità di tollerare le frustrazioni
- k) la capacità di trasferire le competenze acquisite
- l) il senso di responsabilità
- m) il grado di motivazione e interesse
- n) la consapevolezza e l'identificazione positiva nel ruolo di lavoratore

Motivazioni per la scelta

Anagrafica azienda o sede stage

Azienda o sede...

Settore...

Tipo di produzione o attività...

Mansioni proposte...

Persone di contatto...

Situazione dell'azienda o sede

Organizzazione...

Clima...

Utenza...

Aspettative...

Descrizione fase di avvicinamento

Azienda da visitare...

Come e da chi è stata selezionata l'azienda...

Scopi dichiarati dell'azienda...

I processi lavorativi privilegiati...

Indicazioni da fornire alla guida interna all'azienda o referente rispetto all'attività che si svolge in sede...

Profilo, ruolo e compiti del docente/operatore (tutor) nella visita guidata.
Osservazione, documentazione dell'attività, ecc....

Com'è stata preparata la visita...

Chi ha partecipato alla visita...

Unità formative capitabilizzabili

Le unità professionali

1 settore delle competenze

2 settore delle competenze di base

3 settore delle competenze trasversali che analizzano i seguenti settori di competenza:

Competenze professionali

Titolo

Risultato atteso

Attività fondamentali

Competenze

Prerequisiti

Contenuti formativi

Metodologie e Strumenti di Formazione

Metodologie e Strumenti di Valutazione

Periodo

Strutturazione del percorso didattico-formativo

Il percorso tiene conto dei prerequisiti, degli interessi e bisogni dell'alunno e della famiglia. Quindi è importante verificare sia il grado di autonomia personale, fondamentale ai fini di un inserimento lavorativo, sia il grado delle abilità pre-lavorative.

Capacità...

interessi...

difficoltà...

bisogni...

Obiettivi fissati sulla base di tali premesse:

area umanistica

area scientifica

area psicomotoria

orientamento spaziale

orientamento temporale

Competenze di base

Disciplina

Modulo

Competenza

Obiettivi didattici da realizzare

Conoscenza

Comprensione

Applicazione

Risultato atteso

Attività Fondamentali

Competenze Specifiche

Prerequisiti

Contenuti

Durata

Metodologie e Strumenti di Formazione

Metodologie e Strumenti di Valutazione

Competenze trasversali

Titolo

Risultato Atteso

Attività

Prerequisiti

Competenze

Contenuti

Durata

Modalità Formative

Valutazione

Percorso d'interazione con la classe

Innanzitutto sarà importante avere informazioni che aiutino a comprendere il contesto relativo al gruppo-classe, alle sue dinamiche relazionali e comportamentali, in modo che risulti più appropriato fare delle ipotesi di lavoro tendenti verso l'informazione o la collaborazione, lo scambio di esperienze o conoscenze, ecc., per cui gli obiettivi del percorso d'interazione sono da un lato, strettamente legati ai dati soggettivi e specifici di quella esperienza, dall'altro, comuni a tutte le esperienze di quel tipo in quanto, garantire un livello minimo di produzione qualitativa rappresenta la condizione di partenza.

Analisi del percorso

Attività svolta

Grado di complessità

Strumenti usati

Grado di autonomia

Precisione di esecuzione

Tempo

Qualità di lavoro

Capacità di controllo

Capacità di ricordare il lavoro svolto

PROGRAMMAZIONE SPECIFICA

Documenti:

OSSERVAZIONI, RELAZIONI E VERIFICHE

**Documenti per l'anno in corso
Relazione di fine anno sullo stage**

ISTITUTO STATALE D'ARTE "F. MENGARONI"
C.so XI Settembre 201
PESARO

CONVENZIONE PER L'ATTUAZIONE "PROGETTI FORMATIVI LAVORATIVI E SPECIALI INTEGRATI"

La presente Convenzione regola i rapporti tra:

- Istituto Statale d'Arte "F. Mengaroni" di Pesaro, C.so XI Settembre n. 201, rappresentato dal Dirigente Arch. Giuseppe Campagnoli;
- Istituto IPSARR "S. Marta" di Pesaro, Strada delle Marche n. 1, rappresentato dal dirigente incaricato Prof. Rodolfo Bonci;
- Liceo Socio-Psicopedagogico "Morselli" di Pesaro, via XI Febbraio n. 11 rappresentato dal Dirigente Prof. Antonio Nanni;
- Il Comune di Pesaro rappresentato dal Direttore dott. Giuliano Tacchi - Settore Servizi Sociali;
- La ASL n° 1 di Pesaro rappresentata dalla dott. Donatella Pelagalli;
- la Coop sociale "Labirinto" di Pesaro, via Milazzo 28, rappresentata dal dott. Gianfranco Alleruzzo.

Il fine di tale convenzione è l'attuazione dei percorsi formativi lavorativi e speciali integrati, rivolti ad alunni in situazione di handicap psicofisico e sensoriale che frequentano gli istituti superiori sopraindicati e che seguono una programmazione semplificata per obiettivi differenziati; quanto sopra in esecuzione delle delibere dei Consigli di Istituto (*Mettere date e tutte le delibere*)

ART.1

Il progetto inserito nel POF delle relative Scuole, approvato dai Consigli di Istituto del che costituisce la continuazione di quello realizzato nell'a.s. 1999/2000, vuole creare un intervento "ponte" tra l'esperienza prettamente scolastica e l'esplorazione delle potenzialità operative degli alunni, in modo da favorire un futuro inserimento lavorativo e sociale.

Tale finalità vengono perseguite attraverso lo studio e la sperimentazione di percorsi metodologici che permettano di esprimere la molteplicità delle risorse educative e organizzative ed offrire agli allievi un intervento arricchito dall'apporto di diverse professionalità e competenze.

PROGETTO D'INTEGRAZIONE CON ATTIVITA' DEL LABORATORIO "CERAMICA"

Nell'ambito del progetto formativo speciale integrato

Rosella Cenerini

PREMESSA

Nell'ambito del Progetto Formativo Speciale Integrato, predisposto presso l'Istituto Mengaroni, per due alunni con handicap psico-fisico di grado medio-grave, è previsto che si aprano alcuni laboratori di attività integrative (laboratorio linguistico, scientifico, di ceramica...). Laboratori da attuare in maniera trasversale all'orario delle altre discipline, al fine di permettere ai ragazzi di svolgere delle attività alternative alle lezioni in classe, troppo difficili per la loro comprensione.

Da parte mia, avendo ricevuto la proposta di organizzare le attività del laboratorio "ceramica", vorrei proporre uno scenario più ampio, con l'ipotesi di un progetto d'integrazione al cui interno sia inserito il laboratorio stesso.

L'ipotesi di lavoro che presento, infatti, si fonda sulla convinzione che sia importante non considerare il laboratorio un'attività fine a se stessa, ma come un mezzo per acquisire e potenziare apprendimenti interdisciplinari nell'ambito di un percorso da svolgersi con tutto il gruppo classe.

Per sottolineare l'importanza educativa del lavoro con il gruppo-classe, vorrei richiamare una prospettiva di ricerca che sottolinea la differenza tra "Handicap" e "Deficit".

"Handicap" e "Deficit" rappresentano realtà diverse: mentre il deficit è un dato di fatto, l'handicap è la condizione in cui il deficit viene vissuto, legato sia alla condizione psicologica del soggetto che alla situazione culturale in cui questi è inserito.

Nella nostra cultura non si è soliti fare questa distinzione, e quando si parla di persona handicappata si è soliti fare riferimento ad una persona che ha un deficit. Al contrario, è bene tenere presente questa distinzione nella nostra pratica educativa, e ricordarsi che non sempre vi è una stretta interdipendenza tra gravità del deficit e gravità dell'handicap. Il significato dei termini – non si tratta di una pura distinzione terminologica- va precisato anche nel senso che un handicappato non è mai tale e quale in qualsiasi situazione egli si trovi, che rappresenta in realtà la condizione del deficit.

All'handicap si aggiunge la "situazione" che può aggravare o alleviare la condizione dell'individuo. Si può pertanto affermare con A. Canevaro¹ che "...non sappiamo mai abbastanza quanto certe incapacità in un handicappato, siano causate dal deficit, e quanto invece siano il risultato di un condizionamento handicappante...".

Un progetto d'Integrazione non può prescindere da questa distinzione: è necessario che nasca la consapevolezza negli operatori scolastici che l'intervento scolastico può avere efficacia solo sulla diminuzione o riduzione dell'handicap.

Se è questo l'elemento che qualifica l'intervento educativo è opportuno allora riflettere anche sul contesto di accoglienza del ragazzo handicappato.

Il gruppo-classe è un elemento determinante di tale contesto, pertanto la prospettiva educativa si allarga, e propone, a partire da questa ipotesi, l'avvio di un vero e proprio percorso di ricerca con i coetanei.

1) Bologna, 1990

In questa prospettiva di lavoro, il materiale “argilla” del nostro laboratorio di ceramica, può diventare, allora, mediatore nella comunicazione, un materiale che permette di “parlare di sé” e “parlare con gli altri”, attraverso un percorso creativo-educativo che abbia alla base uno “Sfondo Integratore” e la modalità di procedere della Ricerca-Azione.

Proposta Pedagogica

L'ipotesi pedagogica che sottende al progetto, fa riferimento all'orientamento della Pedagogia Istituzionale, che non presenta un metodo rigido e preconstituito, ma ha una struttura aperta che permette di accogliere al suo interno i contributi più vari.

Mi sembra utile sottolineare che è una Pedagogia nata dalle riflessioni sulle pratiche, e quindi arricchita dalla sperimentazione sul campo.

Riguarda ed investe direttamente il modo di concepire ed intendere il sapere e la ricerca in educazione, vale a dire si presuppone che non pre-esista la conoscenza all'individuo.

Si privilegia un modello di Ricerca-Azione, poco di moda negli ambienti accademici, che procede con interventi che sono nello stesso tempo di rilevamento e di cambiamento, di lettura della situazione e di eventuale ristrutturazione della stessa.

Gli insegnanti adeguano il loro metodo d'insegnamento alla diversità degli alunni, per capire quali metodologie di studio proporre, e perché non siano i ragazzi a doversi adeguare a loro.

Il concetto di “Verità” e “Scientificità” è sperimentale: una verità sperimentale che si modifica e si verifica attraverso l'apertura ad altre persone. La scelta di fare ricerca nasce dall'esigenza di non adeguarsi ad una “Verità” già scoperta o ad una concezione diffusa del modello di vita.

In questo senso Ricerca è allargamento della possibilità di azione “...come acquisizione di potere sul mondo, (...) è funzionale allo scopo che si persegue (...). Non si tratta tanto di comprendere qualcosa, quanto di acquisire un potere di fare”.²

Profilo di un Alunno

L'osservazione dei due alunni con handicap, effettuata nel primo anno di frequenza dell'Istituto d'Arte, (a.s. 1999-2000) permette di rilevare, anche se in maniera diversa nei singoli casi, una notevole carenza di autonomia personale e sociale.

L'alunno A. O. in particolare, che ho seguito nell'anno scolastico, ha difficoltà d'orientamento nello spazio scolastico ed extra scolastico; è fortemente dipendente dall'adulto senza il quale non osa affrontare situazioni nuove.

Il ragazzo che, secondo la diagnosi clinica è affetto da “Ritardo mentale di grado medio-grave associato a importanti disturbi di personalità”, passa la maggior parte del suo tempo a casa, viene a scuola accompagnato dalla madre, non ha mai preso l'autobus o la bicicletta da solo (va in bicicletta, ma con il nonno). Si ha l'impressione che la famiglia, che ha un atteggiamento iper-protettivo nei confronti del ragazzo, non favorisca lo sviluppo della sua autonomia sociale.

Il fatto di non poter controllare completamente ciò che gli accade intorno, provoca in lui uno stato di agitazione che lo porta a ripetere coercitivamente una domanda o un pensiero che ha avuto, e che finisce per assorbire tutta la sua attenzione.

Importante a questo punto, è distoglierlo da questa pulsione personale proponendogli attività didattiche concrete e ben motivate; una delle più efficaci motivazioni è, per A., il poter stare e interagire con i compagni.

L'inserimento nella classe è da considerarsi positivo anche se A. è stato considerato da molti compagni come

2) J. P. Pourtois, 1986

lo strumento per denigrare un altro alunno debole presente nella classe e divertirsi alle spalle di ambedue. Alla fine dell'anno, grazie agli interventi di diversi insegnanti, l'atteggiamento della classe sembra un po' cambiato, ma così non è per A.. Accortosi che ripetendo o facendo le cose richieste dai compagni, si diverte e fa divertire gli altri, non dimostra nessuna intenzione di farla finita.

A. sta bene in classe (basti dire che non accetta mai di lavorare fuori aula, lontano dal suo gruppo classe) ed i compagni stanno bene con lui, ma in termini per i quali non si può parlare ancora di vera integrazione ma soltanto di un buon inserimento.

Progetto d'Integrazione

Gli elementi fondamentali per la costruzione di uno sfondo, in generale, riguardano la necessità di partire dai bisogni profondi dei ragazzi.

Per individuare tali esigenze occorre, attraverso una osservazione sistematica, raccogliere quei "segnali" e quelle "tracce" che costituiscono materiale prezioso per ipotesi di lavoro costruttive.

Partendo dalla rilevazione dei bisogni di A. O. e del suo gruppo-classe, faccio l'ipotesi di un progetto d'integrazione che abbia, come principale strumento, uno Sfondo Integratore come simulazione di contesti, che ci permetta di collegare e collocare in un contesto diverse attività ed apprendimenti individuali e di gruppo. Nel nostro caso, uno sfondo pertinente potrebbe essere : "la città" ; sfondo dal quale possono poi svilupparsi percorsi molteplici e individualizzati che rispettino le diverse capacità ed i tempi più o meno lunghi dei ragazzi. Il laboratorio, che ,come è già stato detto, è un mezzo e non un fine del percorso educativo, può aprirsi in tempi più lunghi per ragazzi in difficoltà, ma sempre in stretta relazione con il lavoro del gruppo-classe.

FINALITA'

- Favorire lo sviluppo dell'orientamento per l'autonomia di base
- Favorire il processo d'integrazione nel gruppo-classe e con altre realtà del territorio
- Favorire l'acquisizione di consapevolezza dei propri bisogni e di una propria identità positiva
- Favorire lo sviluppo delle capacità espressive e creative
- Favorire lo sviluppo del linguaggio verbale e non verbale

OBIETTIVI DIDATTICI

- Conoscenza e comprensione della città
- Acquisire e sviluppare la capacità di comunicare e cooperare con i compagni.
- Acquisire capacità e qualità sociali.
- Sviluppare la manualità per l'autonomia e l'espressione creativa

METODO OPERATIVO

L'organizzazione delle attività prevede il coinvolgimento di alcune discipline (storia dell'arte, italiano, disegno, laboratorio.....) i cui docenti sono disponibili a lavorare insieme in un ottica di inter-disciplinarietà; il progetto deve essere rielaborato e concordato in ambito di consiglio di classe.

L'insegnante di sostegno coordina il progetto assumendosi il compito di mantenere viva la relazione che ci deve essere tra l'attività del laboratorio ceramica e le conoscenze acquisite; in alcune fasi assume la conduzione diretta delle attività con gli alunni, in conpresenza con i docenti curricolari.

TEMPI

Si possono ipotizzare due ore la settimana con tutta la classe e, in più, due ore la settimana con l'alunno con handicap per dargli la possibilità di svolgere il lavoro in tempi più lunghi. La durata del percorso rimane da definire.

SPAZI

Ambiente scolastico: aula, laboratorio ceramica, laboratorio di informatica, aula di disegno.

Ambiente extra-scolastico: tutta la città

ATTIVITA'

Le attività saranno definite e precisate nel momento in cui il progetto diventerà fattibile, tenuto conto delle reali risorse umane a disposizione, e della classe per la quale attuare questo progetto.

PROGETTO DI LABORATORIO AREA LINGUISTICA

Maria Cennicola

Classe terza (Istituto professionale)

MODULO n. 1 - La comunicazione linguistica

OBIETTIVI COGNITIVI

Abilità linguistiche: saper ascoltare.

OBIETTIVI

Il primo nucleo delle attività si snoda intorno alla socializzazione, momento particolarmente importante per realizzare in classe un clima ideale che favorisca la comunicazione e l'ascolto. È importante, inoltre, invitare gli alunni a prestare attenzione a ciò che si dice in classe e a concentrarsi per impedire che distraendosi venga meno la possibilità di comprendere quanto gli altri dicano riducendo sensibilmente i livelli della abilità (saper ascoltare).

ATTIVITA'

Le attività che permetteranno lo scambio comunicativo riguardano: la conversazione, la discussione, il dibattito, l'intervista, l'esposizione libera, l'uso di appunti e scalette, la rilevazione di situazioni extrascolastiche attraverso i mezzi radiofonici e la televisione.

TEMPI

Le attività miranti a fare in modo che l'alunno riesca ad individuare i nuclei concettuali, l'organizzazione testuale e la possibilità di evincere il punto di vista altrui e le finalità, occuperanno un lasso di tempo di circa tre mesi (primo quadrimestre).

DOCENTI COINVOLTI

Tutti i docenti del Consiglio di Classe saranno coinvolti in tale attività vista la valenza generale degli obiettivi il cui raggiungimento appare propedeutico al perseguimento dei successivi obiettivi cognitivi e disciplinari.

STRUMENTI DI VERIFICA

Le verifiche inizialmente punteranno all'osservazione dei comportamenti. Si affiancheranno quindi delle verifiche orali, delle prove strutturate, dei test di verifica.

CONTENUTI

La stesura di un insieme di regole condivise da studenti e Consiglio di Classe che possa favorire il normale svolgimento di ogni attività didattica nel rispetto di sé stessi.

RISULTATI ATTESI

L'abilità dell'ascolto prevede che gli alunni sappiano discutere rispettando alcune regole prefissate: rispettare i turni d'intervento, non sovrapporre le voci, esprimersi con chiarezza, capire le opinioni di ogni interlocutore.

METODOLOGIE

Si raggiungeranno gli obiettivi attraverso una programmazione per moduli. Ogni modulo risulterà articolato per fasi (come di seguito descritte) che costituiranno nel piano di lavoro individuale l'Unità didattica.

I Fase - Problematizzazione

Durante tale fase gli alunni vengono avvicinati all'aspetto del reale che si vuole studiare, per un ripensamento sulle loro esperienze e sui loro problemi quotidiani. In questa stessa fase si colloca una analisi della "situazione iniziale" tesa a misurare i prerequisiti su cui si lavorerà e che poi verranno misurati nuovamente alla fine del percorso.

II Fase - Documentazione

È la fase centrale del lavoro didattico, quella in cui, attraverso strumenti diversi (es. letture, esercitazioni, lavori di gruppo, ecc.), si forniscono agli alunni tutti gli elementi utili all'apprendimento.

III Fase - Verifica

Nella terza fase gli alunni applicano il bagaglio di conoscenze e di competenze acquisite, in momenti operativi o di gruppo, ma comunque in modo autonomo. Tale fase potrà avvenire anche parallelamente alla seconda.

MODULO n. 2 - Saper parlare

OBIETTIVO

Il secondo nucleo delle attività vede la necessità di acquisire consapevolezza dei propri mezzi espressivi regolando i tratti prosodici e prossemici per risultare efficaci nella comunicazione (padronanza linguistica come requisito necessario per saper parlare).

All'inizio di tali attività obiettivo specifico sarà la capacità di condizionare la propria comunicazione al destinatario in ascolto per regolare su di esso l'impostazione del proprio discorso (rendere funzionale la comunicazione alla situazione comunicativa).

ATTIVITA'

Riflessione sulla capacità di comunicare i propri interessi e i propri bisogni, arrivando alla comprensione di come la mancata padronanza della lingua è uno ostacolo alla comunicazione con gli altri e al raggiungimento dei propri obiettivi. Consapevolezza della necessità di conoscenza di regole e norme senza le quali è impossibile appropriarsi dello strumento linguistico.

TEMPI

Tutto il primo quadrimestre (tre mesi).

DOCENTI COINVOLTI

Tutti i docenti del Consiglio di Classe saranno coinvolti utilizzando a tal fine i momenti collegiali per meglio stabilire comuni strategie atte a evitare la frammentarietà dell'intervento didattico, favorendo l'interdisciplinarietà e il conseguimento di una abilità spendibile in ogni contesto.

STRUMENTI DI VERIFICA

Osservazione dei comportamenti. Verifiche orali giornaliere. Registratore. Sussidi didattici vari.

CONTENUTI

La personale esperienza comunicativa di docenti e alunni.

RISULTATI ATTESI

Capacità di riflessione sulla propria comunicazione orale. Consapevolezza dei propri limiti nel linguaggio orale. Maggiore conoscenza di regole e norme atte a migliorare il proprio linguaggio.

MODULO n. 3 - Saper leggere

OBIETTIVI

Il terzo nucleo delle attività prevede l'acquisizione delle capacità da parte dell'alunno di compiere letture diversificate sia nei tempi che nei modi in rapporto a scopi diversi. La capacità di individuare strutture e proprie regole in base a diversi tipi di testo. Utilizzare le proprie conoscenze per trarre conclusioni personali, capacità d'integrare le informazioni del testo con quelle fornite da altre fonti.

L'alunno dovrà regolare gli aspetti fonici, prosodici e comunicativi.

ATTIVITA'

Occorre favorire situazioni di dibattito, elaborare testi sui quali discutere, avviare gli alunni alla frequentazione di luoghi e strutture adibite alla lettura autonoma (es. visite guidate alla biblioteca).

Capacità di reperire riviste, quotidiani, materiale vario.

TEMPI

Tutto l'anno scolastico ed il successivo.

DOCENTI COINVOLTI

Tutti i docenti del Consiglio di Classe.

STRUMENTI DI VERIFICA

Analisi e interpretazione di un testo narrativo. Elaborazione di schede di lettura. Relazione scritte individuali e collettive. Riproposta del test iniziale.

CONTENUTI

Testi pragmatici. Testo narrativo.

RISULTATI ATTESI

Riflettere sulle proprie capacità di lettura. Consapevolezza della necessità della lettura come veicolo di comprensione. Consapevolezza di regole e norme che è necessario conoscere per una lettura funzionale.

MODULO n. 4 - Saper scrivere

OBIETTIVI

Capacità di controllo delle differenze tra comunicazione orale e scritta in particolare con riferimenti ai fatti fonici, prosodici, ortografici, punteggiatura, sintassi, lessico semplice e complesso.

Capacità di realizzare forme diverse di scrittura in relazione al diverso uso, nelle diverse situazioni comunicative.

ATTIVITA'

Favorire la capacità di saper prendere appunti di lezione, di formulare verbali, letture, richieste rivolte alle autorità, riformulare, rielaborare, riassumere schede di testi, film, descrizioni soggettive e oggettive. Saper commentare in margine ai testi. Produrre diari e autobiografia.

TEMPI

Tutto l'anno scolastico.

DOCENTI COINVOLTI

Docenti dell'area linguistica.

STRUMENTI DI VERIFICA

Produzione di testi di vario genere. Schede di scrittura e lettura. Prove semistrutturate.

CONTENUTI

Testi informativi, descrittivi, narrativi non letterari e letterari, testi regolativi, testi espositivi.

RISULTATI ATTESI

L'alunno dovrà essere in grado di riconoscere le varie parti in cui si articola un testo, coniugare correttamente i verbi, riconoscere le parti del discorso variabili, invariabili, saperle utilizzare.

Prima riflessione sul testo.

MODULO n. 5 - Riflessione sulla lingua

OBIETTIVI

Il quinto nucleo di attività si pone come obiettivo la capacità di analizzare con metodo la lingua facendo confronti tra la lingua italiana, altre lingue, dialetti, latino, ecc. Capacità di riconoscere la diversa utilizzazione dei linguaggi in testi diversi. Capacità di storicizzare la lingua e localizzarla.

ATTIVITA'

Analisi dei testi con capacità di cogliere i rapporti tra i fatti prosodici dell'oralità, la punteggiatura e le

pause nella lingua scritta. Cogliere gli aspetti retorici del linguaggio nei diversi registri linguistici. Individuare i punti fondamentali nella storia della lingua e, attraverso documenti, stabilire il rapporto tra le diverse lingue dialettali, latino, ecc.

TEMPI

Tutto l'anno scolastico.

DOCENTI COINVOLTI

Tutti ed in particolare i docenti di lettere.

STRUMENTI DI VERIFICA

Esercitazioni, discussioni, registrazioni, filmati, rappresentazioni teatrali, composizioni di testi dialettali, ecc.

CONTENUTI

Caratteristiche fondamentali del testo e sue articolazioni. Varie tipologie testuali. Aspetti retorici della lingua. Punti fondamentali nella vicenda storica della lingua italiana, dalle sue origini latine ad oggi, e dei suoi rapporti con dialetti e lingua. Collegamenti tra esperienza personale e varietà della lingua.

RISULTATI ATTESI

Uso appropriato dei vari codici linguistici.

MODULO n. 6 - Educazione letteraria

OBIETTIVI

Il sesto nucleo di attività prevede che gli alunni individuino nei testi letterari:

- sentimenti e situazione universali, esperienze, concezioni in cui riconoscersi;
- processi emotivi e cognitivi che permettono un rapporto più consapevole con la realtà;
- occasioni per lo sviluppo di abilità linguistiche generali;
- il piacere della lettura.

ATTIVITA'

Analisi dei testi narrativi ed espressivi. Cogliere i rapporti tra testo e contesto. Individuare gli elementi costitutivi del testo (strutture di base del testo narrativo).

TEMPI

Un anno.

DOCENTI COINVOLTI

Docenti di lettere e dell'area culturale.

STRUMENTI DI VERIFICA

Relazioni sui testi letti. Schede narrative. Prove strutturate.

CONTENUTI

Gli studenti leggeranno opere di narrativa relativamente recenti, accanto a quelle di epoche antiche. Le opere saranno italiane, extraeuropee ed europee, scelte antologiche, opere intere.

Saper ascoltare e parlare

I contenuti dell'ascolto sono: tutti gli argomenti che vengono discussi in classe. I brani antologici letti e discussi (vedi contenuti della lettura narrativa).

Saper scrivere

Testo Informativo, Espositivo e Semantico

Verranno individuati di volta in volta - sul testo scolastico o su riviste o su quotidiani - dei brani di carattere informativo.

Testo Regolativo

- Le tappe fondamentali di un progetto di sviluppo artistico.
- Moduli di telegramma, istruzioni per l'uso.
- I diritti imprescindibili di ogni uomo.
- Norme per conversare educatamente.
- Il segreto per vivere felici.
- Il calcio: regole di gioco.
- Che fare per godersi la vacanza.

Riassunto-descrizione oggettiva e soggettiva

- Descrizione di una persona reale (es. un amico)
- Descrizione di un soggetto umano (es. una vecchia)
- Descrizione di un personaggio storico (es. Giulio Cesare)
- Descrizione di un personaggio letterario (es. Leopardi)
- Descrizione di un personaggio che non esiste (es. il Cavaliere inesistente)
- Descrizione oggettiva di un animale (es. il cane San Bernardo)
- Descrizione di un oggetto (es. il microscopio)
- Un giorno da ricordare (es. il primo giorno di scuola)

Saper leggere

Tutti i brani previsti per l'abilità della scrittura.

Testo narrativo non letterario

- Un giorno da ricordare (es. il primo giorno di scuola)
- Un avvenimento che riguarda il proprio vissuto

Testo narrativo letterario

Verranno individuati/selezionati brani dal testo di narrativa.

Narrativa

Opere da scegliere

Risultati attesi

Questa attività prevede che gli studenti:

- sviluppino uno spiccato interesse per l'educazione letteraria, nonché il piacere della lettura;
- sappiano individuare nelle opere quei sentimenti ed esperienze emotive che sono comuni ed universali.



ATTIVITA' LABORATORIALI INTEGRATIVE PER PROGETTO FORMATIVO SPECIALE INTEGRATO (F.S.I.)

Maria Cristina Biagiarelli

SCIENZE

INTRODUZIONE

La scuola, come ambiente educativo per l'apprendimento, realizza il suo compito specifico di alfabetizzazione culturale partendo dall'orizzonte di esperienze e di interessi dei ragazzi; la scuola promuove tutti i tipi di linguaggio ed un primo livello di padronanza dei quadri concettuali, delle abilità, delle modalità di indagine essenziali alla comprensione del mondo umano naturale e artificiale.

In tal contesto è evidente il ruolo del linguaggio scientifico nell'orizzonte dell'alfabetizzazione culturale; così pure il contributo che l'insegnamento delle scienze può dare all'educazione morale e civica dei ragazzi in quanto suscitatore di occasioni che li rendono sensibili ai problemi del rispetto dell'ambiente naturale e del corretto atteggiamento verso gli esseri viventi, della conservazione di strutture e servizi di pubblica utilità, del risparmio energetico ecc. ecc.

L'approccio metodologico da seguire, oltre ad essere scientificamente fondato, deve basarsi prevalentemente su attività di indagine e di ricerca.

Infatti anche se i contenuti proposti chiamano in causa competenze di biologia, chimica, fisica, ecc. ecc., è opportuno ricordare che il progetto non chiede esaustività, ma soltanto che per ciascuno dei sei moduli trattati vengano svolte un numero sufficiente di attività, così da consentire all'alunno di costruirsi un insieme organizzato di conoscenze che gli consentano di elaborare una visione generale della realtà.

NOTA DIDATTICA

Messaggio essenziale contenuto nelle proposte di attività e di esperienze è:

le scienze "non si dicono", "si fanno"; il ragazzo non è invitato solo a "guardare", ma è sollecitato a "fare". La vita e le esperienze di tutti i giorni offriranno continue occasioni per discutere, congetturare, progettare, misurare, eseguire esperimenti, verificare. Fare esperienze significa avere la possibilità reale di "fare" e "pensare". Oggi questa naturale predisposizione al fare è molto ostacolata e condizionata e nella teledipendenza ha un suo nemico giurato.

J.J. Rousseau nell'"Emilio" suggeriva già nella seconda metà del settecento:

"Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura, ben presto lo renderete curioso; ma per nutrire la sua curiosità, non affrettatevi mai a soddisfarla. Mettete le questioni alla sua portata e lasciatele risolvere. Che non sappia alcunché perché voi glielo avete detto, ma perché lo ha capito lui stesso; che non impari la scienza, ma la inventi...; perché non cominciate col mostrargli l'oggetto stesso, affinché sappia almeno di che cosa si tratti?".

Nello svolgimento dei moduli si darà opportuna rilevanza allo stimolo efficace dato dalla scoperta dell'errore e dalla provocazione che ne deriva.

L'errore è oggetto positivo di interesse, di discussione e occasione di apprendimento.

Si può imparare dagli errori sia nella storia del ragazzo che apprende sia nella storia della ricerca scientifica. La "valorizzazione dell'errore" rivoluziona la concezione dell'insegnamento basata sul portare l'alunno a non commettere errori, identificandoli con un mancato apprendimento.

OBIETTIVI GENERALI

- Osservare, porre domande, fare ipotesi e verificarle
- Riconoscere e descrivere fenomeni fondamentali del mondo fisico, biologico e tecnologico.
- Progettare e realizzare esperienze concrete e operative.

Gli obiettivi generali non sono riferibili esclusivamente ad un progetto di scienze, ma estensibili per la loro trasversalità, alle altre discipline del curriculum.

TEMPO PREVISTO

Durata dell'anno scolastico, per due ore settimanali.

LUOGHI

Laboratorio presente all'interno della scuola.

Vie e ambienti cittadini

Spiaggia

Ogni altro luogo che risulti utile per lo sviluppo del progetto.

Nota: la scansione modulare che viene proposta di seguito potrà essere suscettibile di alcune variazioni, soprattutto per quanto riguarda i tempi stabiliti. Ciò dipenderà dal grado di interesse degli alunni, dal loro impegno e dalle difficoltà che si potranno presentare.

MODULO 1

L'ACQUA

SETTEMBRE – OTTOBRE

OBIETTIVI SPECIFICI – DIDATTICI

- Conoscere interazioni e dinamiche che intervengono nel ciclo dell'acqua
- Individuare nella realtà alcuni fenomeni o eventi che si ripetono ciclicamente
- Sperimentare i passaggi di stato dell'acqua

ATTIVITA' DIDATTICA

- Esperienze di evaporazione dell'acqua effettuate in classe e collegamenti con esperienze analoghe visuate dall'alunno.
- Esperienze di condensazione del vapore acqueo e riferimenti a fenomeni analoghi.
- Ricostruzione del ciclo dell'acqua nelle sue fasi essenziali
- Schematizzazioni e rappresentazioni iconiche
- Ricerca di "ciclicità" nei giochi e nei fenomeni naturali conosciuti dagli alunni e loro rappresentazione schematica.

VERIFICA E VALUTAZIONE

Osservazioni sistematiche per la rilevazione e la valutazione degli apprendimenti.

MODULO 2

USO E INQUINAMENTO DELL'ACQUA

NOVEMBRE

OBIETTIVI SPECIFICI – DIDATTICI

- Scoprire i molteplici usi dell'acqua nel mondo industrializzato
- Analizzare i consumi dell'acqua nelle varie attività lavorative
- Individuare i principali agenti responsabile dell'inquinamento
- Comprendere il fenomeno dell'eutrofizzazione delle acque

ATTIVITA' DIDATTICA

- Riflessione insieme agli alunni sull'importanza della riserva acqua a partire dall'esperienza personale
- Scoperta degli svariati usi dell'acqua e stima della quantità consumata nelle proprie case
- Costruzione di un grafico a colonne per confrontare tra loro le varie tipologie di consumo
- Presentazione di un grafico elaborato da esperti sul consumo individuale di acqua in una città di un paese industrializzato e confronto con i dati della tabella elaborata in classe
- Presentazione di un grafico sulla quantità di acqua utilizzata nelle varie attività lavorative
- Osservazione personale delle acque di un fiume, lago o mare ; raccolta e annotazione delle informazioni in merito a colore, trasparenza, odore, presenza di schiuma, macchie di olio galleggianti, sacchetti di plastica, ecc.

VERIFICA E VALUTAZIONE

Osservazioni sistematiche per la rilevazione e la valutazione degli apprendimenti.

MODULO 3

IL TERRENO

DICEMBRE - GENNAIO

OBIETTIVI SPECIFICI – DIDATTICI

- Conoscere gli elementi costruttori dell'ambiente: il terreno e le sue caratteristiche.
- Indicare che cosa si intende per suolo, sottosuolo, roccia madre.
- Scoprire gli elementi costitutivi del terreno
- Scoprire le proprietà del terreno

ATTIVITA' DIDATTICA

- Osservazione mediante una lente, dei frammenti presenti in una zolla di terra.
- Disegni e schematizzazioni del profilo del terreno
- Semplici esperienze per scoprire la composizione dei terreni
- Semplice esperienza di sedimentazione dei composti del terreno
- Condurre semplici esperienze per individuare la permeabilità di terreni aventi caratteristiche diverse
- Conversazioni relative all'inquinamento delle acque da parte dell'uomo

VERIFICA E VALUTAZIONE

Osservazioni sistematiche per la rilevazione e la valutazione degli apprendimenti.

MODULO 4

L'ARIA

FEBBRAIO - MARZO

OBIETTIVI SPECIFICI – DIDATTICI

- Conoscere gli elementi costruttori dell'ambiente: l'aria
- Scoprire le proprietà chimiche e fisiche dell'aria e la sua composizione
- Saper illustrare alcune esperienze sulle proprietà dell'aria: pressione, movimento, elasticità.

ATTIVITA' DIDATTICA

- Riconoscimento di situazioni che indicano la presenza di aria
- Condurre semplici esperienze per verificare le proprietà dell'aria: l'aria pesa, si può comprimere, si può dilatare.
- Esperienza di laboratorio: l'aria esiste.
- Schematizzazioni delle proprietà fisiche dell'aria.
- Schematizzazioni sulla composizione dell'aria

VERIFICA E VALUTAZIONE

Osservazioni sistematiche per la rilevazione e la valutazione degli apprendimenti.

MODULO 5

L'INQUINAMENTO ATMOSFERICO

APRILE

OBIETTIVI SPECIFICI

- Essere consapevoli dei vantaggi e degli svantaggi che ogni intervento umano comporta sull'ambiente
- Promuovere un primo approccio alla cultura tecnologica
- Saper dire che cosa si intende per inquinamento affrontando un problema specifico: l'inquinamento atmosferico
- Scoprire le cause e le conseguenze dell'inquinamento atmosferico

ATTIVITA' DIDATTICA

- Alla scoperta dei gas "dannosi " all'atmosfera: schematizzazione del ciclo dell'anidride carbonica e dell'ossigeno.
- Rappresentazioni grafiche del fenomeno delle piogge acide e dello smog
- Alla ricerca dei licheni per le vie della città: semplice esperienza per valutare la concentrazione dell'inquinamento nella città.
- Raccolta di sostanze inquinanti presenti nell'aria e identificazione delle sostanze raccolte.

VERIFICA E VALUTAZIONE

Osservazioni sistematiche per la rilevazione e la valutazione degli apprendimenti.

MODULO 6

L'AMBIENTE MARINO

MAGGIO – GIUGNO

OBIETTIVI SPECIFICI – DIDATTICI

- Conoscere organismi e fattori associati ad un particolare ambiente
- Approccio all'habitat: l'ambiente marino
- Conoscenza dei principali fattori biotici ed abiotici dell'ambiente marino
- Identificazione dei più comuni molluschi marini

ATTIVITA' DIDATTICA

- Uso del mappamondo per confrontare la differenza tra la superficie terrestre coperta dalle acque e quella emersa

- Costruzione del relativo diagramma a settori circolari
- Ricorso alle esperienze degli alunni per individuare le diversità tra ambiente marino e acquatico
- Semplice esperienza per verificare e misurare la salinità dell'acqua
- Rappresentazione con disegni della distribuzione dei principali organismi presenti nell'ambiente marino
- Osservazione di un pesce: aspetto esterno e organi interni .Rappresentazioni grafiche.
- Raccolta di organismi marini sulla spiaggia della città.

VERIFICA E VALUTAZIONE

Osservazioni sistematiche per la rilevazione e la valutazione degli apprendimenti.



ELABORAZIONE DI UN PROGETTO INDIVIDUALIZZATO PER L'INSERIMENTO IN UN CENTRO SOCIO-EDUCATIVO DI UN ALLIEVO IN SITUAZIONE DI GRAVE HANDICAP

Progetto scuola - lavoro

*Marina Gori
Franco Ricci
Marcella Rossi*

PREMESSA

Questo progetto nasce dalla necessità di offrire alternative, al percorso scuola – lavoro, per gli alunni disabili che frequentano la scuola media, inserendoli gradualmente in strutture in grado di accoglierli. L'inserimento avviene contestualmente alla frequenza dell'ultimo anno di scuola media e prevede la frequenza, bi o trisettimanale, di un centro adeguato alle caratteristiche dell'alunno. In tale maniera, avremmo un inserimento soft, sia perché avviene in tempi lunghi, sia perché è prevista la figura di un tutore (l'insegnante di sostegno) che funge da intermediario tra la scuola ed il centro educativo.

Considerato che la riforma dei cicli scolastici, prevede l'obbligo di frequenza scolastica fino al compimento del 15° anno d'età, e di frequenza d'attività formative fino al compimento del 18° anno d'età, s'impone la necessità di garantire agli alunni in situazione di deficit di poter accedere al mondo di lavoro in condizioni di tutta sicurezza tranquillità e soprattutto di gradualità, con compiti che siano il più possibile adeguati al tipo di deficit e in strutture esistenti sul territorio. E' necessario progettare per tempo attività di questo genere per far fronte alle numerose difficoltà che si presentano quali: strutture sempre adeguate e sempre facilmente accessibili, collegamenti tra scuola e centro da frequentare, coinvolgimento dei genitori i quali dovranno essere sostenuti e aiutati ad affrontare la nuova realtà.

In tale progetto sono coinvolti: i familiari dell'alunno, il centro socio-educativo, equipe dell'ASL, l'alunno e la scuola d'appartenenza (docenti, non docenti, alunni).

Le finalità di tale progetto, sono di garantire un processo d'integrazione sia scolastica, sia lavorativa e di conseguenza sociale, agli alunni in situazione di deficit, valorizzando ciò che ogni individuo è in grado di esprimere, ponendolo in una condizione di pari dignità con gli altri e garantendogli una reale partecipazione secondo le proprie potenzialità senza barriere d'alcun tipo. Riconoscere la diversità come un diritto proprio di ciascun essere vivente.

SOGGETTI COINVOLTI

L'alunno

INTRODUZIONE

M. è un ragazzo di 15 anni, di carattere affettuoso, di aspetto gradevole e ben curato. Non ha una vita ricca di stimoli pur essendo disponibile a recepire il nuovo. Da due anni frequenta la scuola media seguendo una Programmazione Didattica Personalizzata e minima, e, seppur lentamente, ha realizzato qualche progresso nella propria crescita psico-affettiva. Non ha manifestato difficoltà ad intrecciare rapporti. Sulla base della Diagnosi Clinica e Funzionale si è proceduto all'osservazione e alla stesura del Profilo Dinamico Funzionale.

Diagnosi clinica

Encefalopatia epilettica (Sindrome di Lennox-Gastaut) in soggetto con ritardo mentale medio-grave e distorsione affettivo-relazionale.

La prima diagnosi è stata effettuata nel marzo del 1986, successivamente sono seguiti diversi ricoveri ospedalieri dall'età di 20 mesi.

Michele, ha usufruito di un trattamento riabilitativo, psicomotorio, logopedico e di terapia occupazionale. Tutto-
ra è sottoposto a terapia farmacologica con la quale tiene sotto controllo la patologia.

Diagnosi funzionale redatta in forma conclusiva

Le funzioni neuropsicologiche di base sono integre. Carente, la capacità di sintesi dell'lo di organizzare tali funzioni, passibili, comunque, di evoluzione. Maggiori lacune sul versante delle prestazioni logiche e del problem-solving. Il soggetto presenta un ritardo mentale medio-grave con alterazioni delle modalità affettivo-relazionali; una motricità organizzata ma nel complesso goffa con difficoltà di orientamento spazio-temporale e di rappresentazione dello schema corporeo; grafismo a livello di scarabocchio o poco oltre; difficoltà di attenzione e di concentrazione; capacità logiche e di memoria alquanto ridotte; linguaggio alterato per gli aspetti strutturali e per contenuti (è allo stadio della parola frase); gravissime difficoltà di apprendimento (livello di sviluppo di tipo senso-motorio con cenni del pre-operatorio); incapsulamento emotivo con comportamenti disturbanti.

OSSERVAZIONE

Autonomia

Viene a scuola accompagnato dalla madre; negli spazi scolastici non si orienta facilmente ma è in grado di individuare ostacoli o pericoli.

Cura della persona

Non ha bisogno di essere assistito per svolgere le mansioni relative all'andare in bagno, mentre ne ha bisogno per vestirsi e svestirsi, aprire contenitori di cibi e bevande.

Autonomia scolastica

Non è consapevole dell'orario scolastico, delle attività previste e della fine delle lezioni se non avviene un recupero di questi momenti, attraverso le spiegazioni di chi gli è accanto. L'organizzazione autonoma delle proprie attività risulta compromessa da una difficoltà nell'orientarsi da un punto di vista spazio-temporale e dal non mantenere l'attenzione sufficientemente a lungo; deve essere quindi spesso sostenuto e guidato dall'adulto.

SOCIALIZZAZIONE

Rapporto con sé

Ha la consapevolezza di sé come essere fisico ma non vive una sua individualità. Presenta, a volte, alcune stereotipie comportamentali di tipo autolesivo, come strapparsi le sopracciglia o graffiarsi ferendosi, coincidenti con: sensazioni di disagio seguenti ad attività poco gradite, o l'essere momentaneamente messo in disparte o l'arrivo di persone sconosciute.

Rapporto con gli altri

Inizialmente presenta difficoltà ad instaurare relazioni con persone sconosciute. Tuttavia se acquisisce confidenza, si pone in modo socievole ed affettuoso; istintivamente percepisce gli stati d'animo e le emozioni altrui. Manifesta invece, i propri stati emotivi con modalità espressive a volte poco controllate. Non sempre rispetta le regole della convivenza, spesso non esegue gli ordini come neppure risponde se interrogato o tace se ciò gli è richiesto. A modo suo sa relazionarsi con i compagni ma non riesce a stare in classe se non per tempi brevi, in quanto tende ad interrompere la lezione e a distrarre gli altri.

APPRENDIMENTO

Ambito cognitivo

E' in grado di svolgere quanto propostogli solo attraverso una continua pianificazione dei segmenti di attività che uniti vanno a formare un'attività semplice.

Le consegne devono essere minime, indicate chiaramente, non devono comportare più di due momenti operativi; nonostante ci sia la guida assidua dell'insegnante, spesso non sono portate a buon fine. Non è in grado di raggiun-

gere il livello simbolico delle attività ludiche a causa, probabilmente, di un deficit delle metarappresentazioni (credere e far finta).

Ambito logico-matematico

Opera con un numero limitatissimo di oggetti (4 o 5), è in grado di compiere un ordine seriale secondo semplici criteri, operando per tentativi ed errori e con una guida verbale. Percettivamente è in grado di riconoscere la quantità 1-2; non ha ancora raggiunto la conservazione della quantità e la cardinalità.

Ambito linguistico

Comprende in linea di massima ciò che gli si dice, ma non è in grado di seguire comunicazioni lunghe e articolate. La lettura, anche relativa a semplici parole bisillabe, appare un'operazione complessa dove s'individua più l'intento di indovinare le parole - tramite un riconoscimento globale - piuttosto che leggerle; è comunque riuscito a memorizzare alcuni grafemi. La produzione spontanea è povera, in quanto manca di struttura sintattica, è stereotipata e a volte incomprensibile in quanto le parole risultano deformate; i suoi interventi sono generalmente slegati rispetto all'argomento di conversazione.

Ambito psicomotorio

Lo schema motorio è concettualmente acquisito e correttamente indicato nei suoi principali elementi. Gli schemi motori di base coprono i bisogni fondamentali e sono in via di ulteriore definizione o affinamento. Lo schema corporeo, orientato in modo incerto, dà luogo ad una dominanza della lateralità "imparata" ma non acquisita. La coordinazione dinamica generale, oculo-manuale e la motricità fine, risentono inevitabilmente della situazione e devono sottostare a peculiari condizioni quali:

- attenzione labile e superficiale (carenza applicativa),
- frequente perdita delle consegne,
- difficoltà nella finalizzazione del gesto, nella comprensione delle richieste motorie,
- approssimazione nell'esecuzione per imitazione.

Interessi

Personae: E' interessato alla presenza dell'educatore e dell'insegnante di sostegno che hanno seguito l'alunno durante l'anno oltre ad alcuni compagni di classe con cui ha maggiormente familiarizzato.

Attività: Gli piace molto fare attività in piscina, in palestra, al computer, con i numeri e ascoltare "cassette" di favole o musicali.

Spazi: Conosce e si muove con tranquillità in tutti gli spazi scolastici anche se non in modo autonomo. L'alunno, comunque, sia nei confronti di persone, di attività e di spazi, trova una forte rassicurazione affettiva nella presenza di un ambiente stabile; le variazioni gli provocano reazioni difensive che si possono protrarre per tempi lunghi, finché non siano entrate nella routine, divenendo per lui familiari.

PROFILO DINAMICO FUNZIONALE

ALUNNO - M. A.

DIAGNOSI - Grave ritardo psicomotorio con affezione da epilessia mioclonica

CONSEGUENZE FUNZIONALI - Marcato deficit cognitivo e affettivo

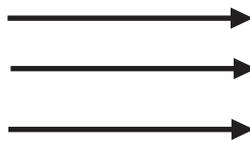
PREVISIONI DELL'EVOLUZIONE NATURALE - Lenta progressione

AREA COGNITIVA

AREA AFFETTIVO-RELAZIONALE

AREA LINGUISTICA

AREA SENSORIALE



AREA MOTORIO-PRASSICA

AREA NEUROPSICOLOGICA

AREA DELL' AUTONOMIA

AREA DELLA COMUNICAZIONE

AREA DELL' APPRENDIMENTO

STATUS DELL' ALUNNO

Competenze di base

AREA LINGUISTICA

Letture e comprensione della lettura

Riconosce e legge alcune parole bisillabe a lui familiari. La lettura appare un'operazione assai complessa nella quale si individua l'intento di riconoscere alcune parole tramite le iniziali.

Scrittura

Sa scrivere qualche parola in stampato maiuscolo al computer solo se guidato attraverso la dettatura delle sillabe. Tutte le operazioni metalinguistiche, quali la segmentazione sillabica e fonemica, la ricerca della prima sillaba o del primo fonema, sono, per lui, attività complesse.

Tuttavia è riuscito a memorizzare molti grafemi e a riprodurli al computer.

Comprensione dei messaggi

Comprende messaggi o contenuti molto semplici, proposti in modo chiaro e sintetico. La sua attenzione è però intermittente e condizionata dalla motivazione relativa alla situazione.

Produzione

La funzione linguistica è compromessa e caratterizzata da:

- ecolalia, con ripetizione continua di parole o frasi udite anche a distanza di tempo;
- inversione pronominale, caratterizzata dal mancato utilizzo del pronome personale "io", sostituito dal "tu" o, a volte, dal proprio nome;
- dall'assenza della parola "sì" come risposta affermativa ad una domanda, sostituita o dalla ripetizione della domanda, o più frequentemente, dal "no", non tanto quanto risposta negativa a quanto gli si chiede, quanto come modalità per indicare un deliberato negativismo.

Appare comunque in possesso di pochi elementi linguistici che gli permettono di esprimere richieste o desideri. E' assente la comunicazione che rifletta quanto è relativo all'interiorità. Spesso, se interrogato, risponde dopo numerosi inviti. Manifesta spesso l'intenzionalità dell'interazione, ma non ha i supporti cognitivi e linguistici per sostenere una conversazione. Dopo qualche battuta, perde la concentrazione e dimentica l'intenzionalità dei suoi interventi.

AREA LOGICO - MATEMATICA

Conoscenze

Sa operare con un numero limitatissimo di oggetti (4 o 5); non sempre è in grado di compiere un ordine seriale secondo semplici criteri, operando per tentativi ed errori, con una guida verbale. Percettivamente, è in grado di riconoscere la quantità 1 - 2; non ha ancora raggiunto la conservazione della quantità e la cardinalità.

ABILITA' PRATICHE E SOCIALI

Conoscenza e utilizzo dei propri dati anagrafici

Sa esprimere il proprio nome e cognome solo dopo insistenti richieste.

Orientamento nello spazio

Tale capacità appare incerta e relativa solo ad ambienti molto familiari e non troppo vasti. Allo spostamento casa-scuola provvede la madre, all'interno della scuola non è in grado di muoversi autonomamente se non per brevi percorsi.

Orientamento nel tempo

Non ci sono conoscenze consolidate in questo ambito. La realtà gli appare indefinita ed indeterminata. Ha conoscenza di un tempo ciclico del quale però non riesce ad individuare la scansione. Non sa utilizzare l'orologio e non sa riconoscere riferimenti.

Conoscenza e uso del telefono

Conosce la funzione alla quale l'apparecchio è adibito. Non sa utilizzare l'apparecchio per effettuare chiamate perché ha difficoltà nel comporre i numeri in modo sequenziale e a rispettare i tempi della conversazione. Gli piace che qualcuno finga di chiamarlo telefonicamente.

Autonomia prassica

Deambula e si alimenta autonomamente, ma dipende dagli altri per ciò che riguarda l'igiene personale, la cura della sua persona e delle sue cose.

Autonomia sociale

Dipende completamente dagli adulti: non riconosce il denaro, non ha ancora imparato a rispettare le regole di comportamento (interrompe gli insegnanti durante le lezioni, non risponde, non sa stare in silenzio quando è necessario, è spesso invadente con le persone che ha accanto)

Aspetti comportamentali e relazionali

Modalità e tempi di apprendimento

Apprende per imitazione, è in grado di fare esperienze con il proprio corpo, ha più difficoltà con gli oggetti, non sa ritagliare, incollare, colorare piccoli spazi e disegnare.

E' in grado di svolgere le attività che gli sono proposte, solo attraverso una pianificazione continua dei segmenti che compongono un percorso minimo.

Atteggiamento di fronte ai compiti proposti

In ambiti a lui graditi (giochi, narrazioni, attività pratico-ludiche), il suo impegno può essere definito adeguato alle sue capacità e soddisfacente nell'applicazione. Se gli sono richieste prestazioni più impegnative di tipo scolastico o che comunque richiedano un'esecuzione attenta, l'applicazione è scarsa.

Autonomia nell'esecuzione di un compito

Le autonomie, sia personali sia scolastiche sono assenti. Le consegne devono essere minime, indicate chiaramente e non devono comportare più di due momenti operativi: nonostante la guida assidua dell'insegnante, spesso non sono portate a buon fine.

Capacità di lavorare con gli altri

Ha una consapevolezza limitata delle caratteristiche del lavoro svolto con altri, tuttavia è emotivamente favorevole a lavorare in gruppo. Si stanca facilmente e "perde" l'intenzionalità delle azioni.

Capacità di rispettare le regole e i rapporti gerarchici

Riconosce il ruolo delle persone con le quali si relaziona, sempre in modo socievole ed affettuoso, ma non rispetta le comuni regole di comportamento.

L'APPROCCIO AGLI APPRENDIMENTI

L'APPROCCIO SERIALE

Quando apprende, apprende i diversi elementi separatamente?

Si.

Per risolvere un problema procede a passo a passo?

Solo se aiutato e continuamente stimolato nei passi successivi del problema.

Esegue sequenze e raggruppamenti per combinazioni successive?

Con la guida costante dell'insegnante di sostegno.

Tende a sistematizzare?

No.

L'APPROCCIO OLISTICO

Quando apprende, apprende collegando globalmente i diversi elementi?

No, tutto rimane sempre abbastanza slegato.

Fa un riferimento della struttura generale per inserirvi dei casi particolari?

No, i casi particolari rimangono isolati e, se lo colpiscono continua a ripeterli con insistenza.

Fa collegamenti con altre discipline o con altri elementi provenienti da altri campi diversi da quelli in cui stai operando?

No, non è in grado neppure se guidato.

Vede la soluzione ad un problema in modo generale ed approssimativo?

No.

MODALITA' DI APPLICAZIONE

1. Tempo: Quando l'alunno è più in forma?

(Nella prima mattina, a mezzogiorno, il pomeriggio, la sera, la notte?)

Nella prima mattina.

2. Modulazione: Qual è l'arco di attenzione dell'alunno?

(Continui, irregolari o brevi scoppi di sforzo concentrato, periodi di dimenticanza ecc.)

Arco di attenzione è molto breve, di circa 10 minuti, con periodi di dimenticanza per le cose precedenti sempre che non lo interessino particolarmente.

3. Quantità di suono: Che livello di rumorosità l'alunno può tollerare?

(Assoluto silenzio, un mormorio, un suono distante, conversazione a voce alta?)

Può tollerare qualsiasi tipo di suono, a patto che non sia eccessivamente forte.

4. Tipo di suono: Quale tipo di suono produce una reazione positiva?

(Musica, conversazione, manifestazioni di ilarità, gruppi di lavoro?)

La voce dei compagni, la musica e gli argomenti di suo interesse: favole, film e canzoni.

5. Tipo di gruppo di lavoro: Come l'alunno lavora meglio?

(Da solo o in compagnia di un altro, con un piccolo gruppo di impegno, in una grande squadra, o una combinazione di tutto questo?)

Lavora bene solo, ma ancor meglio in un piccolo gruppo che lo segue in un'attività.

6. Quantità di pressione

(Che tipo di pressione o stimolazione richiede l'alunno, ammesso che né possa richiedere una? Ridottissima, lieve, moderata, estrema?)

Richiede continuamente una stimolazione moderata e a volte estrema.

7. Tipo di pressione e motivazione: Cosa aiuta a motivare quest'alunno?

(Se stesso, le attese dell'insegnante, scadenze, premi, riconoscimenti di successo, interesse interiorizzato, o cos'altro?)

Riconoscimenti di successo e premi.

8. Luogo: Dove l'alunno lavora meglio?

(A casa, a scuola, nei centri di apprendimento, in biblioteca, negli "angoli di attività strumentale?")

A scuola.

9. Condizioni e ambiente fisico: Dove l'alunno lavora meglio?

(Pavimento, tappeto, sdraiato, seduto, banco, temperatura, illuminazione, tipo di vestiario, cibo?)

Seduto, al banco, in palestra, comunque in spazi conosciuti.

10. Tipo di compito

(Su quale tipo di compito può poggiare validamente la crescita dell'alunno? Contratti, progetti del tutto autodiretti, compiti scelti dall'insegnante ecc.)

E' importante somministrare compiti scelti per tenere conto delle difficoltà e dei punti di forza.

11. Forze e stili percettivi: Come l'alunno impara con la massima facilità?

(Con materiale visivo, registrazione di suoni, carta stampata, esperienze tattili, attività cinestetiche, pacchetti pluristrumentali, combinazioni di tutto ciò?)

Con registrazione di suoni, con materiale visivo e PC.

12. Tipo di struttura e valutazione: Che tipo di struttura va bene per lo più a questo alunno? (Rigida, flessibile, autodeterminata, concordata, periodica, autoavviantesi, continua, occasionale, con aspettative a breve termine, con valutazione finale ecc.)

E' adatta una struttura flessibile e a volte occasionale sulle attività da svolgere, con aspettative a lungo termine per ciò che riguarda gli obiettivi.

La famiglia

Il ragazzo fa parte di un nucleo familiare composto di cinque persone: padre, madre e tre figli. M. è il primogenito, ha una sorella che frequenta la terza media nel medesimo istituto ed un fratellino di cinque anni iscritto alla scuola materna.

Il padre esercita il lavoro di camionista ed è per tale motivo spesso assente da casa; la mamma è casalinga. M., è seguito dalla famiglia in modo costante ed equilibrato, anche se, dal padre in maniera più autoritaria, dalla madre in modo più permissivo. Anche la sorella spesso si prodiga nell'aiutarlo.

Lo scorso anno, per motivi di lavoro, la famiglia si è trasferita a Montecchio.

I rapporti con la famiglia, in particolare con la madre, sono stati frequenti; si è stabilito un clima di fiducia reciproca e di collaborazione e proprio in virtù di tale disponibilità si è potuto definire il progetto di inserimento di M. presso il Centro Socio-educativo.

La scuola

PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA

La scuola media consorziata Pian del Bruscolo comprende la sede centrale di Pian del Bruscolo e le sezioni staccate di Tavullia, S. Angelo in Lizzola e Montelabbate.

Nella sede centrale sono funzionanti 17 classi di cui:

corso C	tempo prolungato;
corso D	sperimentale musicale;
corsi A, B, E e 2 ^a F	tempo normale;
classe 3 ^a F	tempo potenziato.

Alunni iscritti: 121 – classe 1^a

138 – classe 2^a

143 – classe 3^a

Sono funzionanti 17 classi e 7 aule adibite a laboratorio (informatica, scienze, tecnica, artistica, attività di sostegno, lab. Linguistico), l'aula magna e una palestra. L'istituto è dotato di numerose e moderne strumentazioni didattiche. Un ampio parco circonda la scuola. La piscina, di proprietà del Consorzio Intercomunale. Fornisce un servizio integrato per tutto l'anno scolastico. Limiti consistenti sono rappresentati dalla mancanza di alcuni spazi (es.: un'aula video attrezzata, un laboratorio per la sperimentazione musicale e una sala mensa; l'aula magna per ora, sopperisce a tutto ciò) e dall'esiguità di quelli esistenti (classi numerose con una media di 25 alunni), ma soprattutto dall'annoso problema dei trasporti. Il decentramento della scuola dal centro abitato è vissuto più come uno svantaggio che come una risorsa, infatti, la mancanza di una pista ciclabile, costringe gli alunni a servirsi delle linee di trasporto – studenti. Rientri pomeridiani, riduzioni orarie il mattino o qualsiasi altro tipo d'iniziativa che preveda uno spostamento, si scontra inevitabilmente con i turni dei pulmini comunali (collegati in sede locale anche con le altre scuole) o con gli orari predeterminati a livello provinciale delle linee di trasporto extraurbano. Pertanto, ogni ipotesi progettuale va sempre definita in funzione degli spazi ed in particolare dei trasporti. Ciò penalizza fortemente l'utenza perché un percorso didattico, costruito in base ai ritmi di apprendimento degli alunni, alla flessibilità dei gruppi, provenienti dalla stessa classe o da classi diverse, e in base alla personalizzazione degli interventi e degli strumenti, viene ad essere limitato nella sua proposta educativo-formativa da

modalità esterne alla didattica.

Ancor più penalizzante diventa il lavoro svolto con la classe in cui è inserito l'alunno in situazione di handicap, classe che proprio per le sue caratteristiche intrinseche, avrebbe la necessità di attivare percorsi mirati secondo criteri e modalità di raccordo tra le varie discipline, tra i tempi d'insegnamento e d'apprendimento dei vari alunni. Opportunità che, per quanto detto sopra, sono ridotte al minimo e, talvolta, semplicemente episodiche.

Il Piano dell'Offerta Formativa della scuola media Pian del Bruscolo, prevede programmi e attività didattiche che tengano conto di percorsi di studio personalizzati, oltre che di modalità organizzative flessibili. La scuola, rispetto al monte orario annuale di ciascuna disciplina, ha destinato 150 ore ad attività che personalizzano il corso di studio dello studente, organizzando corsi di sostegno, recupero e potenziamento a livello sia orizzontale sia verticale e attività di laboratorio determinate in base alle competenze e richieste degli alunni. L'orario settimanale nel periodo gennaio/maggio sarà modificato per rendere flessibile sia la scansione oraria sia la sua organizzazione. La didattica, pur facendo proprie le linee generali dei programmi indicate dal Ministero, è stata articolata autonomamente nella fase di progettazione.

Le possibilità di opzione offerte agli studenti sono le seguenti.

Classi prime

L'espressività corporea

Obiettivi:

- conoscere il proprio corpo
- star bene con se stessi

Attività:

- psicomotricità
- danza
- canto
- espressione corporea
- orienteering
- maschere (caricature, calco)
- teatro (maschere, burattini)
- fotografia (1° livello)
- orientamento scolastico (1° livello)

Classi seconde

Hobby e tempo libero

Obiettivi:

- conoscere se stessi nell'ambiente
- star bene con gli altri
- accettare gli altri nella loro diversità

Attività:

- giochi di gruppo
- musiche
- canti
- tradizioni locali
- usi e costumi
- fotografia (2° livello)
- orientamento scolastico (2° livello)
- *Comenius* (1° livello: l'amicizia)

Classi terze

Orientamento e multiculturalità

Obiettivo: • conoscenza ed accettazione degli altri nella loro diversità etnica e culturale

Attività:

- il mondo del lavoro
- il mondo dell'istruzione
- conoscenza di culture ed etnie diverse
- la diversità come ricchezza
- danze e canti nel mondo
- cinema
- teatro
- giornalino
- fotografia (3° livello)
- orientamento scolastico (3° livello)
- *Comenius* (2° livello: La tolleranza)

A.U.S.L.

L'equipe socio-psico-pedagogica (A.U.S.L. n.1 / Montecchio), che segue il caso di M., è costituita dalla neuropsichiatria infantile, dalla psicologa e dall'assistente sociale. Gli operatori dell'A.U.S.L. hanno incontrato più volte gli insegnanti del Consiglio di classe sia per la stesura del P.D.F. dell'alunno, sia per la definizione di inserimento presso il Centro Socio-educativo.

Centro socio - educativo

ANAGRAFICA DEL CENTRO

"Scuola per tutti"		
Servizio Socio-Educativo		

ATTIVITA' FINALIZZATE AL PROGETTO D' INSERIMENTO

"Scuola per tutti"	
	<p align="center">attività professionali</p> <p align="center">attività scolastiche</p> <p align="center">attività integranti</p>

	<p>attività di autonomia</p> <p>attività motorie e ricreative</p>

Progetto

INTRODUZIONE

Per l'alunno A. M., si è pensato di costruire un percorso integrato scuola/attività esterna in un centro socio-educativo, per attivare modelli organizzativi diversi che vadano a vantaggio dell'alunno stesso, al fine di affiancare alle attività che favoriscono l'apprendimento delle abilità di base, anche percorsi ulteriori, individuali. Si è valutata, inoltre, l'opportunità di offrire al soggetto più stimoli provenienti dalla frequenza di ambienti diversi da quelli familiare e scolastico.

I CSE, sono strutture che rispondono alla necessità di inserimento di persone con deficit, impossibilitate a vivere una reale integrazione all'interno di un contesto sociale, offrendo un'acquisizione di esperienza lavorativa "protetta" per superare in parte la condizione di emarginazione e di inabilità che si accompagna l'handicap.

All'interno di essi, si opera intervenendo sulla globalità della persona, tramite il mantenimento delle capacità residue e la costruzione di un'immagine positiva di sé.

I laboratori in strutture protette, oltre a permettere l'attivazione di potenzialità latenti, si configurano come uno spazio di mediazione tra l'alunno e la società.

L'intervento riabilitativo avviene grazie al supporto offerto da figure educative di diverso tipo, con riferimento al generale obiettivo di aumentare la possibilità di benessere e di comunicazione della persona disabile nel suo contesto di vita.

Non avendo ancora sviluppato le effettive capacità per affrontare un inserimento lavorativo, la cooperativa permetterà al soggetto di sviluppare e affinare le abilità necessarie, compatibilmente con i suoi tempi, per pervenire a livelli successivi di maturazione.

Tali strutture in definitiva, si propongono come luogo dove costruire un sistema di aiuto realizzato in uno spirito comunitario, dove gli apprendimenti sono mediati dalle relazioni e sono finalizzati al vivere meglio, con maggior autonomia e con più partecipazione.

All'interno di esse, i soggetti sono aiutati a raggiungere più evoluti obiettivi cognitivi, operativi e comportamentali onde sviluppare e rafforzare la propria personalità, mediante attività che favoriscono l'apprendimento di abilità di base tecnico/operative non complesse che prevedono percorsi ulteriori, anche individuali per lo svolgimento di fasi operative più specifiche in tempi e spazi più adeguati.

Destinatario: Alunno A.M., (affetto da "Encefalopatia epilettica - Sindrome di Lennox - Gastaut e ritardo mentale medio - grave con distorsione affettivo - relazionale);

gravi disturbi del linguaggio espressivo e diverse difficoltà di apprendimento (livello di sviluppo di tipo sensorio-motorio con cenni del pre-operatorio). Possiede strategie di tipo elementare e usa in modo limitato e deficitario l'integrazione di competenze diverse.

Soggetti coinvolti: A.U.S.L.; Scuola media di appartenenza Pian del Bruscolo;
Riferimenti istituzionali per l'handicap; Centro Socio-educativo Francesca/Urbino.

Obiettivi: rilevare il livello funzionale del soggetto e le aree di potenzialità;
individuare abilità prevalenti ed interessi dell'alunno.

Verifica: monitoraggio per la verifica degli obiettivi prefissati con personale esperto:
- in itinere mensile,
- finale annuale.

Modello organizzativo: 5 giorni di frequenza scolastica (25 ore settimanali) attività basate sulla progettazione individuale; 1 giorno la settimana di attività laboratoriali a carattere formativo-ludico ricreativo presso il Centro.

Tempi: Si potrebbe ipotizzare un progetto triennale. Nel primo anno, i primi 3 mesi saranno dedicati all'osservazione sistematica dell'alunno da parte del Consiglio di classe e degli operatori del Centro, finalizzata all'inserimento all'interno dei laboratori al fine di constatar e l'ambientamento dell'alunno, la predisposizione nei confronti di alcune attività e la reale utilità del progetto. Da gennaio a maggio realizzazione del progetto. Nel secondo anno, quattro giorni di frequenza scolastica e due giorni di attività laboratoriali. In caso di esito positivo, l'anno successivo sarebbe dedicato all'approfondimento delle abilità dell'indirizzo scelto.

Spazi: Aule scolastiche, laboratori scolastici, aule e spazi del CSE.

Personale: Docente di sostegno (scuola); docenti del CSE; operatori socio-assistenziali; operatori della mediazione.

Modalità di lavoro:

Programmazione dell'iter (consiglio di classe, A.U.S.L., e operatori del centro)

- definizione dei bisogni dell'alunno
- definizione delle risorse del territorio
- individuazione di mansioni idonee.

Percorso scuola

MODALITA' D'INTERAZIONE CON LA CLASSE

Una delle cose più importanti da affrontare affinché il processo di reale integrazione prenda avvio, è la comprensione del progetto educativo globale che l'alunno vive da parte di tutta l'istituzione scolastica con particolare coinvolgimento degli insegnanti curricolari, dei compagni di classe e del personale ausiliario. E' pertanto importante – affinché la scuola integri tali conoscenze nel progetto formativo e cognitivo da realizzare, potendo così parlare realmente di "qualità" - che a tali soggetti siano trasmesse conoscenze culturali e scientifiche. Conoscenze soprattutto relative al deficit che causa l'handicap dell'alunno, le sue manifestazioni comportamentali, l'ambiente da cui proviene, le modalità più idonee per approcciarsi a lui, ecc. ecc.. L'esperienza didattica si deve impennare sulla realizzazione di ciò che l'alunno disabile può fare e non focalizzare l'attenzione su quanto non può fare. In tal modo gli si offrono attività adeguate ai suoi modi e ai suoi tempi, nonché ai modi e ai tempi di ogni altro alunno della classe. L'intervenire, infatti, da parte degli insegnanti sulla dinamica dei rapporti di classe, stimola gli allievi a collaborare tra loro e facilita la comprensione sia di sé sia della realtà. E' bene sempre tenere presente che le relazioni sociali con i pari, forniscono diverse forme di aiuto e costituiscono un elemento di riconoscimento implicito, per i ragazzi in difficoltà, della loro accettazione nell'ambiente sociale della scuola. Inoltre la classe è un contesto molto importante per lo sviluppo di relazioni, soprattutto per coloro che, al di fuori della scuola hanno scarse occasioni di contatti sociali. Un'integrazione autentica poi, è possibile laddove si realizza una continuità di rapporti, cioè quando la socializzazione non si esaurisce con il concludersi delle attività, ma prosegue anche in altri contesti e con nuove esperienze.

COSA PUO' FARE LA SCUOLA

- favorire una maggiore individualizzazione dei percorsi didattici: adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo
- assicurare iniziative di recupero e sostegno, continuità e orientamento
- adottare forme di flessibilità dell'organizzazione educativa e didattica
- strutturare spazi funzionali ai bisogni dell'alunno, sia all'interno sia all'esterno della classe
- strutturare laboratori aperti, in verticale e in orizzontale, funzionali all'acquisizione di abilità diversificate ma integrate, es.: laboratorio di cucina, di pittura, di ceramica, di manipolazione, attività in piscina, uscite sul territorio, ecc..

COSA POSSONO FARE GLI INSEGNANTI

Una delle metodiche che meritano di essere maggiormente "sfruttate" nella scuola - data la dimostrata potenzialità di promuovere interazioni sociali positive all'interno della classe e di migliorare l'apprendimento degli alunni, specie di coloro in situazione di handicap - è il **Cooperative Learning**, metodo, che mette in gioco, nell'apprendimento, le risorse degli studenti. Esso non ha solo il significato di organizzare la classe in gruppi e farli lavorare insieme, ma invita ad allestire con cura tutte le varie fasi, definendo in partenza le variabili e le condizioni necessarie per massimizzare, negli alunni, l'apprendimento e le abilità sociali.

L'apprendimento cooperativo è strutturato in cinque elementi:

interdipendenza positiva: rapporto di impegno reciproco che unisce i membri del gruppo. Vi è l'accettazione responsabile oltre che del proprio apprendimento anche di quello dei compagni;

responsabilità individuale: ogni studente è responsabile dello svolgimento della sua parte di lavoro, senza la quale il compito dell'intero gruppo risulta compromesso;

interazione costruttiva diretta: gli alunni promuovono reciprocamente l'apprendimento scambiandosi aiuti e incoraggiamenti, assicurandosi che tutti i componenti del gruppo siano in grado di svolgere il lavoro in modo corretto;

abilità sociali: gli studenti devono possedere capacità di guidare il gruppo, prendere collegialmente decisioni, incoraggiare la partecipazione, e se spesso ne sono privi, essi devono essere incentivati dal docente;

valutazione del gruppo: il gruppo stesso valuta il lavoro svolto e riflette su come esso possa migliorare.

Nell'approccio cooperativo gli alunni, operando insieme, hanno l'opportunità di conoscersi meglio, di imparare a stimarsi reciprocamente riducendo la competizione migliorando sensibilmente il "clima" della classe.

Il gruppo è cooperativo se riesce a costruire "interdipendenza positiva" di ruoli, di materiali, di obiettivi; in pratica esso può funzionare con il contributo di tutti e non può dare un prodotto che non sia frutto del lavoro collettivo. Esiste una "responsabilità individuale" ed una "responsabilità di gruppo" che valuta sia la persona in base a quello che fa individualmente, sia il gruppo, espressione e sintesi del lavoro di tutti. Anche la valutazione - compiuta dal singolo soggetto e dal gruppo - non è relativa al prodotto, bensì ai processi di apprendimento, al processo cooperativo ("come abbiamo lavorato in *team*?")

L'uso del *computer*, ad esempio, rappresenta un momento di apprendimento cooperativo. Realizzare insieme un ipertesto significa permettere a ciascun allievo di intervenire con il proprio apporto di conoscenze e competenze sia relative all'uso del software che dei contenuti trattati. Contributo, messo a disposizione di tutti per il conseguimento di un risultato collettivo. Operare sui testi per semplificarli e ridurli al massimo, effettuare i disegni, colorarli, immettere le voci e le musiche, scannerizzare le immagini da inserire, attivare la spiegazione dei termini meno accessibili, cercando nel vocabolario e trascrivendo nell'ipertesto le definizioni in modo semplificato, è un percorso talmente articolato che richiede l'intervento di tutti anche se a livelli diversi. Pertanto, anche l'alunno in situazione di handicap sarà favorito nell'inserimento di questa attività proprio per gli spunti didattici e metodologici individualizzati che si possono attivare.

Un'altra tecnica metodologica di intervento nella classe è il **tutoring**.

Nel tutoring, lavora la coppia, formata secondo criteri operativi, quali:

- non è detto che vada sempre bene l'accostamento con il più bravo
- programmare con cura obiettivi e materiali didattici, tempi e luoghi, durata e frequenza delle sessioni
- adottare un sistema di valutazione e monitoraggio sia del prodotto in termini di apprendimento, sia del processo di insegnamento
- programmare la formazione dei **tutor**, poiché non è scontato che un alunno, in grado di fare bene una cosa, sia capace di aiutare il compagno ad apprendere.

Oltre alle suddette metodologie si possono utilizzare altre tecniche didattiche individualizzate:

- funzionamento per gruppi
- funzionamento per classi aperte
- ricerca come metodo di studio
- problematizzazione delle nozioni
- uso di proposte organizzate a difficoltà graduate
- mutuo insegnamento fra gli allievi
- numerose esperienze a contatto diretto con la realtà
- uso di materiali vari e di strumentazioni: sussidi audiovisivi, informatici, macchine per la duplicazione, ecc.
- adozione delle strumentazioni proprie delle attività "integrative" che rendono la scuola più ricca di stimoli formativi: fotografia, costruzioni, pittura, coltivazioni, allevamenti, misurazioni, raccolte, ceramica, falegnameria.

Usando questi "strumenti", la classe accoglie più facilmente la presenza problematica di un compagno in situazione di handicap, per la maggior ricchezza di occasioni di rapporto fra tutti i presenti. Pertanto diven-

ta prioritario per i docenti di classe:

- fornire ampie spiegazioni sul tipo di deficit di cui l'alunno è portatore per far acquisire una corretta conoscenza e comprensione dell'handicap, per ridurlo;
- lavorare molto in direzione della mediazione rivolta a formare, sviluppare e correggere, tutta una serie di regole di aiuto, diverse quando c'è un alunno in situazione di handicap in classe;
- mediare e facilitare la percezione del soggetto in situazione di handicap, come un alunno come "gli altri", con i conseguenti messaggi di attività all'insegna della "normalizzazione";
- il "farsi da parte" dell'adulto, cioè lasciare che i compagni di classe e quello in situazione di handicap interagiscano da soli in modo che possano essere più spontanei, socializzando in maniera non direttamente condizionata.

COSA POSSONO FARE I COMPAGNI

Nel processo di integrazione, i compagni, non solo costituiscono una delle risorse più importanti, ma sono, di fatto, i protagonisti - insieme al disabile - dell'intera esperienza. Per questo, è bene non confinarli nel ruolo di spettatori di un processo diretto dagli insegnanti ma coinvolgerli, il più possibile attivamente, proprio perché è nella classe che l'alunno disabile si integra. Non è trascurabile, poi, il beneficio diretto che i compagni di classe provano dall'impegnarsi attivamente nell'integrazione del loro compagno:

- minor "timore" nei confronti del "diverso" giungendo ad accettarlo non per un'assurda ideologia dell'uguaglianza, mutuata da consigli o influenze genitoriali, ma attraverso il vivere e superare conflitti e crisi con una più sicura maturazione dell'io di ciascuno;
- maggior "tolleranza" nei confronti di situazioni difficili;
- maggiori riflessioni di tipo personale, valoriale ed etico;
- miglioramento del concetto di sé e dell'autopercezione;
- maggior comprensione interpersonale, in altre parole capacità di mettersi "nei panni degli altri", di coglierne e capirne gli stati emotivi, i pensieri e le motivazioni;
- vantaggi a livello di apprendimento (aspetti metacognitivi nel *tutoring* e nei gruppi cooperativi). Un ragazzo messo di fronte alla necessità di insegnare qualcosa a qualcuno, impara al tempo stesso, l'importanza di avere le idee chiare su di un determinato argomento, se intende tentare di insegnarlo ad altri. Apprende la differenza esistente tra fornire una soluzione già pronta, dal portare - passo dopo passo - qualcuno a raggiungere la soluzione da solo. Impara inoltre, come dividere un compito complesso in parti più semplici e come fornire aiuti e facilitatori;
- maggiore senso di responsabilità.

Aiutare il compagno in difficoltà, non significa sostituirsi a lui, facendo le cose al suo posto, bensì sostenerlo, promuovendo lo sviluppo delle sue capacità. Essi quindi possono assumersi la responsabilità di gestione, di programmazione, di accoglienza del loro compagno di classe in situazione di difficoltà. **Accoglienza**, e non accoglimento, che può rivelarsi solo formale. L'accoglienza, infatti, impone interiorità, accettazione incondizionata, lealtà intima e autenticità dei rapporti. Alcuni indici relativi ad essa possono essere:

- la scomparsa degli atteggiamenti iperprotettivi
- la diminuzione dell'aiuto incondizionato, senza prima farne richiesta all'interessato e senza che ve ne sia oggettivamente necessità
- la scomparsa di atteggiamenti di insofferenza comunque mascherati e l'affermarsi di atteggiamenti di "normalità": si risponde al compagno in difficoltà in modo attento, si comunica con lui in modo circolare, senza mediazione del compagno più vicino né dell'adulto. Lo si difende come membro del gruppo e non come disabile, riuscendo a distinguere le sue crisi dai suoi capricci; si litiga con lui esattamente come si farebbe con un compagno normodotato;

Infine gli alunni potrebbero costituire un comitato di accoglienza che elabori una serie di attività per il compagno in situazione di handicap, inventando misure, modifiche all'ambiente, ecc. affinché tutti si sentano parte di un sistema profondamente "inclusivo". Potrebbero altresì "adattare" materiali didattici, individuare obiettivi, semplificare e modificare le attività partecipando direttamente a tali processi.

STRUTTURAZIONE DEL PERCORSO DIDATTICO-FORMATIVO

Per strutturare un percorso didattico-formativo per l'anno scolastico 2000/01, si terrà conto dei prerequisiti e degli interessi dell'alunno. A tale proposito, si è valutato il grado di autonomia personale, e il grado di acquisizione di alcune abilità.

E' capace di:

- Effettuare alcune operazioni relative alla cura della sua persona se gli sono ricordati i diversi passaggi che deve seguire
- muoversi negli spazi a lui noti
- stare con gli altri, conosciuti, per tempi non troppo lunghi
- rispettare le regole se è richiamato a tenere determinati comportamenti (non sempre)
- svolgere semplici compiti a lui assegnati se è seguito e stimolato nella fase attuativa.

Incontra difficoltà:

- a muoversi in contesti nuovi
- nella motricità fine
- a adeguare la comunicazione alle circostanze
- nella scrittura e nella lettura
- nello svolgimento autonomo del lavoro scolastico

Sulla base di tale premessa gli obiettivi fissati sono:

Area linguistico-espressiva

- conoscere le modalità che regolano gli interventi e rispettarle
- formulare nel modo più chiaro possibile una richiesta
- adeguare il registro comunicativo
- conoscere i propri dati anagrafici
- identificare le parole di uso più frequente
- rinforzare i pre-requisiti delle abilità di base (letto-scrittura)

Area logico-matematica

- discriminare
- seriare
- conoscere la corrispondenza biunivoca
- riconoscere e nominare i simboli numerici
- sapere contare oggetti.

Area psicomotoria

- individuare le parti del corpo e muoversi in modo più finalizzato
- imitazione/ripetizione di sequenze di movimento semplici
- Imitazione/ripetizione di sequenze di movimento più complesse

Orientamento nello spazio

- effettuare autonomamente spostamenti in percorsi abituali
- saper chiedere aiuto per facilitare il proprio orientamento

Orientamento nel tempo

- ieri - oggi - domani
- individuare i diversi momenti della giornata

Gli obiettivi relativi all'orientamento spazio-temporale saranno perseguiti in tutte e tre le aree.

UNITA' FORMATIVA CAPITALIZZABILE

	OBIETTIVI DIDATTICI DA REALIZZARE
	<p>Da acquisire:</p> <p>Da rinforzare:</p>
	<p>Da acquisire:</p> <p>Da rinforzare:</p>
	<p>Da acquisire:</p> <p>Da rinforzare:</p>
	Da

PERCORSO SCUOLA CENTRO - SOCIO - EDUCATIVO

DESCRIZIONE FASE DI AVVICINAMENTO

Azienda da visitare

Centro Socio-educativo "Francesca" - Urbino.

Come e da chi è stata selezionata l'azienda

Il centro è stato selezionato sulla base degli incontri tra il Consiglio di classe, l'insegnante di sostegno e i Servizi Sanitari dell'A.U.S.L.. L'individuazione è avvenuta sulla base delle abilità possedute dall'allievo e delle relative potenzialità.

Scopi dichiarati all'azienda (da chi e a chi)

L'insegnante di sostegno ha illustrato ai responsabili del Centro quanto sia importante per l'alunno conoscere nuovi ambienti e avere quindi maggiori stimoli per la sua crescita psico-affettiva e cognitiva.

Laboratori privilegiati

Sono stati scelti dai responsabili del Centro in accordo con la scuola e l'A.U.S.L. sulla base delle abilità già in possesso dall'alunno e delle sue motivazioni.

Indicazione da fornire alla guida interna all'azienda

E' già avvenuto un preventivo scambio di informazioni ed opinioni sui punti deboli e i punti di forza dell'alunno, nonché sulle sue modalità di apprendimento; a questo seguiranno altri momenti di confronto inerenti la "progettualità" in itinere.

Come si pensa di organizzare la visita

All'alunno e alla famiglia si prospetterà la visita al Centro dove potranno osservare quali mansioni vi si svolgono e con quali modalità.

Chi parteciperà alla visita

Il docente di sostegno, un insegnante del Consiglio di classe, la famiglia e l'alunno.

FINALITA' E OBIETTIVI

- a) offrire all'alunno diversi stimoli provenienti dalla frequentazione di ambienti nuovi per l'acquisizione di modelli di comportamento adeguati alle diverse situazioni
- b) offrire all'alunno la possibilità di acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità attraverso il confronto con altri ambienti (o con una realtà diversa)
- c) offrire all'alunno l'opportunità di accrescere il proprio grado di motivazione e migliorare l'autostima
- d) sperimentare situazioni diverse per apprendimenti manuali
- e) possibilità di integrazione sociale intesa come cosciente partecipazione ad un processo più ampio e pubblico possibile
- f) possibilità di sviluppo delle autonomie individuali e relazionali
- g) apprendimento di abilità tecnico-operative
- h) attenuazione del disagio
- i) possibilità di lavorare in spazi operativi

Obiettivi Formativi:

- a) promuovere l'interesse e l'impegno nei confronti delle attività che il soggetto svolge
- b) migliorare la tolleranza verso le frustrazioni
- c) le competenze relazionali e sociali
- d) favorire l'aumento dell'attenzione verso chi parla
- e) migliorare la consapevolezza dei propri sentimenti e delle risposte relazionali
- f) favorire l'autonomia personale
- g) migliorare la cura di sé e degli effetti personali
- h) facilitare l'autonomia di spostamento negli ambienti che conosce
- i) promuovere la capacità di adattamento al contesto

- l) favorire diverse modalità di approccio relazionale nei confronti degli altri
- m) migliorare la capacità di capire e gestire direttive e istruzioni
- n) favorire l'autonomia nell'esecuzione di mansioni semplici
- o) migliorare la resistenza alla concentrazione e all'attenzione
- p) favorire la capacità di rispettare i tempi previsti
- q) migliorare la disponibilità ad accettare correzioni altrui
- r) favorire la capacità di mettersi alla prova nelle diverse situazioni
- s) migliorare la capacità di tollerare le frustrazioni e il grado di motivazione e di interesse.

Obiettivi Comportamentali:

- saper lavorare con gli altri
- rispettare le regole, gli altri e l'ambiente

Obiettivi Operativi:

- saper usare attrezzi e strumenti di lavoro
- imparare a tagliare, incollare e colorare
- saper correre saltare nuotare
- sapere lavarsi, vestirsi e svestirsi

IPOTESI DI PERCORSI DIDATTICO-FORMATIVI DA ATTUARSI PRESSO IL CENTRO SOCIO-EDUCATIVO

Il centro socio-educativo ed il consiglio di classe, insieme ai genitori dell'alunno e agli operatori dell'AUSL, hanno definito il seguente percorso formativo per l'anno scolastico 2000/2001. Il progetto è stato impostato tenendo conto delle difficoltà e delle risorse nonché degli interessi dell'alunno. Sono state privilegiate le attività finalizzate all'acquisizione, potenziamento e consolidamento delle autonomie personali e sociali e le attività pratico-operative per facilitare la semplice contestualizzazione delle esperienze.

AUTONOMIA PERSONALE

Le abilità che riguardano l'autonomia costituiscono uno dei primi obiettivi di ogni intervento riabilitativo. In assenza di una loro adeguata padronanza, l'alunno in situazione di handicap, sarà impossibilitato a raggiungere un livello adeguato d'indipendenza, col risultato di rendere sempre più precaria la qualità della sua esistenza. Le autonomie personali comprendono l'attenzione per la propria persona intesa come cura dell'igiene e della propria immagine, le autonomie di base necessarie alla capacità di muoversi da solo all'interno degli ambienti conosciuti e la capacità di alimentarsi. In alcune abilità, quali l'igiene personale, l'alimentazione e l'abbigliamento, i deficit più comuni riscontrabili sono:

- igiene personale: difficoltà a lavarsi le mani, il viso, lavarsi i denti, fare la doccia;
- alimentazione: uso parziale e non corretto degli utensili (sporadico uso del tovagliolo, caduta del cibo dalle posate, non infilzare il cibo con la forchetta, ecc.);
- abbigliamento: soggetti con un repertorio gravemente compromesso (incapacità a vestirsi e svestirsi), altri che anche se in forma non completa possiedono tali capacità ed infine un gruppo che ha la necessità di acquisire nuove abilità più fini (allacciare, abbottonare, ecc.).

Il lavoro educativo-riabilitativo, sul piano operativo, prevede una graduale progressione di obiettivi orientati a favorire un costante processo di normalizzazione, secondo le potenzialità dell'alunno. Tale processo, attraverso l'uso di tecniche, materiali e metodi, cercherà di migliorare tre aspetti dell'autonomia personale quali appunto: abbigliamento, igiene personale e alimentazione.

UNITA' FORMATIVE CAPITALIZZABILI

Abilità di vestirsi

Obiettivo finale: l'alunno deve saper abbottonare ogni tipo d'abito

Strumenti e materiali

- Scatola di cartone con coperchio ad una fessura.
- Scatola di cartone con coperchio a due fessure.

Scatola di cartone con coperchio di stoffa ad una fessura.
Scatola di cartone con coperchio di stoffa a due fessure.
Rettangolo di cartone con una fessura.
Rettangolo di cartone con due fessure.
Rettangolo di stoffa con una fessura.
Rettangolo di stoffa con due fessure.

Prerequisiti

Affinché il percorso possa aver inizio, è necessario che l'alunno possieda i seguenti prerequisiti:

- cognitivi: esecuzione di consegne semplici, comprensione dei concetti "dentro-fuori"
- motori: prensione a pinza, esecuzione di azioni su modello
- motivazione: sensibilità ai rinforzi sociali.

◇ **UNITA' FORMATIVA CAPITALIZZABILE N° 1**

Obiettivo 1

Riuscire ad inserire bottoni grandi (da cappotto o da impermeabile), poi bottoni più piccoli (da giacca o da cardigan), infine ancora più piccoli (da camicia) attraverso:

- una fessura ritagliata sul coperchio di una scatola di cartone;
- due fessure ritagliate sul coperchio di una scatola di cartone;
- una fessura ritagliata sul coperchio ottenuto con pezzi di tessuto;
- due fessure ritagliate sul coperchio ottenuto con pezzi di tessuto.

Fase 1

Utilizzo di scatole di cartone dotate di coperchio rigido, sul quale sono state ritagliate delle fessure di grandezza via, via decrescente, così come è decrescente la misura dei bottoni da far passare attraverso; utilizzo di scatole di cartone, dotate di un coperchio formato da tessuto teso, in modo da avvicinare l'alunno al contatto col materiale naturale, sul quale poi eseguirà la prestazione finale.

◇ **UNITA' FORMATIVA CAPITALIZZABILE N° 2**

Obiettivo 2

Riuscire ad inserire bottoni voluminosi, poi sempre più piccoli attraverso:

- una fessura ritagliata su un rettangolo di cartone, tenuto frontalmente a lui dall'insegnante;
- due fessure ritagliate sul rettangolo di cartone;
- una fessura ritagliata su un rettangolo di stoffa;
- due fessure ritagliate su un rettangolo di stoffa.

Fase 2

Stessa procedura della fase 1 con la differenza che è utilizzato un rettangolo prima di cartone, poi un pezzo di stoffa, tenuto in posizione frontale. E' necessario che l'alunno usi entrambe le mani

◇ **UNITA' FORMATIVA CAPITALIZZABILE N° 3**

Obiettivo 3

Riuscire ad inserire bottoni voluminosi attraverso le asole del cappotto indossato dall'insegnante o altri indumenti.

Fase 3

L'alunno è invitato a far passare bottoni piuttosto grandi attraverso le asole dei diversi indumenti indossati dall'insegnante in modo da creare un feedback arricchito non solo tattile e cinestesico, ma anche visivo. Dovrà usare entrambe le mani.

◇ **UNITÀ FORMATIVA CAPITALIZZABILE N° 4**

Obiettivo 4

Riuscire ad inserire bottoni voluminosi, poi sempre più piccoli attraverso un fessura ritagliata sul rettangolo di cartone, poi di stoffa, collocato dall'insegnante frontalmente, ma non in posizione speculare rispetto all'alunno.

Fase 4

Si ritorna all'uso del coperchio di cartone poi del pezzo di tessuto, con la differenza che, questa volta il rettangolo è tenuto dall'insegnante in una posizione omolaterale, che si avvicina sempre più alla posizione naturale. Anche in questo caso è richiesto l'uso di entrambe le mani.

◇ UNITÀ FORMATIVA CAPITALIZZABILE N° 5

Obiettivo 5

Riuscire ad abbottonarsi il cappotto.

Fase 5

L'alunno è sollecitato ad infilare i bottoni nelle asole degli indumenti più usuali.

Strategie specifiche d'aiuto

Modellamento (modeling)

L'alunno osservando un modello che esegue un determinato compito, acquisisce nuove modalità di comportamento o modifica schema comportamentali.

Guida fisica

Il movimento dell'alunno è guidato dall'insegnante. Se, ad esempio, l'allievo muove la mano nella direzione corretta, l'insegnante diminuirà la sua guida e viceversa.

Attenuazione dello stimolo (fading)

Progressiva e graduale riduzione o attenuazione degli stimoli, verbali e di contatto.

Rinforzo dei comportamenti

L'alunno dovrà essere sempre motivato e di conseguenza, l'insegnante, dovrà scegliere i rinforzatori più efficaci per potenziare le risposte.

ATTIVITA' PRATICO OPERATIVE

Realizzazione di un quadro attraverso la tecnica del collage, utilizzando i colori primari.

RISULTATI ATTESI

Essere in grado di:

- differenziare i colori primari;
- tagliare strisce di carta;
- incollare;
- utilizzare lo spazio;

PREREQUISITI

L'alunno deve saper:

discriminare / distinguere e riconoscere vari oggetti e le loro funzioni;
orientare la propria attenzione / verso gli stimoli ambientali (oggetti), verso le persone (contatto visivo), verso un compito (tempo di attenzione).

METODI E STRUMENTI

Training discriminativo

Procedura che mira a ridurre al minimo il numero di errori e, con questi, anche la frustrazione e la possibilità di imparare in modo errato.

- Associazione di due elementi uguali; associazione di due elementi uguali, ma con l'introduzione di un terzo oggetto completamente diverso (con nessun aspetto in comune con i due oggetti che devono essere associati).
- Discriminazione degli oggetti di tipo comune: riconoscere gli oggetti come uno diverso dall'altro, ciascuno con caratteristiche e funzioni proprie (importante per costruire successivamente la capacità di utilizzare correttamente ciascun oggetto).
- Generalizzazione delle abilità apprese (es. riordinare cucchiaio, forchetta e coltello in un contenitore a tre scomparti dove sono state già collocate posate campione).

Strumenti da utilizzare

Palline, bottoni, stoffe, carta, colori, colla, forbici.

Modalità di assegnazione del compito

Il compito è assegnato dal responsabile del laboratorio. L'alunno è affiancato dal **tutor** (insegnante di sostegno), che mostra le fasi del compito intervenendo in caso di necessità. E' garantita la collaborazione tra il tutor e alcuni insegnanti curricolari dichiaratisi disponibili.

◇ UNITA' FORMATIVA CAPITALIZZABILE n.1

Obiettivo

Saper discriminare il colore rosso

Attività fondamentali

Area psicomotoria

- Immergere parti del corpo nel colore rosso (es. un dito, la mano, ecc.), poi dipingere fogli, stoffe o altro materiale;
- avvolgersi in drappi rossi;
- identificare il colore rosso sul proprio corpo e successivamente sul corpo dei compagni (es. maglietta, braccialetto, ecc.).

Area espressivo - linguistica

- Verbalizzare il colore degli oggetti;
- filastrocca del colore rosso.

Area logico - matematica

- Raggruppare più oggetti rossi (stesse caratteristiche);
- collocare tutti i bottoni rossi in una scatola dipinta di rosso;
- raggruppare più palline rosse (uguali), rispetto ad un altro oggetto con caratteristiche completamente diverse;
- collocare tutti i bottoni rossi in una scatola dipinta di rosso e un bottone giallo in quella gialla;
- raggruppare più elementi rossi (stesse caratteristiche), rispetto ad altri elementi con caratteristiche differenti.

◇ UNITA' FORMATIVA CAPITALIZZABILE n.2

Obiettivo

Saper discriminare il colore giallo

Attività fondamentali

Area psicomotoria

- Immergere parti del corpo nel colore giallo (es. un dito, la mano, ecc.), poi dipingere fogli, stoffe o altro materiale;
- avvolgersi in drappi gialli;
- identificare il colore giallo sul proprio corpo e successivamente sul corpo dei compagni (es. maglietta, braccialetto, ecc.).

Area espressivo - linguistica

- Verbalizzare il colore degli oggetti;
- filastrocca del colore giallo.

Area logico - matematica

- Raggruppare più oggetti gialli (stesse caratteristiche);
- collocare tutti i bottoni gialli in una scatola dipinta di giallo;
- raggruppare più palline gialle (uguali), rispetto ad un altro oggetto con caratteristiche completamente diverse;
- collocare tutti i bottoni gialli in una scatola dipinta di giallo e un bottone blu in quella blu;
- raggruppare più elementi gialli (stesse caratteristiche), rispetto ad altri elementi con caratteristiche differenti.

◇ UNITA' FORMATIVA CAPITALIZZABILE n. 3

Obiettivo

Saper discriminare il colore blu

Attività fondamentali

Area psicomotoria

- Immergere parti del corpo nel colore blu (es. un dito, la mano, ecc.), poi dipingere fogli, stoffe o altro materiale;

- avvolgersi in drappi blu;
- identificare il colore blu sul proprio corpo e successivamente sul corpo dei compagni (es. maglietta, braccialetto, ecc.).

Area espressivo - linguistica

- Verbalizzare il colore degli oggetti;
- filastrocca del colore blu.

Area logico-matematica

- Raggruppare più oggetti blu (stesse caratteristiche);
- collocare tutti i bottoni blu in una scatola dipinta di blu;
- raggruppare più palline blu (uguali), rispetto ad un altro oggetto con caratteristiche completamente diverse;
- collocare tutti i bottoni blu in una scatola dipinta di giallo e un bottone bianco in quella bianca;
- raggruppare più elementi bianchi (stesse caratteristiche), rispetto ad altri elementi con caratteristiche differenti.

◇ UNITA' FORMATIVA CAPITALIZZABILE n. 4

Obiettivo

Saper tagliare strisce di carta

Attività fondamentali

- Strappare strisce di carta di grandi dimensioni;
- strappare strisce di carta di dimensioni sempre più ridotte;
- strappare strisce di carta di grandi dimensioni, seguendo la piegatura;
- strappare strisce di carta di medie dimensioni, seguendo la piegatura;
- usare le forbici mediante la guida dell'insegnante;
- tagliare autonomamente strisce di carta;
- tagliare secondo delle linee prestabilite;
- tagliare strisce di carta di grandi e medie dimensioni.

STRUMENTI DI VERIFICA E DI VALUTAZIONE

Il monitoraggio, da parte degli insegnanti, consiste nel valutare, con l'ausilio delle griglie di seguito riportate, le abilità possedute dall'alunno prima e dopo l'esperienza presso il Centro.

Le abilità del soggetto saranno valutate in termini di sapere, saper fare e saper essere.

GRIGLIA

SAPER FARE	grado	1	2	3
Ordine				
Attenzione				
Capacità di portare a termine il compito assegnato				
Autonomia operativa				
Manualità fine				
SAPER ESSERE	grado			
Relazionarsi con gli altri				
Formulare in modo comprensibile le richieste				
Contenere l'ansia				
Accogliere suggerimenti e proposte				

Legenda: grado 1 - obiettivo non conseguito
 grado 2 - obiettivo parzialmente conseguito
 grado 3 - obiettivo conseguito

SCHEDA DI VALUTAZIONE DELLE ABILITA' PADRONEGGIATE
S.V.A.P.

QUESTIONARIO CONOSCITIVO SULLE PROBLEMATICHE DELL'HANDICAP

Per il consiglio di classe

1ª DOMANDA • In che misura è valido, nella vostra scuola, il processo di integrazione degli alunni in situazione di handicap:	
• Per niente	1
• Poco	2
• Molto	3
• Moltissimo	4

2ª DOMANDA • Per completare le sue conoscenze relative ai discenti in situazione di handicap, ritiene che possa giovarle:	
• Un corso di aggiornamento aspecifico sull'handicap	5
• Un corso di aggiornamento su tematiche specifiche	6
• Un corso di aggiornamento sulla didattica dell'handicap	7
• ALTRO (specificare)	8

3ª DOMANDA • Ritiene importante la conoscenza della normativa scolastica legata all'handicap:	
• Per niente	9
• Poco	10
• Molto	11
• Moltissimo	12

4ª DOMANDA • Ritiene proficua la collaborazione tra la scuola e le associazioni che specificatamente si occupano di handicap?	
• Per niente	13
• Poco	14
• Molto	15
• Moltissimo	16

5ª DOMANDA • In che modo la collaborazione, di cui alla domanda precedente, potrà eventualmente essere attivata:	
• Diffusione, da parte delle Associazioni, di materiale informativo	17
• Collaborazione, con esperti, per la stesura di U.D. specifiche	18
• Periodiche conferenze illustrative, per Docenti e Genitori	19
• Presenza, nella scuola, di volontari esperti (esempio interpreti per linguaggi visivi/gestuali dei sordi)	20

6ª DOMANDA • Per gli alunni in situazione di handicap cognitivo grave o gravissimo, ritiene utile l'inserimento nelle scuole secondarie superiori?	
• Per niente	21
• Poco	22
• Molto	23
• Moltissimo	24

7ª DOMANDA • Sono state utilizzate le certificazioni mediche presentate dalle competenti unità Sanitarie, ai fini della programmazione didattica-educativa?	
• Per niente	25
• Poco	26
• Molto	27
• Moltissimo	28

8ª DOMANDA • Ritiene utile, ai fini della programmazione didattico-educativa, l'apporto del G.L.H. di classe?	
• Per niente	29
• Poco	30
• Molto	31
• Moltissimo	32

9ª DOMANDA • La distribuzione delle ore di sostegno dovrebbe avvenire in base:	
• Alle aree disciplinari	33
• Ai docenti di sostegno assegnati alla scuola	34
• Alla gravità dell'handicap	35
• Ai comportamenti problematici dell'alunno	36
• Ai problemi logistico - organizzativi	37

10ª DOMANDA • Ha partecipato alla stesura del P.E.P. prima della approvazione da parte del consiglio di classe?	
• Per niente	38
• Poco	39
• Molto	40
• Moltissimo	41

11ª DOMANDA • Ha avuto scambi di idee o di esperienze didattiche con i colleghi?	
• Per niente	42
• Poco	43
• Molto	44
• Moltissimo	45

12ª DOMANDA • Quando si è trovato in difficoltà, nell'attivazione e gestione del processo didattico-educativo, ha chiesto aiuto ai colleghi e/o agli esperti?	
• Per niente	46
• Poco	47
• Molto	48
• Moltissimo	49

Puoi comunicarci qualsiasi altra cosa inerente all'argomento trattato, usando questo stesso foglio.

Questionario Conoscitivo sulle problematiche dell'Handicap

- **Destinatari:** *Docenti del Consiglio di Classe*
- **Finalità:** *Valutare il livello di conoscenza, motivazione e sensibilità rispetto al processo D'integrazione degli alunni in situazione di handicap.
Valutare la disponibilità al lavoro di gruppo (gruppo H classe, istituto, docenti -esperti).*
- **Tempi di somministrazione:** *Inizio della sperimentazione*
- **Elenco dei target di ciascuna domanda:**

D.1	Introduzione alla problematica dell'integrazione
D.2	Stato della conoscenza rispetto all'handicap
D.3	Integrazione come processo complesso ed interistituzionale (scuola, comune, A.S.L., organizzazione dei tempi, dei luoghi e degli organismi collegiali)
D.4	Integrazione delle conoscenze specifiche possedute (apporto d'informazioni ed esperienze mirate)
D.5	Preferenze metodologiche circa l'integrazione di cui sopra
D.6	Motivazione all'acquisizione di metodologie e didattiche specifiche per l'handicap grave. Difficoltà di revisione del proprio modello d'insegnamento
D.7	Dimensione della professionalità legata all'handicap
D.8	Conoscenza delle metodologie operative legate al recupero dell'handicap
D.9	Rapporto tra Integrazione ed Inserimento
D.10	Motivazione al recupero della disabilità
D.11	Motivazione rispetto alla procedura di lavoro delineata nel P.E.P.
D.12	Disponibilità al lavoro di gruppo
D.13	Domanda aperta

ORIENTAMENTO E VALENZA ORIENTATIVA DELLE DISCIPLINE SCOLASTICHE

Particolari strategie e tecniche pedagogiche e didattiche mirate all'integrazione tramite la costruzione di percorsi scuola lavoro. Orientamento e valenza orientativa delle discipline scolastiche.

Linda Gaetana Camanzi
Vera Crescentini

Definizione di orientamento

Il dizionario della lingua italiana Devoto-Oli definisce l'apprendimento come "consapevolezza relativa alla reale situazione in cui il soggetto si trova, rispetto al tempo, allo spazio, a se stesso".

Qualunque azione orientativa deve, perciò, considerare sia il mondo esterno che il soggetto da orientare. Il ruolo della scuola va considerato in una prospettiva molto ampia e consiste nel favorire la formazione di una personalità matura ponendo l'individuo nella condizione di scoprire da solo i propri obiettivi e di compiere scelte e prendere continuamente decisioni in campo personale, scolastico, professionale.

Per operare delle scelte il soggetto deve conoscere se stesso in tutte le sue componenti cognitive e affettive e la realtà in cui si deve inserire, fatta di relazioni familiari e sociali, mercato del lavoro, ecc. .

Il compito della scuola è fornire, attraverso le varie discipline di studio, gli strumenti per acquisire competenze e sviluppare attitudini. Poiché la società è in continuo mutamento e non possiamo conoscere il futuro, è importante che la scuola educi all'incertezza, ma anche a dominarla.

L'orientamento deve diventare un'attività sistematica articolata nel corso dell'intero ciclo di studi; la programmazione, la didattica, la valutazione devono essere considerati in funzione di questa esigenza fondamentale.

L'evoluzione normativa

L'esigenza di un'efficace forma di orientamento è scaturita dai cambiamenti della nostra società. Quando essa era caratterizzata da basso tasso di trasformazione e di mobilità sociale, l'orientamento era implicito nella condizione familiare dell'individuo, la scelta avveniva precocemente ed esistevano percorsi rigidamente separati per avviare agli studi superiori o al lavoro manuale. Oggi questa forma di determinismo sociale è in gran parte superata, si riconosce all'individuo la libertà di costruire il proprio progetto di vita secondo i suoi desideri e inclinazioni.

L'evoluzione del sistema scolastico italiano ha tenuto conto di queste trasformazioni. Una tappa fondamentale è stata l'elevamento dell'obbligo a 14 anni e la riforma della scuola media unica (legge n.1859 del 31-12-62) che intendeva fornire a tutti i ragazzi uno stesso percorso formativo.

Attualmente ci troviamo in un'altra fase di importanti cambiamenti: l'obbligo d'istruzione è stato ulteriormente elevato (L.n.9 del 20-1-99) e si sta procedendo con il riordino dei cicli scolastici (L.n.30 del 10-2-00).

Letà degli alunni di scuola media (11-14 anni) e la scelta tra i diversi indirizzi della scuola media superiore fanno sì che in questo periodo la funzione orientativa sia molto delicata e fondamentale. Questo era già stato recepito nei programmi della scuola media del '79 che contengono uno specifico paragrafo sulla sua finalità orientativa (D.M. 9-2-79 art.3, lett. c).

Mentre un tempo nei documenti dell'amministrazione scolastica si parlava di "orientamento scolastico e professionale" riferendosi alla scelta degli studenti alla fine di un ciclo scolastico, negli anni Novanta si è iniziato a parlare di orientamento in senso più generale e riferito a ogni ordine e grado di scuola.

La Commissione Europea nel "Libro bianco Delors" scrive che "dall'istruzione e dalla formazione ci si attende la soluzione dei problemi di competitività delle imprese, della crisi occupazionale, del dramma dell'emarginazione sociale, cioè, in una parola, ci si aspetta un contributo al superamento delle difficoltà attuali e al controllo dei profondi mutamenti sociali odierni". La scuola non può perciò isolarsi dalla realtà circostante, viene investita dei problemi sociali; essa deve fornire più educazione che istruzione, più formazione che informazione affinché i ragazzi maturino e siano capaci di effettuare scelte adeguate alle esigenze personali e della società.

Negli anni Novanta una nuova idea di orientamento scaturisce dal "Progetto Ragazzi 2000", Progetto geni-

tori, CIC (Centri di Informazione e Consulenza) e dai progetti di "Educazione alla salute". Il D.M. 707/96 istituiva un comitato di coordinamento tra MPI e MURST per le iniziative di orientamento; il gruppo di lavoro ha pubblicato un documento (29-4-77) che presenta le linee guida dei successivi interventi in materia, in particolare della Direttiva Ministeriale 6-8-97 n.487, trasmessa alle scuole con C.M. 488 del 6-8-97).

In essa l'orientamento è definito "attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado" e "parte integrante dei curricoli di studio...fin dalla scuola dell'infanzia" e "si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile". Le iniziative di orientamento devono essere poste "all'interno delle attività curriculari"; la formazione degli insegnanti deve tendere "alla organizzazione scolastica, alle abilità relazionali nel rapporto educativo, alla didattica orientativa e all'impiego delle tecnologie didattiche".

Anche la legislazione sull'autonomia scolastica pone l'accento sulle problematiche dell'orientamento. Nella fase di applicazione sperimentale dell'autonomia il D.M.765/97 (lett. g, art. 1) e il D.M. 251/98 (lett .h, art 1) suggerivano tra le forme di sperimentazione dell'autonomia "iniziative di orientamento scolastico e professionale" e "iniziative di continuità".

Il D.P.R. 8-3-99 n.275, regolamento applicativo dell'art. 21 della legge 59/97, istitutivo dell'autonomia scolastica, parla più volte di orientamento; alla scuola dell'autonomia e al piano dell'offerta formativa si richiede di occuparsi di orientamento. Si pone infatti tra le finalità dell'autonomia il successo formativo (art. 1), chiede il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità (art. 4, comma 1) anche attraverso percorsi individualizzati (art. 4, comma 2) o percorsi formativi che coinvolgano più discipline e attività (art. 4, comma 3) al fine di "facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio, di favorire l'integrazione tra sistemi formativi, di agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro (art. 4, comma 6). L'autonomia di ricerca, formazione e sviluppo prevede scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici tra le scuole, integrazione tra i diversi sistemi formativi, compresa la formazione professionale (art: 6, comma 1). La costituzione di reti di scuole consente di realizzare progetti attraverso accordi e convenzioni (art. 7, comma 9) o l'adesione a consorzi pubblici e privati (art.7, comma 10). L'offerta formativa può programmare discipline e attività facoltative (art. 9) che possono essere organizzate in base alle diverse realtà extrascolastiche. Si potranno organizzare iniziative formative e informative per i genitori degli alunni (art. 9, comma 5) e di formazione e aggiornamento per il personale scolastico (art. 14, comma 4).

La didattica orientativa

La didattica orientativa consiste in un modo particolare di impostare la normale attività didattica, intesa come l'insieme delle operazioni direttamente finalizzate all'apprendimento, al fine di offrire all'alunno opportunità utili per l'orientamento e per il formarsi dell'attitudine a orientarsi. La didattica orientativa è dunque un'impostazione dell'insegnamento che mira a favorire le scelte autonome degli alunni, quindi fa maturare in loro la consapevolezza delle proprie inclinazioni - attitudini, motivazioni, desideri - dei percorsi possibili e delle prospettive future.

L'alunno deve perciò essere portato a:

- conoscere se stesso e le proprie potenzialità in modo da valutare con realismo le sue aspirazioni;
- scoprire quali opportunità offrono la scuola e il mondo del lavoro per costruirsi un itinerario personale;
- comprendere le dinamiche del mondo del lavoro e quale futuro possono offrire le diverse strade prese in considerazione.

Anche se l'orientamento spesso riguarda la scelta immediatamente successiva occorre sempre avere davanti una visione del futuro ancora incerta, ma possibile.

Modalità della didattica orientativa

La didattica orientativa, per raggiungere gli obiettivi sopra definiti, deve operare secondo certe modalità.

- *Educare alla progettualità.* Occorre educare gli alunni a fare continuamente progetti che tengano conto delle loro aspirazioni personali, delle possibilità di riuscita, dei mezzi disponibili. In questo modo il proprio futuro risulta frutto di scelte e decisioni personali e responsabili.

- *Evidenziare finalità e applicazioni delle varie conoscenze.* Occorre far provare la complessità e la vastità di ogni materia, far comprendere la funzione strumentale dello studio. L'alunno deve essere consapevole degli scopi di ogni conoscenza, perciò è necessario organizzare attività che mostrino al ragazzo le applicazioni concrete delle cognizioni e competenze acquisite.
- *Operare in modo interdisciplinare ed aprirsi al mondo esterno.* E' necessario progettare un lavoro che coinvolga tutto il consiglio di classe e l'istituto scolastico per far cogliere i legami tra le discipline e collegare le conoscenze scolastiche con il mondo esterno.
- *Eliminare le componenti occasionali di insuccesso.* Le scelte nell'orientamento sono determinate da fattori razionali, ma anche emotivi. L'insuccesso in una disciplina può portare all'insofferenza verso quella materia, ma a volte un risultato scadente può dipendere da cause occasionali o da un cattivo rapporto alunno-insegnante. Occorre quindi verificare i motivi di certi atteggiamenti ed evitare che possano portare a decisioni sbagliate per l'orientamento.
- *Rispettare le diversità individuali.* Occorre attribuire importanza ad interessi e attitudini, incoraggiando l'uso di linguaggi alternativi, mettendo in evidenza che ogni scelta ha una sua importanza perchè favorisce la realizzazione della persona ed è errato scegliere in base alle mode o per imitazione.
- *Valorizzare i risultati positivi dell'alunno.* I risultati scolastici possono indicare le attitudini e gli interessi del ragazzo. Il docente, tramite un insegnamento individualizzato, deve proporre percorsi differenziati per ogni allievo in modo da verificare e potenziare preferenze e inclinazioni.

Metodologia della didattica orientativa

I metodi che la didattica orientativa deve utilizzare sono: il lavoro d'équipe, la ricerca sperimentale, l'apertura all'esterno, la modularità.

- *Lavoro d'équipe.* L'insegnante deve uscire dal proprio ambito disciplinare, deve comprendere che la materia d'insegnamento è solo un mezzo, che il suo contributo è parziale, che lavora insieme ai colleghi per formare una personalità globale. Il docente deve favorire la conoscenza ed il rapporto tra l'alunno e la disciplina, tra quest'ultima e il mondo esterno. Di tutto ciò devono essere consapevoli anche l'allievo e la famiglia.
- *Ricerca sperimentale.* L'insegnamento è un'attività sperimentale, perchè basata su ipotesi da verificare attraverso l'esperienza. Ipotesi, esperienza, verifica sono elementi determinanti anche per la costruzione delle scelte degli alunni.
- *Apertura all'esterno.* Poichè l'orientamento è un processo che implica il superamento della situazione attuale (scuola media) per entrare in una condizione futura (istituto superiore o inserimento nel mondo del lavoro) appare evidente che la scuola debba aprirsi all'esterno. Si devono perciò favorire esperienze dirette, come visite a scuole e aziende, stages, ecc.. Un'altra possibilità è quella di portare a scuola consulenti esterni: psicologi per test e colloqui, esperti del mondo del lavoro. Gli insegnanti devono favorire i contatti con chi possiede competenze specifiche anche per far comprendere che la scuola offre ai ragazzi solo alcune esperienze e si propone come laboratorio per preparare alle responsabilità future.
- *La modularità.* Può capitare che la scelta effettuata dall'alunno si riveli inadeguata e sia necessario un cambiamento. E' perciò indispensabile che le scelte compiute non siano irreversibili, che si possa cambiare indirizzo con una certa facilità. Penalizzante si rivela anche il fatto che spesso occorre ripetere un anno per recuperare le carenze in alcune discipline. Sarebbe auspicabile che il percorso venisse ripartito non in anni ma in unità più limitate, che le discipline fossero scomposte in sottounità, cioè in moduli, rendendo la didattica più flessibile.

Un progetto per l'orientamento

Un progetto per l'orientamento nella scuola media deve prevedere almeno tre attività:

- accoglienza e continuità con la scuola elementare;

- conoscenza approfondita dell'alunno;
- contatti con le scuole superiori

L'attività di *accoglienza e continuità* con la scuola elementare riguarda soprattutto le classi prime. In fase d'accoglienza dovrà essere dedicata particolare attenzione alla costituzione di un ambiente favorevole alla nuova classe con alunni di diversa provenienza.

La continuità con la scuola elementare può realizzarsi attraverso la conoscenza del percorso formativo di ciascun alunno che è data principalmente dalla consultazione del fascicolo personale, contenente i dati relativi al cammino di apprendimento e alla realizzazione degli obiettivi affettivi, psicomotori e cognitivi. Altre indicazioni saranno fornite da appositi incontri tra insegnanti di scuola elementare e media.

Ai ragazzi, inoltre, potranno essere assegnate prove d'ingresso che forniscano indicazioni per l'attuazione di adeguati percorsi didattici. Questa attività di orientamento in entrata è utile anche per le classi seconde e terze per predisporre specifici interventi di recupero e potenziamento.

L'attività di *conoscenza approfondita dell'alunno*, necessaria per individuare attitudini e aspirazioni di ciascuno, prevede la collaborazione di interventi esterni come psicologi e specialisti di orientamento, che somministrano test, ne interpretano i risultati con i docenti, conducono colloqui personali con gli alunni e le loro famiglie.

Questa attività può essere svolta nella classe seconda.

I contatti con le scuole superiori del territorio possono essere svolti sia mediante incontri con i docenti di tali istituti sia con visite "attive" alle scuole, dove gli alunni della media possono utilizzare ambienti, laboratori e attrezzature per lavorare insieme agli studenti di quell'istituto.

Questa attività andrà svolta nel primo quadrimestre della classe terza per poter effettuare una scelta consapevole entro i termini della preiscrizione.

Valenza orientativa dell'educazione linguistica

L'educazione linguistica

Radio, televisione, cinema, libri, giornali hanno ampliato l'importanza del linguaggio; le profonde e rapide trasformazioni provocate dalla diffusione delle nuove tecnologie hanno portato a creare e trasmettere nuovi messaggi e hanno introdotto l'uomo nel "villaggio globale".

La scuola oggi ha dunque il compito di guidare gli alunni a riconoscere e utilizzare il linguaggio in tutte le sue forme e funzioni affinché possano comunicare con gli altri, vicini o lontani che siano, e diventino protagonisti della vita sociale ed economica.

La comunicazione si realizza per mezzo del linguaggio, che è un sistema organizzato di segni; a seconda dei segni utilizzati possiamo parlare di vari tipi di linguaggi: verbale, gestuale, iconico, sonoro, ecc..

L'apprendimento linguistico da parte dei ragazzi avviene per lo più nell'ambiente extrascolastico tramite la televisione, i giornali, il computer, internet, la vita sociale, ecc.. Il compito della scuola è conoscere il linguaggio che l'alunno ha acquisito in famiglia, nel quartiere, dai mass-media, comprese le espressioni dialettali, gergali, slogan, ed altre, per guidarlo gradualmente ad acquisire strutture sempre più complesse ed articolate, adatte alle diverse esigenze comunicative.

I ragazzi che entrano nella scuola media hanno acquisito capacità espositive diverse: alcuni si esprimono con proprietà e correttezza, altri con povertà lessicale ed errori. La scuola deve intervenire in modo da ridurre il più possibile queste differenze. Il linguaggio costituisce il mezzo di comunicazione per eccellenza, tutti quelli che non lo possiedono o non lo sanno usare in modo adeguato non riusciranno ad inserirsi proficuamente nella vita sociale, economica e culturale; è indispensabile che tutti riescano a comprendere quanto gli altri esprimono e sappiano a loro volta comunicare con il linguaggio i propri sentimenti, pensieri, opinioni.

Il linguaggio permette inoltre la maturazione della personalità; il possesso di una inadeguata capacità di espressione può ostacolare il processo di sviluppo dell'individuo.

Molto stretto è anche il rapporto tra lo sviluppo del pensiero e del linguaggio: il possesso del linguaggio è indispensabile per lo sviluppo delle strutture cognitive (la generalizzazione, la formazione dei concetti, l'astrazione, ecc.):

Infine, una soddisfacente capacità linguistica favorisce lo sviluppo dell'aspetto socio-affettivo e relazionale dell'individuo: il ragazzo, grazie al linguaggio, conosce se stesso, si costruisce una propria identità, si mette in relazione con gli altri.

Il percorso metodologico

La linguistica tradizionale considerava la lingua orale una forma espositiva minore rispetto alla lingua scritta, soprattutto quella parlata quotidianamente dagli alunni. Ma trascurare il patrimonio linguistico che il ragazzo si è costruito nell'ambiente familiare ed extrascolastico e proporsi come obiettivo educativo-didattico l'apprendimento di una lingua secondo modelli letterari del passato significa ostacolare la partecipazione, la comunicazione e l'espressione di pensieri e sentimenti personali.

La linguistica attuale sostiene che la lingua parlata non è una forma espositiva minore rispetto alla lingua scritta e che il patrimonio linguistico di cui l'alunno è in possesso va valorizzato e adeguatamente indirizzato affinché il ragazzo sia in grado di comprendere ciò che legge e ciò che ascolta e di farsi comprendere quando parla e quando scrive. Occorre dunque che la scuola stimoli il bambino fin da piccolo ad esprimersi e potenzi le sue capacità espressive nelle forme più appropriate. L'alunno deve sapere che i suoi messaggi sono comunicativi, anche se usa codici diversi, ma deve anche essere avviato a comprendere il linguaggio politico, scientifico, pubblicitario, ecc. in modo da capire la realtà in cui vive e da saper orientarsi.

In sintesi, l'apprendimento della lingua deve avvenire attraverso quattro momenti:

- dalla lingua quotidiana, posseduta dall'alunno, alla lingua nazionale "standard";
- dalla lingua parlata e scritta di oggi alla lingua parlata e scritta di ieri;
- dalla lingua quotidiana al linguaggio politico, scientifico, tecnico, ecc.;
- dall'analisi della frase detta, ascoltata, letta, scritta, alla riflessione su di essa per comprenderne gli elementi costitutivi, le funzioni, le regole.

L'insegnamento dell'italiano

Nella Premessa ai programmi della scuola media (D.M. 9-2-79) è scritto: "L'insegnamento dell'italiano si inserisce nel più vasto quadro dell'educazione linguistica, la quale riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le attività e, in particolare, tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme, nonché lo sviluppo delle capacità critiche nei confronti della realtà".

L'insegnamento dell'italiano, dunque, ha come obiettivo quello di portare gli alunni sia all'apprendimento della lingua nazionale "standard" sia alla capacità di utilizzare il linguaggio in tutte le sue forme e funzioni. Secondo lo studioso svizzero De Saussure, fondatore della linguistica moderna, occorre distinguere tra la "lingua", che è "un sistema di regole", e il "linguaggio", che è un "sistema di segni".

Per lingua intendiamo non solo la lingua nazionale "standard", ma anche le lingue regionali e dialettali. Nella definizione di linguaggio sono compresi non solo i linguaggi verbali ma anche quelli non verbali - gestuali, iconici, sonori, ecc. - che sono peraltro strettamente legati: non esiste un linguaggio superiore all'altro, ognuno ha una propria specificità.

La funzione principale di una lingua consiste nel rendere possibile la comunicazione tra individui che appartengono alla stessa comunità, stabilitasi su un determinato territorio; tali individui condividono non solo la stessa lingua, ma anche le stesse tradizioni, quindi l'italiano permette a coloro che sono di "cultura italiana" di comunicare e comprendersi.

Da un'indagine condotta dall'ISTAT nel 1997 risulta che circa il 45% della popolazione parla sempre l'italiano e circa il 55% parla l'italiano in pubblico e il dialetto in famiglia.

Ad estendere l'uso dell'italiano hanno contribuito senza dubbio, oltre alla scuola, la mobilità sociale, che ha portato le persone a spostarsi in altre città per motivi di studio, lavoro, ecc., e i mass-media, in particolare la televisione.

Anche se è aumentato l'uso della lingua "standard" nazionale nei diversi ceti sociali, la lingua usata dai ragazzi è molto condizionata da quella utilizzata dai mass-media; essa risulta efficace per la comunicazione con i coetanei, ma non sempre comprensibile per gli adulti.

Ad ogni modo, poichè un'efficace formazione linguistica si basa sulla lingua parlata, occorre partire da questa così come si presenta, con le improprietà, le espressioni gergali.

E' purtroppo vero che nella scuola ancora spesso si continua a dare importanza maggiore al letto e allo scritto che all'ascoltato e al parlato; la conversazione scolastica è più rivolta alla verifica delle conoscenze acquisite dagli alunni che alla discussione di problemi. E' importante, invece, favorire l'interazione fra i ragazzi, perchè in questo modo il linguaggio favorisce lo sviluppo del pensiero, del ragionamento e della riflessione. Partecipando in classe, o meglio in un piccolo gruppo, a una discussione su un argomento di esperienza comune, l'alunno dovrà esprimere il suo punto di vista, saper ascoltare ed accettare le opinioni degli altri, eventualmente cambiare le sue posizioni sulla base di quanto espresso dai compagni: queste attività portano l'alunno a conoscersi, a prendere coscienza di sè e ad orientarsi.

La metodologia e la didattica devono basarsi sulla considerazione che le conoscenze sono costruzioni mentali, occorre privilegiare il problem- solving, che consiste nel presentare agli alunni un problema e spingerli a lavorare insieme formulando ipotesi e verificandole per trovare una soluzione.

La scuola media deve impostare il progetto di educazione linguistica sia sui bisogni della vita extrascolastica dell'alunno (saper ascoltare messaggi trasmessi dai mass-media, saper chiedere informazioni, saper leggere istruzioni, ecc.) sia sui bisogni "scolastici" (saper ascoltare spiegazioni, saper prendere appunti, saper riassumere, relazionare, ecc.), fornire all'alunno un'adeguata formazione linguistica che gli permetterà di comprendere la realtà in cui vive ed orientarsi in essa, gli permetterà, attraverso l'interiorizzazione del linguaggio, di conoscersi, costruire la propria identità, sviluppare l'aspetto cognitivo, socio-affettivo, relazionale della propria personalità.

Valenza orientativa dalla storia

Con l'insegnamento della storia, inteso come percorso di acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti, si possono raggiungere alcuni traguardi formativi che hanno anche valenza orientativa.

Una possibilità formativa consiste nell'imparare a comprendere il presente e il futuro alla luce degli eventi del passato. Poiché il passato incide sul presente, condizionandolo e orientandolo, la conoscenza delle proprie radici storiche e culturali è indispensabile per capire pienamente il mondo attuale. Lo studio della storia si rivela uno strumento che ci permette di conoscere gli eventi passati nella loro interazione, di comprendere i fenomeni sociali attuali, di sviluppare dei modelli, delle norme d'azione, per il raggiungimento di obiettivi futuri.

Un'altra possibilità formativa dell'insegnamento della storia consiste nello sviluppo di un senso di responsabilità e partecipazione alla costruzione del sapere e dell'organizzazione sociale della comunità cui si appartiene. Se consideriamo, infatti, che la storia studia le connessioni tra i vari aspetti che caratterizzano la vita delle società umane nel tempo e che tali connessioni, nel loro combinarsi, danno luogo ad organizzazioni sociali molto diverse, possiamo far comprendere che qualunque organizzazione sociale ha un carattere relativo, che quella attuale è una delle tante possibili, che possiamo perciò cambiare e migliorare.

Una terza possibilità formativa dell'insegnamento della storia consiste nel riconoscere la complessità dei fattori interessati nella spiegazione dei fatti umani. Il concetto di "fonte storica" si è ampliato, non comprende più solo i documenti scritti, ma anche tutto ciò che costituisce una traccia del passato (documenti orali, immagini, manufatti, monumenti, ecc.). Questo ha modificato i contenuti storici (non si studiano più solo gli aspetti politici, ma anche la cultura, la mentalità, i sistemi di vita) e la metodologia della ricerca, in quanto si richiede il contributo di altre discipline come la sociologia, l'antropologia, l'economia, ecc. I fenomeni storici studiati appaiono in tutta la loro complessità data la molteplicità delle fonti, dei materiali, dei dati che è necessario trovare ma, soprattutto, scegliere e interpretare, imparando ad orientarsi nella varietà delle informazioni.

Una quarta finalità dell'insegnamento della storia consiste nel raggiungere la consapevolezza della relatività dei fatti storici e, di conseguenza, della complessità e dell'incertezza proprie delle scienze contemporanee, dei limiti della conoscenza umana. Gli eventi storici non sono più realtà oggettive, sono ipotesi perché basate su ricostruzioni che utilizzano fonti in modo personale. Lo storico indaga sempre secondo prospettive che derivano da caratteristiche individuali (la propria formazione e visione del mondo e dell'uomo) e dell'epoca a cui appartiene (scuole di pensiero, procedure d'indagine, ecc.). Il sapere storico si costruisce dall'interazione tra realtà ed osservatore, lo storico struttura i fatti in base ai propri schemi, interpreta gli eventi scegliendo fonti, interpretando documenti. Bisogna tener presente che anche le fonti sono frutto di una selezione, che è stata prodotta dal tempo, dal caso, dagli uomini e rappresentano un qualcosa di relativo perché chi ha scritto un documento ha esposto un suo punto di vista, chi lo ha conservato e tramandato l'ha fatto per determinati motivi. Il sapere storico, dunque, si basa su ipotesi che possono essere continuamente riformulate se si viene in possesso di nuove fonti o si esaminano le vecchie con diversi criteri.

Da quanto esposto finora sui traguardi formativi dell'insegnamento della storia si può concludere che esso deve sviluppare negli alunni la capacità di riconoscere la complessità che si nasconde dietro il "prodotto", come può essere la trattazione di un argomento nel testo di storia.. Occorre, cioè, che i ragazzi acquisiscano la conoscenza e la consapevolezza delle procedure e metodologie che possono portare a "prodotti finali" diversi. L'alunno deve saper organizzare un piano di lavoro per approfondire certi argomenti, ad esempio scegliere materiali, testi, informazioni e utilizzarli in modo critico ed autonomo.

Sul piano didattico si possono seguire due direzioni. La prima consiste nell'abituarli a compiere

ricostruzioni storiche, lavorando preferibilmente in gruppo, utilizzando procedure metodologiche proprie della ricerca storica: selezione, analisi e discussione di fonti, formulazione di ipotesi, stesura del risultato finale. In questo modo si può giungere a padroneggiare alcuni concetti fondamentali: fonte storica, attendibilità della fonte, fatto storico, rapporto fonte - fatto, relativismo dell'indagine storica, il tempo come cronologia, durata, ecc. La seconda direzione consiste nell'approccio inverso: partendo dall'indagine storica già effettuata, l'alunno deve analizzarla ripercorrendo le tappe fondamentali dell'itinerario compiuto dallo storico. Questo lavoro permette di conoscere meglio le metodologie e le tecniche di analisi dei dati storici, di sviluppare la consapevolezza che un argomento del libro di testo è il risultato di un lungo lavoro di ricerca e di scelta.

Valenza orientativa della geografia

La geografia è stata in passato intesa come descrizione delle caratteristiche fisiche e naturali delle varie realtà territoriali, in seguito come studio del territorio trasformato dagli interventi dell'uomo; oggi i fenomeni geografici sono considerati come il risultato di una interazione tra gli elementi fisico-naturali e l'azione dell'uomo.

Lo scopo di un'indagine geografica consiste nel vedere come le caratteristiche naturali dell'ambiente e l'intervento dell'uomo influiscono sul territorio e poi, partendo dalla realtà, progettare interventi e modelli di sviluppo alternativi. Nella ricerca geografica possiamo individuare tre fasi: osservazione e descrizione, problematizzazione della realtà, progettazione. Lo studio geografico si fonda sulla ricerca dei dati ricavabili da varie fonti (testi, statistiche, carte geografiche, fotografie, rilevazioni strumentali, ecc.) e da altre discipline strettamente collegate (geologia, climatologia, botanica ed altre), sulla interpretazione di queste informazioni (scoprire cause che producono fenomeni e trasformazioni del territorio) seguita dalla progettazione di scelte di organizzazione del territorio e di uso delle risorse (pianificazione).

Le valenze orientative dell'insegnamento della geografia sono di due tipi: il primo riguarda la natura dei problemi trattati (l'interazione tra l'ambiente fisico-naturale e gli interventi dell'uomo), il secondo concerne la metodologia della ricerca geografica (individuato un fenomeno, analizzarne ed interpretarne i dati relativi, ricavabili da diverse fonti informative od ottenuti con strumenti di rilevazione, al fine di verificare le ipotesi formulate sulle cause, prevederne gli sviluppi e progettare interventi):

Le valenze orientative legate alla natura dei problemi oggetto di indagine della geografia sono essenzialmente due: il raggiungimento di una continuità orizzontale tra scuola ed extra-scuola; l'acquisizione di comportamenti dettati da scelte consapevoli che consentano una effettiva partecipazione alla vita della comunità.

La continuità orizzontale tra scuola ed extrascuola si attua con l'avviamento della conoscenza, da parte dei ragazzi, del proprio ambiente, visto come luogo privilegiato d'indagine. Questa apertura alla realtà circostante può diventare più concreta favorendo il contatto con le associazioni e gli enti locali e momenti di partecipazione effettiva alla vita della comunità.

La conoscenza del territorio e dei suoi problemi, l'analisi dei bisogni della società aiutano i ragazzi a saper orientare il proprio comportamento operando delle scelte responsabili quali quelle relative, ad esempio, alle tematiche dell'ecologia (raccolta differenziata e riciclaggio dei rifiuti, risparmio di acqua potabile ed energia, ecc.) e partecipando attivamente alla vita sociale (richiesta di informazioni, sollecitazione di interventi, proposta di soluzioni concrete per risolvere problemi o soddisfare bisogni della comunità).

Le valenze orientative legate alle procedure metodologiche tipiche della geografia sono le seguenti: consapevolezza della varietà delle fonti da cui attingere informazioni e capacità di analizzarle ed orientarsi nella loro complessità; acquisizione di competenze operativo-relazionali tramite ricerche di gruppo.

L'orientamento nel primo caso consiste nella capacità di individuare e risolvere problemi tramite la ricerca, la scelta, la valutazione delle informazioni che permettono la verifica delle ipotesi formulate. Questo percorso richiede alcune competenze: conoscere la molteplicità delle fonti, le loro caratteristiche e i loro limiti, selezionare i materiali in base alla loro utilità rispetto ai propri scopi, tradurre informazioni da un codice ad un altro (sintetizzare informazioni scritte in un grafico o in una carta tematica e viceversa). Le informazioni possono provenire da diversissime fonti: dati prodotti da altri, pertanto ricavati da testi, pubblicazioni, carte geografiche, fotografie, video e statistiche oppure dati raccolti personalmente tramite l'osservazione o la rilevazione con l'ausilio di strumenti tecnici (macchina fotografica, videocamera, stazione meteorologica, interviste, questionari, ecc.)

In secondo luogo, per svolgere ricerca geografica è molto utile il lavoro in piccoli gruppi, che rende più agevole ed efficace la ricerca, l'analisi, l'interpretazione dei dati relativi ad un problema. Il lavoro collettivo sviluppa nei ragazzi competenze e abilità utili all'inserimento nel modo del lavoro e, in generale, nella

società; si tratta di competenze sociali che portano a collaborare per un progetto comune, ad assumere compiti e responsabilità, ad organizzare un piano di lavoro, a considerare l'importanza delle opinioni e dell'apporto degli altri.

Valenza orientativa della matematica

L'esperienza scolastica dell'apprendimento matematico, appare per molti troppo distante dalle proprie possibilità di comprensione, una delle cause di tale fenomeno consiste nel fatto che il processo non viene attivato a partire dalla matrice cognitiva del soggetto, cioè dall'insieme delle sue rappresentazioni interne dei concetti e degli atteggiamenti ad essi connessi, dei pregiudizi, delle provvisorie e spesso errate costruzioni ed interpretazioni dei fatti della vita. In poche parole, l'organizzazione del processo didattico non si alimenta, solitamente, delle conoscenze ed abilità già possedute dallo studente, che sono il risultato delle influenze dovute all'ambiente familiare e sociale di provenienza: troppo spesso la scuola non usa le conoscenze extrascolastiche dell'alunno come supporto dell'apprendimento.

I testi scolastici, inoltre, danno per scontata una presentazione dei processi e delle nozioni che tiene conto delle linee di sviluppo proprie della disciplina, dando per "scontata" una inesistente analogia tra l'organizzazione sistemica dell'insieme dei concetti matematici e il processo di acquisizione delle conoscenze in questo settore. Non si tiene conto che anche la matematica, come ogni conoscenza umana, può essere ricostruita in una sua unità interna, da molti punti di vista e in molti modi.

L'apprendimento della matematica, dei fatti, dei concetti e delle procedure che essa coinvolge possono essere acquisiti attraverso una pratica che faccia intendere le parole che utilizza, ricostruendo e ripercorrendo "i sentieri e le modalità attraverso i quali quelle parole, nel loro senso e nel loro suono, sono maturate e sono state costruite".

In quanto ai contenuti sono da valorizzare quelli che rispondono agli interrogativi esistenziali che il ragazzo si pone come individuo e come membro della collettività. Il soddisfacimento dei bisogni affettivi, cosa fare della propria vita e del tempo presente può costituire, infatti, una sorta di bussola nella determinazione delle situazioni formative da affrontare nella scuola e solo successivamente le materie entrano in scena per alimentare percorsi e fornire la strumentazione adeguata alla realizzazione di quel mini progetto di vita che è la singola situazione formativa, nella convinzione che la qualità di un processo di apprendimento, di un concetto o di una strategia, sta nella capacità di coinvolgimento in esso, cosicché l'allievo si immedesima nel matematico, nel problema e nel tempo che li ha prodotti.

Sono state svolte indagini per determinare le abilità matematiche di base; gli esiti di tale indagini classificano come abilità essenziali alcune competenze numeriche, alcune nozioni di geometria, la comprensione di tavole, grafici e diagrammi. Al di là dell'individuazione di alcune abilità è importante sottolineare alcuni atteggiamenti fortemente incoraggiati dal mondo matematico.

Il matematico affonda i suoi giudizi su uno scetticismo di fondo che gli suggerisce di non accettare come veri, fatti ed asserzioni che non abbiano un riscontro sicuro e che non siano più o meno riferibili a principi accettati. Il ragazzo impegnato nella costruzione del proprio futuro, dovrebbe analogamente maturare atteggiamenti di cautela e prudenza nella costruzione del proprio progetto e vagliare analiticamente i passi su cui esso si regge.

Il matematico, inoltre, vuole convincere altri e per questo deve sviluppare il percorso del suo ragionamento senza fare errori, deve quindi saper argomentare. A capire l'importanza degli strumenti matematici, i ragazzi dovrebbero arrivare per scoperta, attraverso materiale prelevato da riviste, giornali, da archivi, altre fonti di stampa o da informazioni raccolte da loro stessi. Dovrebbero arrivare a scoprire l'utilità di presentare informazioni mediante grafici, diagrammi ecc., per denotare relazioni e comprendere in che modo queste presentazioni offrono vantaggi. I ragazzi hanno interesse per la realtà che li circonda, ma vengono informati direttamente dai media; molto probabilmente ne colgono il senso generale, ma spesso la comprensione resta a livello superficiale: riescono quindi a cogliere i risultati, ma non il lavoro che sta dietro il lungo cammino delle idee che li hanno prodotti. La permanenza davanti allo schermo abitua ad una ricezione passiva e a non partecipare attivamente alla costruzione dell'informazione. La matematica che abitua a cogliere l'essenziale può rendere più a portata di mano questo saper vedere, può aiutare a fissare i simboli e relazioni, a passare da una osservazione superficiale ad una più profonda comprensione e favorire l'integrazione tra i saperi.

Vi è poi l'esigenza di parlare delle cose viste e allora bisogna impadronirsi dei codici che possono essere fatti di parole, segni ecc.. La capacità di percepire schemi simbolici, potrebbe essere la spia dello sviluppo di abilità matematiche.

Anche l'utilizzazione del computer chiama in causa abilità logico matematiche, in misure diverse a seconda delle prestazioni che si desiderano, ma è proprio nell'interazione uomo computer che vengono alla ribalta anche abilità intrapersonali, quali capacità di controllo sul proprio progettare e mantenimento della tensione necessaria a portare avanti compiti nuovi, analogamente a quanto si trova a fare un giovane nei confronti dello studio e della gestione del proprio futuro; i contesti sociali che pongono nuove esigenze realizzative suggeriscono anche le competenze desiderabili.

Recuperare e comprendere anche una parte della storia di una disciplina significa, per il cittadino occidentale, far crescere la dimensione individuale, in quanto si rende partecipe del lavoro collettivo portato avanti nei secoli all'interno della sua civiltà. La matematica che ha anticipato per più di un millennio il sorgere delle scienze, può insegnare, in aggiunta alle sue acquisizioni, le molte battaglie perse, gli errori nei quali è caduta, ecc.. L'esperienza storica della disciplina può educare alla comprensione dell'esperienza individuale e quella della matematica può parlare di qualunque sua tappa, poiché accompagna l'uomo nel momento in cui ha iniziato a guardare il mondo e speculare su di esso.

Nella scuola si possono acquisire capacità preziose per collocarsi nel mondo e la matematica appare come strumento privilegiato per questo scopo.

Valenza orientativa della lingua straniera

Nella scuola media attuale la lingua straniera è studiata come materia a se stante, con pochi collegamenti con le altre discipline del curriculum. Nelle tre ore settimanali di insegnamento, ritenute peraltro insufficienti, ci si concentra sulla comunicativa di base, sulle generiche nozioni di civiltà, sulle letture graduate e semplificate; si è condizionati dai libri di testo attualmente disponibili la cui lingua è generalmente povera; con questa lingua i docenti svolgono un'azione orientativa di natura prevalentemente metodologica ormai diffusa ed accettata.

- **identificazione** di percorsi graduati, strutturati, che permettono allo studente di intraprendere un lavoro di esplorazione, scoperta, di analisi contrastive, di riflessione linguistica nelle quattro abilità: parlare, leggere, scrivere, ascoltare;
- **acquisizione**, attivazione, perfezionamento delle competenze strategiche di tipo socio- affettivo, cognitivo, metacognitivo;
- **scelta delle abilità** basate sulle funzioni espressive, comunicative, investigative e simboliche;
- **valutazione** delle prove e indicazioni utili ai fini dell'autovalutazione.

Che la lingua faccia parte a sé nel curriculum è dimostrato dal fatto che non gioca ancora un ruolo all'interno del colloquio pluridisciplinare d'esame, poiché non esiste la possibilità di usare la lingua scolastica, cioè la lingua povera dei testi scolastici, per fare operazioni di tipo trasversali al curriculum.

E' necessario quindi colmare il divario tra la lingua scolastica e la lingua delle discipline, se si vuole fare acquisire una fattiva valenza orientativa a L2, approntando una programmazione curricolare che contempi iniziative da realizzare durante l'intero corso di studi.

Occorre giungere al bilinguismo, cioè all'insegnamento di alcune materie fatto in lingua straniera (traguardo auspicato dalla commissione europea nel libro bianco). Il bilinguismo renderà possibile la mobilità degli insegnanti e degli studenti nella scuola europea del prossimo futuro, e saranno insegnanti ed alunni orientati.

Può orientare bene soltanto chi conosce bene la disciplina. Il docente di lingue di solito è preparato dal punto di vista pedagogico - didattico, ma non sempre altrettanto bene in quello linguistico, nella grande maggioranza, i docenti italiani, sono stati poco all'estero; è uno stato di cose che ha condizionato e condiziona l'insegnamento delle lingue nel nostro paese, e che rischia di relegarci nello status di europei di serie B, visto che l'ingresso in Europa rende necessaria la conoscenza di più lingue.

E' necessario quindi preparare i nuovi docenti con stage all'estero, ed aggiornare adeguatamente quelli già in servizio.

La lettura è la prima abilità nel campo dell'orientamento, nel nostro paese si legge poco e poco si legge anche a scuola. Questo ha riflessi negativi nell'apprendimento delle lingue, perché, se non si legge, non si impara niente al di là della lingua dei libri di testo privi di spessore e pensiero. E' quindi necessario mettere gli studenti nelle condizioni di servirsi della lingua 2 per muoversi all'interno del curriculum, al fine di trovare aree di interesse che possano appassionarli. La scuola deve promuovere la cultura del libro in lingua straniera, costituendo nelle biblioteche consistenti raccolte di libri nelle diverse lingue, ma anche i libri dei consigli di classe delle corrispondenti scuole straniere, bollette della luce, orari ferroviari, ricevute, mappe, istruzioni per l'uso, cataloghi ecc.. Gli studenti potrebbero così vedere ciò che un adulto straniero è tenuto a leggere per funzionare nella società in cui

vive. La lettura è la chiave di accesso alla conoscenza effettiva e non subalterna di una lingua straniera, conoscenza che permette l'uso effettivo delle biblioteche, nonché dei mezzi di comunicazione elettronici. In questa ottica la valenza orientativa delle L2, risiede nella profondità della sua cultura e della sua scienza e quindi nella qualità e quantità delle informazioni che può offrire.

Valenza orientativa dell'educazione musicale

E' così importante l'esperienza musicale per l'universo giovanile, da indurre a pensare che, senza un'appropriate educazione, i ragazzi non saprebbero come "orientarsi" in questa dimensione irrinunciabile della loro realtà. Rimarrebbero esposti in tutto alle mode, futili e passeggere, incapaci di autonomia interpretativa e senza possibilità di reazione consapevole e critica. Senza strumenti di "lettura" capaci di analizzare i meccanismi costruttivi della musica, essi finirebbero con il ritenere gli aspetti più evidenti come il look, i rituali, i comportamenti esteriori, la quantità di emissione sonora (sempre più assordante e "malata"), la vera essenza del messaggio musicale.

Sono le discoteche e i concerti rock, i luoghi prediletti dell'aggregazione giovanile, ed i walkman, gli hi-fi ecc. che costituiscono gli accessori indispensabili e sempre più protagonisti di questa area esperienziale così importante per i giovani.

L'errore che il mondo adulto compie, è quello di minimizzare e sottovalutare, pensando alla musica giovane come ad una attività secondaria e ricreativa, ma è soprattutto in una età in cui è difficile distinguere tra hobby e lavoro, che lo hobby musica favorisce, in un ambito certamente più significativo e stimolante di quello scolastico, l'acquisizione di gusti, valori, la capacità di giudizio, l'assunzione di abitudini e modelli. Le stragi del sabato sera, l'uso di allucinogeni, l'ascolto musicale, "vissuto" in emotività introversa ed alienante, sottolineano la valenza orientativa che il messaggio musicale costituisce per i giovani.

E' quindi innegabile che la fruizione musicale, per le nuove generazioni, reca in sé un livello di coinvolgimento e di elaborazione simbolica elevatissimi, costituendo un campo di esperienza irrinunciabile ed esclusivo. Esclusivo ed escludente finché l'offerta formativa della scuola, non riuscirà a sintonizzarsi con esso, eliminando la rigida distinzione tra saperi interni ed esterni, attivando un canale di comunicazione e dialogo tra generazioni, su un terreno certamente più congeniale e gradito all'interlocutore giovanile, approntando un intervento educativo mirato, capillare e diffuso, da intensificare ed estendere lungo tutta la fascia dell'obbligo ed oltre.

Nella scuola italiana le arti sonore e visive e tutto ciò che le integra (teatro, cinema) occupano ancora una condizione marginale. E' indispensabile dare legittimità alle forme di sapere proprie degli spazi acustici, investendo, in primo luogo, sull'ascolto diretto e partecipato, facendo vivere le arti sonore come area del saper essere e saper fare, e dove i riferimenti storici e ambientali delle diverse espressioni musicali acquisteranno senso e ne diventeranno il patrimonio.

Come rendere orientativa la musica nella scuola di oggi? Al pari della lingua madre anche la musica ne ha una. L'assimilazione della lingua madre avviene in modo naturale, spontaneo, senza interventi educazionali espliciti; il bambino in età prescolare assimila e introietta una grammatica ed una sintassi implicite che verranno rese esplicite nel corso della scolarizzazione. Anche per la musica avviene la stessa cosa, e cioè un apprendimento volontario e non, in un ambiente socio - culturale storicamente dato, con la trasmissione della valenza simbolica del messaggio musicale, il valore di comunicazione metaforica che la musica stessa trasmette in quanto mezzo di aggregazione sociale. La differenza tra i due linguaggi è data dalla diversa attenzione posta da parte delle istituzioni educative: l'area della verbalità prevede un intenso curriculum incentrato sulle quattro abilità di base, la musicalità no. Di qui i compiti di cui la nuova pedagogia musicale dovrà farsi carico:

- gestire l'area non verbale con tempi e spazi adeguati,
- utilizzare anche per l'educazione musicale le risorse investite in educazione linguistica,
- assumere le quattro abilità di base parlare, leggere scrivere, ascoltare, poiché al pari della L1 c'è un parlare (canto spontaneo, l'intonazione immediata), un leggere (il solfeggio cantato), uno scrivere (la musica si può scrivere, trascrivere, comporre, variare, sviluppare ecc.), ma soprattutto ascoltare, e chi meglio del docente di educazione musicale è attrezzato e predisposto ad una didattica dell'ascolto?

Valenza orientativa dell'educazione fisica

Le potenzialità orientative dell'educazione fisica sono formidabili, poiché è l'unica disciplina del piano di studi a coniugare la pratica delle tecniche di uso del corpo, la conoscenza di norme e principi scientifici, l'assunzione di valori.

Il percorso educativo parte dal corpo e attraverso la sensorialità approda alla consapevolezza. Il passaggio dalla percezione alla conoscenza, alla coscienza del proprio corpo (di sé), passa attraverso vari livelli di consapevolezza.

La percezione è il primo gradino, e si configura come l'interpretazione del segnale che giunge nell'area somatognosica primaria, e poi viene elaborato nelle secondarie. E' in questa fase che si realizza l'individuazione della zona del corpo interessata dalla stimolazione, della posizione assunta, della tensione muscolare del movimento di risposta, della qualità della stimolazione, per giungere quindi alla "costruzione" della pianta topografica del corpo. Per fare ciò tutte le operazioni vengono assemblate in un centro di orientamento, lo schema corporeo, che, per diventare funzionante in modo utile ed integrato, necessita di una fase di sviluppo ed apprendimento ed è quindi educabile ed orientabile.

La dimensione percettiva e il dualismo dei campi di sensibilità che essa origina (il corpo e il mondo o il soggetto e l'oggetto) sono il primo passo verso la coscienza.

Il secondo livello di consapevolezza è dato dalla conoscenza del corpo, frutto del "distacco" dalla senso percezione del corpo proprio e della percezione visiva e tattile del corpo dell'altro. E' solo per effetto dell'astrazione del proprio corpo che si giunge ad una nozione di corpo in generale al quale applicare via via le conoscenze di altre discipline.

Rimane, infine, la coscienza del corpo come risultato di un lungo processo di personificazione, iniziato con la percezione del proprio corpo e di quello altrui, e con la progressiva costruzione di una immagine del corpo proprio dal contenuto fortemente investito in senso emotivo e affettivo. E' il risultato del *rispecchiamento* di sé negli altri che avviene nel corso della relazione fondamentale con l'altro soggetto. Anche qui, come nelle precedenti fasi, la dimensione relazionale appare di grande importanza per l'educazione.

Quindi la valenza orientativa, riferita allo sviluppo della consapevolezza, è data dal fatto di costituire il punto cardine della definizione dell'identità personale preadolescenziale e adolescenziale.

Ma in realtà altre valenze si strutturano dall'insegnamento delle componenti espressive comunicative dell'educazione fisica nell'area dei linguaggi non verbali. Per alcuni autori si può parlare di linguaggio solo riferendosi a quello verbale, ormai tuttavia si parla di linguaggio per tutti i sistemi di segni: si ha il linguaggio visivo, il linguaggio sonoro e il linguaggio del movimento (l'organizzazione di segni gestuali, motori, corporei):

Nell'ambito del linguaggio motorio, possiamo trovare diversi sistemi linguistici:

- a) il linguaggio del corpo, frutto dell'espressione spontanea, dell'emozione e dell'affettività. E' un sistema in gran parte inconscio, composto da un complesso di regolazioni riflesse e automatiche del tono muscolare, dell'atteggiamento posturale, della mimica facciale e gesticolatoria, della distanza personale e dell'uso dello spazio circostante. Nel neonato esso rappresenta il linguaggio principale, divenendo poi : o un **paralinguaggio**, cioè un linguaggio che affianca quello verbale, arricchendo la comunicazione della vita quotidiana e che è frutto di un apprendimento culturale; oppure **funzione simbolica**, come nell'imitazione spontanea e nel gioco simbolico del bambino; o spia della difficoltà relazionale e nel rituale motorio della malattia mentale.
- b) il linguaggio motorio, cioè l'organizzazione prassica (motoria) dello spazio, del tempo, dello schema corporeo, ma che è anche lo strumento fondamentale di sviluppo delle operazioni mentali che Piaget individua come il gesto utile, finalizzato, produttivo, adattato, un gesto al cui sviluppo concorrono sia la maturazione dei sistemi organici che l'apprendimento delle abilità motorie. Il linguaggio motorio partendo dallo schema sensomotorio del bambino dà luogo sia al gesto funzionale del gioco motorio fino al gesto atletico e sportivo, sia alla motricità abile del lavoro manuale e della produttività creativa dell'arte plastica e costruttiva.
- c) il linguaggio gestuale che fa riferimento ad una gestualità comunicativa e intenzionale, secondo un sistema di regole culturalmente determinate e quindi condivise anche se per lo più artificiali; consiste nel linguaggio dei gesti di fine utilitaristico come ad esempio il linguaggio dei sordi, oppure di fine artistico ed estetico come l'animazione, la drammatizzazione, il ballo, la danza ecc..

Questo linguaggio ha origine da quello spontaneo e inconsciamente intenzionale del corpo, poi però si culturalizza divenendo intenzionale e consapevole.

Nel linguaggio del movimento ciò che viene ereditato è il repertorio degli elementi (i riflessi neonatali da

cui si sviluppano tutti gli schemi motori e posturali sia per maturazione che per apprendimento), mentre ciò che viene appreso è la coordinazione, cioè la regolazione della gestualità, e lo sviluppo/apprendimento di questa sintassi è compito dell'insegnante di educazione fisica, fino a partire dai primi elementi della relazione corporea.

Valenza orientativa dell'educazione tecnica

La configurazione dell'odierna società tecnologica impone l'acquisizione di conoscenze e di competenze utili per partecipare consapevolmente alla vita di relazione, per sentirsi a proprio agio nelle attività scolastiche e lavorative, per usufruire delle nuove tecnologie e per comprendere messaggi disponibili in tempi sempre più rapidi e in forma complessa. In relazione agli obiettivi formativi correlati alle abilità riconosciute utili per esercitare la professione del cittadino del 2000, sarà possibile strutturare percorsi formativi curricolari improntati alla cultura tecnologica.

Le abilità trasversali, di tipo orientativo, necessarie al cittadino-studente sono:

- sapere;
- saper fare;
- saper scegliere, decidere;
- comprendere e cogliere il significato delle cose;
- saper organizzare le informazioni e le conoscenze;
- saper cooperare in un contesto lavorativo;
- saper valorizzare se stesso e gli altri.

Le abilità elencate, indicano con chiarezza che nell'ambito dell'educazione tecnologica è possibile individuare un'area che è comune a varie discipline ed un'altra più specifica (educazione tecnica) che realizza la produzione artificiale e sviluppa la comprensione dei fenomeni individuali e sociali che sono collegati all'utilizzo di tale produzione. Si tratta di attivare situazioni formative in grado di far maturare atteggiamenti consapevoli e responsabili nei confronti della tecnologia, con modalità didattiche in grado di arricchire il tradizionale approccio basato sulla comunicazione verbale, con modalità conoscitive, pratiche, manuali e operative.

Per l'Educazione tecnologica, sono stati individuati i saperi tecnologici irrinunciabili, basati sulla connessione oggetto della produzione/contesto territoriale/fruitore, sulla cui base stabilire conoscenze, competenze e abilità. Tali saperi possono configurarsi, tenendo conto delle operazioni logiche trasversali, come: operazioni di lettura (decodifica), di scrittura (codifica), di comunicazione e descrizione, di gestione delle risorse (economia), di riconoscimento di regole e leggi (educazione alla legalità), di esercizio di progettualità. Compito dell'educazione tecnica sarà dunque quello di fornire agli alunni le capacità operative metodologiche, per leggere i prodotti e i processi e comprendere le motivazioni che stanno alla base delle scelte progettuali. La rappresentazione di aspetti di realtà attraverso i modelli costituisce altra modalità formativa, a forte valenza orientativa. La rappresentazione per modelli consente di attivare capacità di scelta e volontà di semplificare oggetti, fenomeni e processi, mettendo in moto molteplici abilità personali, come la capacità di conoscere e simulare, modificandoli i dati reali. I modelli si ottengono, infatti, attraverso la semplificazione e scelta dei dati da rappresentare, descrivere ed interpretare. L'attività di rappresentazione e il ricorso ai codici specifici disciplinari mutuati dalle scienze oggettive (geometria, fisica ecc..), consentirà di sviluppare la capacità di analisi che porta ad individuare gli elementi e le procedure presenti in processi complessi, permettendo la loro riutilizzazione nell'attuazione di processi diversi, ma concettualmente affini.

Il mondo dell'economia potrà essere considerato secondo due dimensioni, una *micro*, rivolta alla utilizzazione delle risorse materiali, e l'altra *macro*, finalizzata alla conoscenza della rete delle relazioni che regolano i flussi del sistema economico alla luce delle innovazioni tecnologiche: in entrambi i livelli potranno essere sviluppate capacità orientanti collegate ai bisogni primari della vita di relazione e si avvierà negli alunni la conoscenza del mondo del lavoro e della sua organizzazione ed evoluzione nel tempo e nello spazio.

Allo stesso modo, la consapevolezza che le leggi costituiscono l'elemento connettivo dell'organizzazione sociale, sviluppa negli allievi l'abitudine a tenere conto di un sistema di regole organiche che sono la garanzia di funzionamento di qualsiasi organizzazione partecipativa (educazione alla legalità).

I saperi tecnologici di base costituiscono la matrice culturale per la successiva riorganizzazione delle conoscenze e per il potenziamento delle abilità trasversali. Si tratta di potenziare le capacità, di organizzare le conoscenze attraverso i saperi organicamente definiti dalla cultura del nostro tempo, per svilupparle e riutilizzarle in nuovi contesti di apprendimento. In tale modo saranno superati i confini tradizionali delle discipline di studio, dimostrando come sia possibile utilizzare e riutilizzare gli stessi concetti in ambiti

diversi. La possibilità di usare un concetto in modo flessibile e in diversi contesti svilupperà la capacità di orientarsi perchè metterà in moto meccanismi di adeguamento personale in situazioni diversificate.

E' possibile, dunque, costruire conoscenze utilizzando concetti e competenze in precedenza acquisiti muovendosi in una rete culturale sempre più ricca e sviluppando capacità cognitive e relazionali che consentano di controllare i processi evolutivi della società contemporanea.

Nell'ambito di un curriculum a forte valenza orientativa due sembrano i livelli di intervento in ambito tecnologico. Da una parte si potrà contribuire alla costruzione di situazioni formative in cui il contributo dell'educazione tecnica sia evidente e determinante (per esempio come arrivare a scelte responsabili, quali consumatori consapevoli, sulla base dell'individuazione del rapporto costo/qualità di un prodotto), dall'altra si potranno approfondire gli aspetti tecnologici di una situazione formativa in cui gli alunni siano stati già impegnati.

Funzione orientativa dell'educazione artistica

L'educazione artistica è considerata una disciplina dalla ricca potenzialità formativa, ma nello stesso tempo risulta pesantemente marginalizzata per spazi e tempi previsti nel curriculum scolastico; eppure l'apporto di questa disciplina è basilare per la vocazione formativa della scuola moderna.

Orientare significa:

- costruirsi gradualmente una identità culturale e professionale (da parte dell'alunno), distinguendo e comprendendo se stesso in modo autonomo e personale; la componente espressiva dell'educazione artistica contribuisce a questo approccio di riflessione e alla scoperta della personalità. Le sue funzioni proiettive sono state ampiamente studiate e riconosciute;
- compiere una esperienza culturale di rapporto con la realtà che si compie analizzando i processi e i prodotti dei vari ambiti disciplinari. L'educazione artistica con il suo immenso bacino di competenza ha in sé il "trapassato" e il presente, l'arte nella storia, il linguaggio visivo e le numerose professionalità ad esso legate nel presente;
- sperimentare il gusto e la difficoltà di arrivare a qualche prodotto, comunicabile e persistente; operare con le mani e con strumenti che riguardano l'artigianato sino ad arrivare alla creatività dell'opera d'arte costituiscono la spina dorsale della disciplina.

Gli stessi programmi di educazione artistica offrono spunti essenziali per la realizzazione di un curriculum della scuola dell'autonomia e dell'orientamento. Essi permettono di centrare il curriculum su alcuni elementi come la risposta al bisogno formativo dell'alunno, l'identificazione di alcuni temi - contenuti come l'essenza del curriculum del vedere e del produrre con le immagini, l'apertura al patrimonio visivo che ci circonda. Si tratta quindi di arricchire i programmi di momenti di pratica e di conoscenza di tutte le professionalità che i linguaggi della visione creano continuamente.

Ecco allora i criteri guida su cui costruire un curriculum orientativo di ed. artistica.

1.OPERATIVITA': è il campo dell'esperienza di tecniche e materiali, un rapporto diretto con lo strumento il cui uso facilita e sollecita il sapere pratico, l'esperienza del provare, del confrontare risultati e dello scegliere tra la grande varietà dei mezzi espressivi. Disegnare, dipingere, scolpire, incidere, comporre con frammenti e modellare sono connaturate con il fare e anch'esse hanno una storia. La conoscenza e l'esperienza di alcune tecniche storiche recupera il grande valore dell'artigianato.

2.COMUNICAZIONE: i processi di fruizione e di produzione dei messaggi visivi, si arricchiscono degli apporti della teoria della comunicazione e la relazione con la grammatica e la sintassi del linguaggio verbale procede per analogie sempre più significative. Comunicare con le immagini significa impadronirsi delle abilità:

- parlare con le immagini;
- vedere ed osservare le immagini e gli oggetti.

3.ANALITICITA': per questa fascia di età riguarda soprattutto le azioni del vedere e osservare. Insegnare a vedere significa nella scuola media creare occasioni nelle quali l'attività del vedere è una vera e propria elaborazione interpretativa. Guardare, osservare, vedere sono voci che rappresentano altrettante tappe di un percorso per il quale possono essere progettate attività specifiche.

4.PRODUTTIVITA': l'educazione artistica soddisfa questo bisogno del preadolescente, mettendolo nella possibilità di realizzare un prodotto finito, risultato di un impegno consapevole e volontario e stimolandone la gratificazione.

5. TERRITORIALITÀ E PATRIMONIO: i programmi del 1979 allargano l'ambito dell'educazione artistica oltre la lettura dell'opera d'arte alla dimensione estetica dell'ambiente, ai beni culturali aprendo un nuovo fronte dell'insegnamento che viene denominato educazione al patrimonio. È di fondamentale importanza una maggiore presenza nei curricoli di questi temi, caratterizzati da una innegabile interdisciplinarietà, ma anche dall'integrazione con il territorio in funzione educativa in quanto gli stessi beni sono segni e spazi del quotidiano. L'educazione artistica è la disciplina pilota in questo approccio al bene culturale che si fonda sull'esperienza del contatto con il bene che "parla" e che viene interrogato ai vari livelli di complessità storica, espressiva, antropologica, in una parola, di civiltà. Una formazione storico artistica consistente è indispensabile ai ragazzi di oggi se non altro perché solo essa può garantire un autentico interesse per il patrimonio Territorialità e patrimonio quindi dovrebbe rappresentare il criterio guida prioritario della progettazione, poiché l'educazione al patrimonio promuove conoscenza e fornisce agli studenti gli strumenti per sviluppare il riconoscimento della propria identità culturale e la consapevolezza di appartenere ad un luogo e ad una storia.

La convinzione è che la conoscenza dei Beni culturali del territorio è una risorsa per la formazione e l'orientamento che possa rappresentare il nucleo di un progetto educativo, destinato a coinvolgere tutti gli alunni e a costituire nel suo insieme una reale innovazione.

L'adolescente cittadino potrà maturare una attenzione responsabile rivolta ai problemi della tutela e della salvaguardia e sarà in grado di svolgere una partecipe funzione di vigilanza civica.

La mappa del cittadino

Essere cittadini oggi, rapportarsi con la realtà sociale e lavorativa significa affrontare e risolvere problemi spesso complessi, insiti sia nelle situazioni quotidiane sia in quelle periodiche e ricorrenti. In sintonia con una moderna concezione di orientamento, che responsabilizza la persona e investe nella sua capacità di operare scelte realistiche, nell'immediato e nel futuro, si rafforza l'esigenza di una scuola che attribuisca centralità alla responsabilità orientativa e che garantisca una significativa continuità tra il contesto scuola (l'esperienza che si propone ai giovani per apprendere) e il contesto extrascolastico (le situazioni in cui dovrebbero dinamicamente trasferirsi i risultati dell'apprendimento).

Un disegno formativo non può prescindere da un progetto concreto e condiviso, ma, soprattutto, deve essere "calato" nel contesto in cui si esercita la responsabilità formativa.

La chiara rappresentazione dell'uomo e del cittadino, in funzione del quale tutta la comunità educativa investe, costituisce il punto di partenza da cui si articola l'iniziativa della scuola.

Occorre quindi individuare da una parte il soggetto della formazione (chi sono i ragazzi, come sono, cosa fanno, cosa sanno fare, ecc.), dall'altra, la comunità sociale, il territorio (con le sue prerogative), in cui la scuola si trova ad operare.

È poi indispensabile domandarsi per quale uomo e quale cittadino si intende progettare la formazione: per un cittadino di domani che sarà forse soggetto autosufficiente del sistema economico sociale ad una età ben più avanzata, o per un cittadino di oggi che, pur preadolescente e non economicamente autosufficiente, ha diritto di essere soggetto sociale attivo e come tale, individuo legittimato a compiere scelte, capaci di attribuire valori e significati alla propria esistenza?

Occorre quindi individuare quali sono le condizioni, le abilitazioni, le competenze, i compiti sociali che consentono al preadolescente di gestire l'esistenza.

In questa ottica la scuola compie le scelte curriculari, formando una mappa di abilitazioni ritenute indispensabili all'esercizio della professione cittadino, selezionandole sulla base di criteri di rilevanza formativa e frequenza d'uso. Le abilitazioni possono essere selezionate e organizzate con riferimento:

- all'area della salute (dell'individuo, del gruppo sociale, dell'ambiente ecc.);
- all'area delle istituzioni;
- all'area della microeconomia;
- all'area della formazione e del lavoro;
- all'area della cultura e del tempo libero;
- all'area delle responsabilità sociali.

Essere cittadini esprime una condizione di grande complessità, diventare cittadino significa imparare a gestire e padroneggiare la mappa che comprende quelle abilitazioni, utili a governare gli impegni della propria vita.

UNA MAPPA PER IL CITTADINO ORIENTATO

Curricolo e situazioni formative

L'azione professionale fondante il rapporto educativo è la strutturazione di un curricolo, inteso come l'insieme delle attività collegialmente e intenzionalmente definite, per far conseguire agli alunni il livello di preparazione (acquisizione di conoscenze e abilità) riconosciuto utile nel contesto di riferimento (risultati attesi).

La valenza orientativa di un curricolo è individuabile nella sua capacità di fare riferimento ad un progetto per il cittadino di oggi, non astratto e definitivamente delineato nel tempo, ma aderente ai bisogni di ordine soggettivo (problema dell'identità personale) e sociale (problema del rapporto tra il soggetto e la realtà circostante).

All'interno del curricolo, se le discipline favoriscono l'acquisizione di conoscenze specifiche e scientifiche, le situazioni formative, caratterizzate dalla scelta consapevole e condivisa di strategie, metodi e contenuti disciplinari e interdisciplinari, favoriscono il conseguimento delle abilitazioni ritenute indispensabili a partire dalle esperienze concrete che gli alunni vivono direttamente.

Esempio di situazione formativa

Progettare e realizzare un piano di lavoro settimanale

Italiano

Italiano

Italiano

Ed. Tecnica

Matematica

Ed. Tecnica

Italiano

Matematica

Ed. Tecnica

Ed. Tecnica



DALL'INSERIMENTO ALL'INTEGRAZIONE DI ALLIEVI IN SITUAZIONE DI HANDICAP INTELLETTIVO IN UN PERCORSO SCUOLA-LAVORO

Giuseppe Gori

PREMESSA

La sentenza della Corte Costituzionale n.215 del 3/6/1987, le disposizioni ministeriali che ne sono seguite e la successiva legge quadro 104/1992 hanno sancito il diritto allo studio dei disabili in ogni contesto scolastico; pubblicazioni del settore¹ citano casi interessanti di integrazione nella scuola secondaria superiore, precedenti la sentenza, riguardanti per lo più alunni audiolesi, non vedenti e motulesi.

Negli ultimi anni scolastici si è osservato un costante incremento di iscritti disabili nella scuola superiore, in particolare di allievi con handicap intellettivi (per la provincia di Pesaro e Urbino si vedano i dati raccolti nelle tabelle di pag. 3) ma l'incremento più significativo è quello determinatosi a seguito della legge sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione (Legge 20/01/1999 n° 9 e successivi decreti ministeriali) relativo all'a. s. 1999/2000, che ha comportato l'obbligo di iscrizione alla scuola superiore anche dei ragazzi, compresi i disabili, orientati verso strutture formative alternative come la formazione professionale regionale.

Nonostante le novità legislative, la scuola superiore rimane una struttura che deve garantire il raggiungimento di obiettivi cognitivi di un determinato livello; per gli allievi con handicap intellettivi il rischio è quello di subire forti sofferenze causate dal confronto quotidiano con i compagni, in particolare in quelle discipline in cui l'impegno cognitivo è maggiore e che spesso sono le discipline caratterizzanti il corso di studi; ciò spesso comporta o l'isolamento dalla classe o l'attivarsi di una serie di 'comportamenti problema' di difficile gestione, con il rischio di perdere anche quello che è uno degli obiettivi primari dell'integrazione scolastica: favorire e sviluppare la socializzazione.

Il rischio che la scuola superiore possa diventare per gli allievi con handicap intellettivi il luogo della sofferenza, del non lavoro, dell'isolamento, della fuga verso comportamenti disturbanti, obbliga talvolta l'Istituto e in particolar modo il Consiglio di classe che accoglie l'allievo con tali handicap a formulare un progetto che trasformi l'inserimento curricolare in un percorso di più ampio respiro, dove ogni azione svolta possa essere compresa in un progetto che risponda agli obiettivi dell'integrazione scolastica che sono quelli dello "sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione".²

E' da queste premesse che, nell'a.s. 1999/2000, è nato all'I.P.I.A. 'A.Volta' di Fano un progetto di integrazione scuola-lavoro a favore di un allievo portatore di handicap intellettivo frequentante la prima classe, che ha permesso di verificare la possibilità di garantire sia un processo di integrazione attraverso momenti di scolarizzazione comuni, sia il raggiungimento di obiettivi formativi/professionali grazie all'esperienza lavorativa.

Il progetto si è sviluppato in tre fasi:

- una prima fase di osservazione e analisi atta ad individuare le predisposizioni, le potenzialità operative e di apprendimento dell'allievo;
- una seconda fase di ricerca sul territorio delle disponibilità di inserimento lavorativo;
- un'ultima fase di formazione professionalizzante specifica come addestramento attraverso l'attività svolta nel laboratorio di una cooperativa.

Le parti essenziali del progetto di seguito accluse permettono di individuare figure e strutture coinvolte, finalità, obiettivi, modalità di attuazione e organizzative, verifiche e valutazioni effettuate.

¹ Mariangela Giusti, *Disabilità e scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze, 1996

² M. Pavone - M. Tortello, *Handicap e scuola media superiore*, Torino, UTET, 2 ed. agg.1995

Riferimenti normativi

- Legge 05/02/1992 n° 104: (Legge Quadro)
 - Schema di Regolamento in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche (CdM 30/10/1998)
 - Legge 20/01/1999 n° 9: Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione
 - Decreto Ministeriale 09/08/1999 n° 323: Regolamento recante norme per l'attuazione dell'articolo 1 della legge 20/01/1999, n° 9
 - Legge 08/11/1991 n° 381: Disciplina delle cooperative sociali
 - Legge Regionale 13/04/1995 n° 50 : Norme di attuazione per la promozione e lo sviluppo della cooperazione sociale
 - Legge Regionale 04/06/1996 Promozione e coordinamento delle politiche di intervento in favore delle persone in situazione di handicap (Testo coordinato con le modifiche ed integrazioni apportate dalla deliberazione legislativa approvata dal consiglio regionale nella seduta del 29/02/2000, n° 293)
 - Legge regionale 31/97: (Contributi alle imprese che assumono persone disabili e incentivi per l'imprenditoria giovanile)
 - Legge 12/03/1999 n° 68: Norme per il diritto al lavoro dei disabili
-

Dati statistici

** I dati relativi all'anno scolastico 2000/2001 sono aggiornati al 18 luglio 2000 (informazioni gentilmente concesse dalla Prof.ssa Giuliana Ceccarelli del Provv. di Pesaro e Urbino)*

(i dati dell'a.s. 1999/2000 sono incompleti e riferiti ad un campione di 66 allievi h. sul totale di 83; tra parentesi sono indicati gli alunni iscritti alla prima classe)

Progetto formativo scuola-lavoro I.P.I.A. Fano

ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO PER L'INDUSTRIA E L'ARTIGIANATO "ALESSANDRO VOLTA" di Fano (PU)

PROGETTO FORMATIVO SCUOLA-LAVORO

Anno scolastico 1999/2000

Tipologia del progetto:

Progetto di percorso integrato scuola/lavoro

Referente per il Consiglio di Classe della 1X xxx:

insegnante di sostegno prof. Giuseppe Gori

DESTINATARIO

Il progetto è rivolto all'alunno X. X. nato il : xx/xx/xxxx a xxx (PU) iscritto e frequentante nell'anno scolastico 1999/2000, la classe 1X xxx dell'I.P.S.I.A. "Alessandro Volta" di Fano (Pu).

DIAGNOSI E BREVE PRESENTAZIONE DELL'ALLIEVO

L'alunno, in situazione di handicap, è affetto da ritardo intellettivo con instabilità emotiva. La capacità di attenzione e d'ascolto è breve. La comprensione orale è sufficiente in contesti semplici.

Sono stati rilevati in lui i seguenti atteggiamenti:

- ipercinesia con aggressività verbale e a volte fisica
- incostanza e ansietà da insuccesso nel lavoro
- difficoltà a riconoscere i ruoli e a rispettare le regole
- limitata autonomia: ha bisogno della presenza costante di un adulto per contenerlo e dargli sicurezza
- in situazioni di piccolo gruppo e in semplici contesti operativi spesso è sereno e produttivo

FINALITA'

Le finalità individuate sono:

- far maturare la padronanza dei propri stati emotivi in un contesto protetto extrafamigliare ed extrascolastico
- accrescere l'autonomia e la responsabilità nello svolgimento di compiti operativi

OBIETTIVI

- adattamento a situazioni sociali nuove
- adattamento ad ambienti nuovi
- rispettare le regole di un contesto dato
- attivare corrette modalità di approccio relazionale con gli adulti e i compagni di lavoro
- capacità di capire e gestire le consegne e le istruzioni
- eseguire autonomamente semplici mansioni
- sostenere l'impegno lavorativo nel tempo
- sviluppare la capacità di chiedere aiuto

- acquisire nuove competenze lavorative
- rafforzare il senso di responsabilità
- disponibilità alla correzione altrui e capacità di autocorreggersi

SCelta DEL PERCORSO PRELAVORATIVO

Ai fini della individuazione della struttura protetta, il Consiglio di classe, in collaborazione con la famiglia, la neuropsichiatra e l'assistente sociale, valutate:

- le predisposizioni dell'alunno
- le disponibilità di inserimento presenti nel territorio

ha deciso di realizzare l'esperienza prelaborativa presso il Laboratorio di Termoidraulica della Cooperativa "CRESCERE" - Fano

MANSIONI RICHIESTE

Le mansioni richieste all'alunno, individuate insieme all'educatore della Cooperativa, saranno:

- riconoscere componenti di materiali idraulici; misurare; tagliare; filettare; assemblare
- riporre gli strumenti usati nelle apposite custodie e scaffalature.

MODALITA' DI ATTUAZIONE

Tempo in Cooperativa e orario:

attività continuative per due giorni la settimana a partire dal 16/03/2000

Giovedì dalle ore 9.00 alle ore 12.00

Venerdì dalle ore 9.00 alle ore 12.00

Assicurazione:

la copertura assicurativa sarà a carico dell'I.P.I.A. "A. VOLTA"

Affiancamento:

dopo la fase di inserimento con la presenza dell'insegnante di sostegno, l'allievo sarà affiancato dall'educatore-artigiano e , a intervalli, monitorato dall'insegnante di sostegno.

MODALITA' ORGANIZZATIVE

Il progetto è stato:

- valutato con la famiglia
- valutato insieme alla neuropsichiatra ed alla assistente sociale
- reso fattibile grazie all'utilizzo di tutte le risorse disponibili ed alla definizione precisa dei ruoli di ogni figura ed istituzione coinvolta

VERIFICHE

Registrazione quotidiana presenze (Registro Laboratorio di Termoidraulica-Cooperativa Crescere)

Osservazione dei comportamenti tramite griglie (insegnante di sostegno Prof. G. Gori)

Questionario di valutazione finale (educatore/artigiano Sig. G. Talamelli)

VALUTAZIONE

La valutazione del tirocinio avverrà tra:

- Insegnante di sostegno
- Preside
- Famiglia
- Responsabile Politiche Giovanili
- Educatore-artigiano

Al termine del percorso misto sarà inoltre stesa una relazione sulle mansioni e sulle attività svolte dall'allievo.

Relazione di valutazione del tirocinio protetto

Relazione di valutazione del tirocinio protetto di Z.M.

A) DESTINATARIO

Z.M.

Nato il : xx/xx/1983 a Fano

B) FINALITA'

Le finalità del progetto erano rivolte innanzi tutto a far maturare in X. X. la padronanza dei propri stati emotivi e, in secondo luogo, ad accrescere l'autonomia e la responsabilità nello svolgimento di compiti operativi.

C) OBIETTIVI GENERALI

Il tirocinio di Z.M. ha consentito il conseguimento dei seguenti obiettivi generali:

- sperimentare una situazione prelaborativa protetta
- rendere più coinvolgente e concreto il percorso formativo, non scandito esclusivamente da insegnamenti e discipline lontani dalla sua attuale realtà psicologica.

D) OBIETTIVI SPECIFICI

Z.M. ha dimostrato disponibilità ad inserirsi in ambienti e contesti nuovi, sperimentando brevi momenti di autonomia, anche se l'adulto è rimasto una presenza costante e un riferimento fisso.

Tale presenza si è resa necessaria sia per spiegare al ragazzo le operazioni necessarie al compito, sia per gestire i suoi stati di ansia e di agitazione attraverso una comunicazione ferma e serena.

In riferimento agli obiettivi:

- rispettare le nuove regole

- attivare corrette modalità di approccio relazionali con i superiori e i compagni di lavoro
l'alunno ha rispettato le nuove regole dell'ambiente di lavoro e si è relazionato in modo pertinente con i compagni di lavoro e gli adulti presenti nella cooperativa.

Rispetto agli obiettivi:

- capacità di capire e gestire le consegne e le istruzioni
- eseguire autonomamente semplici mansioni
- sostenere l'impegno lavorativo nel tempo
- acquisire nuove competenze lavorative

l'alunno è stato capace di capire le consegne, realizzare e portare a termine i compiti assegnati. Si è dimostrato abbastanza preciso e scrupoloso. Il fare e comunque l'essere messo in una situazione concreta e operativa lo stimolano: è soddisfatto se gli viene assegnato un compito che, attraverso semplici operazioni da lui compiute in modo sufficientemente ordinato, si conclude con un prodotto finito. In situazioni in cui si svolgono attività differenziate, sa individuare quelle a lui più congeniali e vi si dedica, se autorizzato. Dimostra discrete capacità di distinguere gli oggetti e, se guidato, è in grado di tagliare a misura e di assemblare, rispettando la sequenza assegnata. Ha utilizzato diversi strumenti di lavoro: giratubi, filiera, sega per ferro, metro. Ha mostrato interesse per attività di falegnameria e grazie alla presenza, a fianco del Laboratorio di Termoidraulica, del Laboratorio di Restauro ha potuto utilizzare la sega per legno, carta vetrata, raspe ecc.. per realizzare piccoli oggetti in legno.

In merito agli obiettivi:

- sviluppare la capacità di chiedere aiuto
- disponibilità alla correzione altrui e capacità di autocorreggersi

è possibile affermare che l'alunno ha chiesto aiuto agli adulti quando si è trovato in difficoltà, mentre non si è dimostrato disponibile ad accettare suggerimenti o correzioni, soprattutto dai compagni, se non erano da lui richieste.

Obiettivi formativi:

L'attuazione del progetto ha permesso a X. X. una positiva evoluzione; dal punto di vista formativo possiamo dire che gli obiettivi raggiunti sono:

- maggiore autostima
- rispetto delle regole
- maggiore senso di responsabilità.

Le abilità professionali raggiunte da X. X., grazie al progetto, sono state:

- comprensione della consegna verbale
- apprendimento di procedure in autonomia
- riordino dell'ambiente di lavoro
- responsabilità e controllo del prodotto

E) TEMPO DI REALIZZAZIONE

Il progetto si è sviluppato:

Periodo: anno scolastico 1999/2000

Mesi: marzo- maggio

Giorni: giovedì e venerdì

Ore giornaliere: 3 (9.00- 12.00)

(Nella presente tesi viene omissa l'Estratto del Registro presenze)

F) RISORSE

Risorse umane:

docente di sostegno che ha accompagnato la fase iniziale dell'inserimento ed effettuato successivi monitoraggi:
prof. Giuseppe Gori

educatore/artigiano che ha seguito costantemente l'alunno X. X. : sig. Giuliano Talamelli

G) VALUTAZIONE

Il progetto è stato valutato in itinere. In particolare l'insegnante di sostegno ha effettuato una serie di osservazioni dell'attività secondo griglie predisposte. L'educatore/artigiano ha compilato una griglia di valutazione finale concordata con l'insegnante di sostegno (vedi allegato). Sono stati effettuati, presso

l'I.P.I.A. "A. Volta", tre incontri per verifiche e valutazioni tra Preside, Vice Preside, Insegnante di Sostegno, Madre di X. X., Responsabile Politiche Giovanili del Comune di Fano, Educatore/Artigiano della Cooperativa.

Griglia di valutazione delle abilità lavorative

(barrare per ogni area il giudizio scelto)

Nome e cognome dell'Utente : Età

.....

Nome e cognome del valutatore: Periodo della valutazione

1• Continuità della prestazione lavorativa

(capacità di mantenere lo sforzo e la motivazione in diverse circostanze lavorative)

1. La sua prestazione lavorativa è del tutto discontinua, variando di giorno in giorno indipendentemente dal tipo di attività che gli viene assegnata e degli incoraggiamenti che riceve.
2. In genere lavora in modo discontinuo, a meno che non esegua un lavoro che gli piace.
3. Quasi sempre lavora in modo costante, indipendentemente dal lavoro che gli viene assegnato e dalle richieste che gli vengono rivolte.
4. Sempre lavora in modo costante, indipendentemente dal lavoro che gli viene assegnato e dalle richieste che gli vengono rivolte.

2• Adattabilità del lavoro

(capacità di adattarsi a nuove situazioni lavorative che implicano dei cambiamenti nel lavoro)

1. E' incapace di adattarsi ad ogni cambiamento apportato al suo lavoro. Può mostrarsi infastidito ed oppositivo.
2. Si adatta con notevole difficoltà ai cambiamenti apportati al suo lavoro. E' necessario introdurre i cambiamenti in modo graduale.
3. In genere sa adattarsi a gran parte dei cambiamenti apportati al suo lavoro con rapidità e facilità.
4. Sa sempre adattarsi ai cambiamenti con rapidità e facilità.

3• Necessità di essere supervisionato

(bisogno di essere guidato e controllato per poter lavorare in modo efficiente)

1. Ha bisogno di una costante supervisione per poter lavorare in modo adeguato.
2. Ha bisogno di stretta supervisione, pur se non costante. Può lavorare da solo per periodi brevi.
3. Richiede solo un minimo di supervisione laddove deve affrontare aspetti particolarmente complessi del suo lavoro.
4. Non richiede nessuna forma di supervisione.

4• Qualità e precisione

(capacità di produrre rispettando gli standard di precisione)

1. E' del tutto incapace di lavorare in modo preciso.
2. I prodotti del suo lavoro presentano numerose imprecisioni.
3. Il lavoro è quasi sempre preciso, anche se vi sono di tanto in tanto delle imprecisioni.
4. I prodotti del suo lavoro sono sempre esenti da difetti.

5• Controllo del lavoro

(capacità di controllare il proprio lavoro rispetto agli standard di qualità)

1. Non è in grado di riconoscere i propri errori, neanche quando gli vengono fatti notare.

2. E' in grado di riconoscere i propri errori, quando gli vengono fatti notare.
3. In genere è in grado di riconoscere i propri errori, anche se gli sfuggono alcuni particolari.
4. Di solito è in grado di riconoscere i propri errori da solo.

6• Livello di difficoltà del compito lavorativo

(capacità di eseguire compiti lavorativi che si differenziano l'uno dall'altro per caratteristiche fisiche, numero e complessità delle abilità richieste, livello di conoscenza)

1. E' in grado di eseguire compiti lavorativi semplici e ripetitivi che richiedono poche decisioni e/o scarsa destrezza manuale.
2. E' in grado di eseguire compiti lavorativi che richiedono due o più operazioni consecutive, poche decisioni e scarsa destrezza manuale.
3. E' in grado di eseguire compiti che richiedono abilità complesse e conoscenze teoriche.
4. E' in grado di eseguire compiti che richiedono abilità e conoscenze molto complesse ed è capace di assumere numerose decisioni.

7• Cura e sicurezza nell'uso degli strumenti

(capacità di usare correttamente strumenti e materiali nel rispetto delle misure di sicurezza)

1. E' del tutto incapace di aver cura degli strumenti e del materiale di lavoro costituendo un pericolo per sé e per gli altri.
2. E' spesso poco diligente nei confronti degli strumenti e dei materiali di lavoro ma rispetta le norme di sicurezza, su richiesta.
3. Ha cura degli strumenti e dei materiali di lavoro e rispetta in pieno le norme di sicurezza.
4. Tiene sempre in ordine gli strumenti ed i materiali di lavoro, rispetta in pieno le norme di sicurezza, avvisando i colleghi che non si conformano ad esse.

CONCLUSIONI

Il progetto attuato ha dimostrato che la scuola può essere un laboratorio di sperimentazione e sintesi di attività diverse, trasferibili in nuovi contesti.

Ciò che è stato realizzato non è una semplice somma di esperienze di tipo diverso (nel qual caso non si parlerebbe di integrazione) e l'attività lavorativa non ha avuto finalità puramente addestrative: attraverso la valorizzazione e il trasferimento continuo nei due contesti (scolastico e lavorativo) delle capacità di relazione, delle attitudini e competenze acquisite, lo studente ha gradualmente consolidato e arricchito la sua formazione.

L'integrazione potrà comunque trovare la sua piena realizzazione solo se nuovi progetti accompagneranno lo studente nel suo intero iter formativo, attivando tutti i possibili percorsi previsti dalla normativa vigente per un inserimento lavorativo stabile.

RINGRAZIAMENTI

*La realizzazione del lavoro presentato è stata resa possibile grazie alla consultazione dei seguenti materiali:
Paolo Meazzini, Handicap passi verso l'autonomia, Giunti
Progetto Cigno, IPSAAR S.Cesarea Terme, Lecce - MPI-Direzione Professionale
Percorsi Integrazione Scuola-Lavoro, a cura di Manuela Mariani (da Internet)*



PROGETTO FORMATIVO SCUOLA – LAVORO

Ciabotti Giovanna
Romagna Brunella

A) TIPOLOGIA DEL PROGETTO

Progetto di percorso misto lavoro/scuola: esperienza di laboratorio di legatoria attuato fuori e dentro la scuola.

B) REFERENTI DEL PROGETTO

- Prof.sse Ciabotti e Romagna insegnanti di sostegno presso la Scuola Media “M.Polo” di Lucrezia di Cartoceto.
- Il progetto è rivolto agli alunni W.C. e M.O. frequentanti rispettivamente la prima e la seconda media.
- Ambedue gli alunni svolgono una programmazione individualizzata rivolta, conseguito l’obbligo scolastico, alla certificazione di un credito formativo.
- Il loro deficit coinvolge la sfera dello sviluppo affettivo e relazionale con turbe delle funzioni cognitive.

Si rilevano soprattutto i seguenti atteggiamenti:

- Conflitto tra l’aprirsi con se stesso e la realtà del mondo;
- Costruzione del pensiero semplice e legata a situazioni concrete;
- Rispetto delle consegne, delle regole e dei ruoli;
- Autonomia limitata che necessita la presenza costante dell’insegnante o di un adulto per dare loro sicurezza;
- Bisogno di ordine che spesso può sfociare in situazioni ossessive.

Le loro competenze di base sono:

- Presentarsi;
- Chiedere e fornire semplici informazioni;
- Utilizzare il telefono ed il computer con sufficiente autonomia.

Le loro competenze trasversali sono:

- Esprimere i propri sentimenti ed emozioni;
- Esprimere i propri interessi in relazione al tempo libero;
- Esprimere alcune semplici esperienze personali;
- Comprendere una consegna verbale;
- Essere socievoli e desiderosi di vivere le situazioni di gruppo.

C) FINALITA'

Le finalità individuate sono:

- Orientare gli allievi verso un percorso formativo che fornisca la possibilità di evolvere da un punto di vista dell’autonomia e della responsabilità in un contesto lavorativo protetto.
- Osservare in situazione gli allievi per analizzare le loro capacità relazionali e di autonomia in un contesto interno ed esterno alla scuola.

D) OBIETTIVI

- Adattamento a situazioni sociali nuove; Adattamento a nuovi ambienti;
- Evitare di relazionarsi in modo troppo dipendente dalle figure adulte;
- Rispettare le nuove regole;
- Attivare corrette modalità di approccio relazionale con l’esperto;
- Capacità di capire e gestire le consegne e le istruzioni;
- Eseguire autonomamente semplici mansioni;

- Sostenere l'impegno lavorativo nel tempo;
- Sviluppare la capacità di chiedere aiuto;
- Acquisire nuove competenze lavorative;
- Rafforzare il senso di responsabilità;
- Disponibilità alla correzione altrui e capacità di autocorreggersi.

E) SCELTA DEL PERCORSO LAVORATIVO E MANSIONI RICHIESTE

Il percorso lavorativo è stato individuato nella realizzazione di un laboratorio di legatoria. Si è fatto carico di tale scelta il Consiglio di Classe in collaborazione con la famiglia e l'équipe socio-psico-pedagogica dopo aver valutato le competenze degli alunni.

Le mansioni a loro richieste consistono nel rinnovare i vecchi libri della biblioteca scolastica, di famiglia, degli amici ecc ... seguendo i vari passaggi indicati dall'esperto.

Le strutture e le figure coinvolte sono:

- Scuola Media "M.Polo" di Lucrezia di Cartoceto;
- Consiglio di Classe nella figura delle insegnanti di sostegno Prof.sse Ciabatti e Romagna;
- Laboratorio di legatoria "EMME" Fano del Sig. C.M.;
- A.S.L. di Fano (neuropsichiatria Dott.ssa M.M.);
- Famiglia.

Il ruolo delle suddette figure è quello di progettare, verificare, valutare ed accompagnare gli alunni nel tragitto scuola-lavoro (saranno accompagnati all'ingresso ed all'uscita da un familiare).

F) MODALITA' DI ATTUAZIONE

Tempo ed orario: Stage continuativo per un giorno la settimana:

da gennaio a marzo: giovedì ore 10/13 presso l'aula-laboratorio della scuola;

da aprile a maggio: giovedì ore 10/13 presso il laboratorio EMME di Fano;

Assicurazione: nell'arco di questo periodo insegnanti ed alunni stipuleranno una assicurazione privata.

G) VERIFICA E VALUTAZIONE

Avverrà attraverso la compilazione della scheda d'osservazione per l'orientamento procedendo così ad un tipo di analisi diretta dei comportamenti. La scheda sarà compilata dalle insegnanti di sostegno.

La verifica finale sarà tesa alla formulazione del credito formativo raggiunto sulla base di quanto svolto e delle competenze acquisite.

La valutazione avverrà tra le insegnanti di sostegno e la collaborazione dell'esperto.

Al termine del percorso misto sarà inoltre stesa una relazione sulle mansioni e sulle attività svolte dall'allievo.

RELAZIONE FINALE DEL TIROCINIO PROTETTO DEGLI ALUNNI W.C. E M.O.

Le finalità del progetto erano quelle di orientare gli alunni verso un processo formativo che consentisse loro di misurarsi in un contesto diverso da quello scolastico ed al fine di valutare il senso dell'autonomia e della responsabilità, nonché di integrare abilità emergenti quali: il rispetto delle regole e della routine di comunicazione sociale.

Il tirocinio protetto degli alunni considerati ha consentito il conseguimento dei seguenti obiettivi generali:

- Sperimentare una situazione lavorativa protetta;
- Rendere più interessante e concreta l'attività scolastica degli alunni non pressata da insegnamenti e discipline avulsi dalla loro realtà psicologica.

I nostri alunni hanno dato prova di sapersi adattare ad ambienti e contesti nuovi sperimentando brevi momenti di autonomia anche se l'adulto è rimasto una presenza costante ed un riferimento fisso.

Tale presenza è stata opportuna sia per spiegare ai ragazzi le operazioni necessarie al compito, sia per fungere da interfaccia tra il ragazzo e le richieste di comunicazione interpersonale.

Inoltre gli alunni sono stati capaci di capire le consegne, realizzare e portare a termine i compiti assegnati. Si sono anche dimostrati precisi e scrupolosi.

Il fare e comunque l'essere messo in una situazione concreta ed operativa ha costituito l'effettivo punto di forza dei ragazzi.

Si può anche affermare che gli alunni hanno chiesto aiuto quando si sono trovati in difficoltà, mentre non erano sempre disponibili ad accettare suggerimenti o correzioni se non erano da loro richiesti.

L'organizzazione del progetto ha permesso di far crescere nei nostri alunni l'autostima.

Dal punto di vista formativo possiamo dire che gli obiettivi raggiunti sono stati:

- Maggiore autostima;
- Rispetto delle regole;
- Maggiore senso di responsabilità.

Le abilità professionali raggiunte grazie al progetto sono state:

- Comprensione della consegna verbale;
- Apprendimento di procedure in autonomia;
- Riordino dell'ambiente di lavoro;
- Responsabilità e controllo del prodotto;
- Durata dell'applicazione in un compito routinario.

Tempo di realizzazione:

- Periodo: anno scolastico 1999/2000
- Mesi: gennaio-maggio
- Giorno: giovedì
- ore giornaliere: 3h (10-13).

Risorse:

- Docenti di sostegno che hanno affiancato gli alunni: Prof.sse Ciabotti e Romagna
- Esperto : Sig. C.M.

VALUTAZIONE

Il progetto è stato valutato sia in itinere che con la stesura della relazione finale.

In particolare le insegnanti di sostegno hanno osservato le attività secondo alcuni indicatori prefissati.

I risultati sono stati portati a conoscenza di tutta la scuola e ciò ha gratificato gli alunni che hanno lavorato rinforzandoli nella stima di se stessi.



ORIENTARE IL SOGGETTO IN SITUAZIONE DI HANDICAP

Percorso operativo nel triennio di scuola media

Susanna Testa

1. Integrare nella scuola dell'autonomia

La scuola dell'autonomia, nel rispetto della libertà dell'insegnamento, rende concreti gli obiettivi in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del "diritto ad apprendere" (Dr. ssa Giovanna Cantoni De Sabbata, "Integrazione nella scuola dell'autonomia", VI modulo d'aula).

Si riconosce e si valorizza la diversità attraverso:

- **lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno;**
- **l'adozione di tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo (legge n.59-15 marzo 1995).**

L'esercizio al diritto allo studio si realizza, se a ciascun alunno è garantito il diritto ad accedere al successo scolastico nel rispetto delle peculiarità individuali. Le iniziative di "sostegno" non consistono solo nelle attività di didattica differenziata riservata ai portatori di handicap, ma anche in particolari interventi di guida, di monitoraggio e d'assistenza nei confronti di tutti gli alunni che rivelano difficoltà sia sul piano degli apprendimenti, sia a livello socio-emotivo.

Per realizzare e favorire il raggiungimento degli obiettivi formativi, nel rispetto dei bisogni e dei ritmi d'apprendimento individuali, si attua **la flessibilità didattica nei modi e nei tempi.**

2. Orientamento: conoscenza di sé e del territorio

L'orientamento nella scuola dell'autonomia è auto-orientamento, ossia processo di crescita complessiva, percorso di maturazione della persona. Orientare la persona disabile significa finalizzare la propria attività educativa e formativa, cercare in pratica, di lavorare insieme al soggetto, alla sua famiglia, agli operatori sociali e sanitari per sviluppare un **"progetto di vita"**.

Orientamento come conoscenza di sé e del territorio in cui vive la persona, conoscenza della realtà sociale, economica e delle opportunità per un futuro inserimento nel mondo del lavoro.

La scuola media deve garantire il raggiungimento di abilità e di competenze che siano dei "saper fare" sempre funzionali e spendibili. L'alunno è valorizzato nella sua diversità-risorsa, guidato alla conoscenza di sé, delle proprie capacità reali ed oggettive.

In questo percorso introspettivo e cognitivo è cura del docente di sostegno semplificare e personalizzare le proposte, in armonia con il lavoro della classe.

2.1 Attività di laboratorio

"Le attività appaiono proficuamente rivolte a quei ragazzi che rientrano nella vasta ed eterogenea tipologia di handicap medio e grave in cui siano compromesse la sfera affettiva, relazionale e cognitiva"

(A. Canevaro "Handicap e identità" Cappelli Bologna 1986).

Con le attività operative, sviluppate nei diversi laboratori, si vuole promuovere **una maggiore articolazione e flessibilità delle opportunità offerte dalla scuola alle necessità formative degli allievi.** Le attività pratico-operative contribuiscono all'integrazione sia nella direzione sociale (interpersonale) sia in quella strutturale (esistenziale).

2.2 Orientare a scuola

Nel corso del triennio si opera per lo sviluppo delle seguenti abilità:

- uso della fotocopiatrice;
- uso della macchina fotografica;
- uso del PC, programma video-scrittura;
- sviluppo e/o potenziamento delle capacità operative e creative: laboratorio d'orticoltura; laboratorio creativo; laboratorio di cucina.
- sviluppo delle capacità di organizzarsi nelle diverse attività, di riordinare i materiali e di pulire i luoghi fruiti.

2.3 Orientare nel territorio

L'orientamento si realizza con l'interazione dei ragazzi in aziende agricole, cooperative, botteghe artigiane, piccole imprese di pulizia, tipografie, servizi comunali (musei e biblioteche)

Attività:

- l'alunno presente nelle cooperative floro-vivaistiche avrà modo, sotto la guida di personale esperto, di realizzare la selezione del terriccio, di usare i diversi concimi, di mettere a dimora le piante;
- l'alunno sarà incaricato nelle visite guidate di fotografare quanto è significativo e funzionale alle unità didattiche svolte in classe;
- l'alunno sarà in grado di usare il PC per rielaborare quanto appreso durante l'anno scolastico.

3. Destinatario del progetto

La conoscenza dell'alunno avviene attraverso:

- **Diagnosi Funzionale**
- **Profilo Dinamico Funzionale**
- **Piano Educativo Personalizzato**

L'insieme dei documenti costituisce l'*osservazione indiretta*.

3.1 Diagnosi Funzionale

L'obiettivo è la conoscenza più estesa e approfondita possibile dell'alunno in difficoltà. Questa conoscenza deve essere "funzionale" utile alla realizzazione concreta e quotidiana delle attività didattiche. La Diagnosi Funzionale è il risultato di un lavoro interdisciplinare che vede la collaborazione degli insegnanti, degli operatori sanitari e dei familiari.

Nella Diagnosi Funzionale sono riportati quattro tipi di dati:

- dati anamnestici, clinico-medici, familiari e sociali;
- dati sui livelli raggiunti nelle diverse aree di sviluppo (linguaggio, motricità, abilità cognitive);
- dati sulle dinamiche psicologiche, affettive, relazionali e comportamentali;
- dati sui livelli raggiunti dall'alunno rispetto agli obiettivi presenti nella programmazione della classe.

3.2 Profilo Dinamico Funzionale

È lo strumento di trasformazione e di sintesi, ossia l'organizzatore dei dati di conoscenza, in elementi di progettazione di attività didattiche ed educative da usare nel quotidiano.

Nel PDF si riduce la gamma degli obiettivi che si possono inserire in una programmazione reale di attività scolastiche. Gli obiettivi si scelgono in relazione alla programmazione di classe e si definiscono delle attività d'insegnamento sulla base della conoscenza di determinate tecniche operative e didattiche.

Nel PDF si trovano le linee concrete di lavoro, quello cioè che si vuole raggiungere durante l'anno scolastico espresso in obiettivi a lungo, medio e breve termine.

IL PDF è uno strumento di raccordo tra la conoscenza dell'alunno, prodotta dalla DF e la definizione di attività, tecniche, mezzi e materiali per la prassi didattica di ogni giorno ("Gli alunni con difficoltà di apprendimento e il PEI", ed. Erickson).

L'osservazione indiretta dell'alunno è sempre accompagnata da quella diretta.

3.3 Dati dell'alunno

L'alunno frequenta la seconda media a tempo prolungato.

Età anagrafica: 13 anni

Diagnosi: ritardo cognitivo globale medio-grave, che si manifesta nell'area linguistica, nell'area della relazione e del comportamento.

Situazione Iniziale Anno scolastico 1999-2000

Area cognitiva

Lo stile d'apprendimento presuppone l'utilizzo di riferimenti concreti, difficilmente trasferisce informazioni da

un ambito all'altro.

Area linguistica

L'alunno è disorganizzato nel pensiero e nella costruzione della frase, anche se gli vengono richieste notizie sul quotidiano, mancano la dimensione spazio-temporale. Le rilevanti difficoltà nell'area del linguaggio condizionano e limitano le relazioni con i coetanei.

Area logico-matematica

Opera con l'addizione, la sottrazione e la moltiplicazione, è ancora incerto nell'algoritmo della divisione. Conosce la frazione come operatore e gli elementi geometrici fondamentali.

Area relazionale

E' un alunno discontinuo, talvolta aggressivo con i compagni, non differenzia la relazione tra l'adulto e il coetaneo.

Autonomia

L'alunno sa leggere l'ora, usare il denaro, organizzare diario/zaino e orientarsi in città.

Famiglia

La famiglia d'origine meridionale, è vissuta per molti anni in Germania. E' una famiglia semplice, ma molto unita.

Il padre non ha ancora accettato l'handicap del figlio, la madre più realistica e concreta costituisce un valido punto di riferimento per gli operatori sanitari e per gli insegnanti.

Inserimento nel centro per adolescenti a rischio

In seguito alla richiesta dei servizi sociali, sentita la famiglia e la scuola, l'alunno è stato inserito nel Centro Diurno Adolescenti a Rischio di Via Tomassoni a Fano.

L'alunno ha in questo modo dei riferimenti genitoriali più forti e può attivare processi di relazione adeguati con i coetanei. Il centro si occupa di soggetti con gravi disagi economici e socio-comportamentali, recentemente sono stati inseriti solo alunni portatori di handicap.

Al centro l'alunno è seguito nel lavoro scolastico in modo costante e proficuo dagli educatori, e grazie alla loro disponibilità, è stato possibile iscrivere il ragazzo ad un corso di nuoto per due volte la settimana. Il centro, convenzionato con il comune di Fano, è un servizio territoriale aperto alla comunità locale per svolgere funzione di accoglienza e di sostegno socio-educativo mediante iniziative: di ricreazione; di sport; di formazione.

4. Percorso pratico-operativo attivato nell'arco del triennio

L'alunno è inserito in una classe a tempo prolungato, costituita da 24 alunni due dei quali portatori di handicap.

Lo scorso anno si è individuato, con buoni risultati, un percorso pratico-operativo che comprendeva la conoscenza di base del PC, l'uso del programma di video-scrittura e un laboratorio d'orticoltura.

Quest'anno si è sperimentato un laboratorio creativo, in terza si attiverà un laboratorio di cucina.

4.1 Uso del Personal Computer / laboratorio video-scrittura

Tutte le attività scolastiche (visite d'istruzione, esperienze operative nei laboratori, incontri con gli esperti) sono state descritte e catalogate usando il programma di video scrittura. Questo permette di ottenere una "memoria permanente" delle esperienze vissute nell'arco del triennio.

I dati raccolti sono presentati ai genitori. L'uso de PC ha consentito di: allungare i tempi di attenzione; ridurre le frustrazioni

Obiettivi didattici specifici:

- 1- procedura di accensione computer e stampante;
- 2- procedura di ricerca dei programmi;
- 3- chiusura del computer e stampante;
- 4- uso tastiera e mouse;
- 5- conoscenza del programma di video-scrittura:
 - scrivere un semplice testo;
 - giustificare;
 - centrare il titolo;
 - modificare la dimensione dei caratteri;
 - sottolineare le parole importanti;

- scrivere in grassetto;
- cambiare colore;
- inserire immagini;
- stampare;
- controllare l'ortografia;
- memorizzare quanto scritto.

Articolazione del progetto

Gruppo di lavoro	Numerosi gruppi di due alunni della stessa classe 2 [^] E	
Attività	Descrivere testi Catalogare Registrare	Quaderni della memoria
Risorse	Insegnante di sostegno Insegnante d'italiano	
Tempi	Tempi programmati in base alle diverse esperienze da registrare	
Spazi	Unità mobile in classe Aula d'informatica al piano secondo Aula a fianco della segreteria	
Mezzi	PC e programmi di video-scrittura	Macchina fotografica
Valutazione	Autonomia nell'uso dello strumento (tutoring)	

4.2 Laboratorio d'orticoltura

Finalità

E' un progetto riconducibile alle unità didattiche sviluppate nel corso del primo anno di scuola media:

- agricoltura, la sua evoluzione nella storia;
- studio dell'anatomia e della fisiologia della pianta;
- primi elementi dell'agricoltura biologica;
- primi elementi di una corretta alimentazione.

Obiettivi trasversali:

- sviluppare e/o affinare le abilità pratico-operative;
- sviluppare la capacità di lavorare rispettando le sequenze;
- comprendere le consegne e memorizzarle;
- eseguire le consegne in sequenza logico-temporale;
- usare gli strumenti di lavoro in modo opportuno;
- assumersi impegni e responsabilità;
- favorire l'orientamento scolastico e professionale.

Obiettivi didattici specifici:

- conoscere i diversi tipi di terreno;
- conoscere ed usare gli attrezzi;
- preparare il terreno: vangatura, copertura, preparazione del letto di semina;
- scelta dei semi in base al terreno, alla posizione geografica, alla stagione, irrigazione e concimazione.
- Irrigazione e concimazione.

Gruppo classe	Classi aperte (1-2-3)		
Gruppi di lavoro	Eterogenei	Quaderni della memoria	
Attività	Preparazione del terreno Semina Irrigazione Concimazione	Osservazioni sistematiche Diario illustrato (dal seme alla pianta) Erbaio	Visite guidate Casa Archilei, Aziende agrituristiche Cooperative florovivaistiche
Risorse	Insegnanti di sostegno, scienze e italiano; esperti esterni; genitori		
Spazi	Area di terreno dietro la scuola. Fioriere ai lati cancello e cancello e scala dell'ingresso principale		
Mezzi e strumenti	Zappa, vanga, rastrello, foraterra, innaffiatoio, carriola, paletta.	Macchina fotografica Personal Computer	
Unità didattiche di riferimento	L'agricoltura e la sua evoluzione (Storia - Ed. Tecnica)	Elementi di anatomia e fisiologia vegetale (Scienze)	Le colture biologiche I principi elementari
Strumenti per verifica	Presentazione delle attività operativi ad altri alunni		

4.3 Laboratorio creativo

“ L' impegno di ricercare migliori e maggiori opportunità educative e formative che siano concrete, operative e mirate allo sviluppo non solo di abilità specifiche ma anche di processi d'integrazione ha indirizzato la nostra progettualità...”
Cigno5-Progetto Rete Scuola-Scuola.

L'inserimento degli alunni disabili in un laboratorio creativo, permette di far loro “ scoprire” i diversi volti di un oggetto informe, e animarlo secondo schemi legati alla ricerca ed alla scoperta personale delle cose.
L'operatività, infatti, non è importante quando è “un fare per fare” ma deve essere un “saper fare funzionale a...”, ossia un saper fare sempre spendibile e quindi trasferibile da un ambito all'altro.

Le attività hanno avuto come punto di partenza lo studio dell'ecosistema mare, e successivamente si sono sviluppati temi in relazione al progetto d'istituto “La scuola adotta un monumento”, con la realizzazione di un mercatino medievale allestito presso la “Rocca Malatestiana” a Fano.

Obiettivi trasversali:

- sviluppare le abilità pratico-operative;
- sviluppare la capacità di lavorare rispettando la sequenza delle operazioni logiche;
- verbalizzare le operazioni e procedere alla stesura di un testo di riferimento per le diverse esperienze;
- operare seguendo un progetto che inizia attraverso fasi e modalità a complessità crescente;
- sviluppare e/o potenziare l'autocontrollo;
- sviluppare le facoltà intellettuali, stimolando sia le componenti di pensiero razionale sia quelle immaginative.

Obiettivi didattici:

- conoscere e usare le diverse tecniche di colorazione: pastelli, pennarelli, tempera;
- conoscere la tecnica per la produzione di oggetti in scagliola e in ceramite;
- uso di materiali poveri e di facile reperimento (conchiglie, pietre colorate) per comporre mosaici;
- studio e analisi delle diverse forme presenti in natura :
 - simmetria;
 - struttura a spirale;

- i cogoli.
- sviluppare la capacità di manipolare la creta: tecnica di modellazione a sfoglia, a colombino, bassorilievo, tuttotondo, cottura;
- sviluppare la capacità di produrre oggetti in modo razionale, seguendo schemi logici e successivamente stimolare il pensiero creativo;
- maturare la capacità di esprimersi attraverso i linguaggi della figurazione

realizzazione manufatti

4.4 Laboratorio di cucina

Prerequisiti:

- conoscere le unità di misura (peso e volume);
- conoscere e usare il denaro;
- leggere l'ora.

Obiettivi trasversali:

- acquisire la capacità di lavorare rispettando le tappe o fasi della ricetta;
- sviluppare e/o potenziare l'autocontrollo e la capacità di lavorare in gruppo;
- verbalizzare le operazioni e procedere alla stesura di un testo di riferimento per le diverse esperienze.

Obiettivi didattici specifici:

- acquisire la capacità di apparecchiare la tavola secondo precise regole;
- acquisire una minima autonomia nella preparazione di bevande e di semplici ricette;
- lavorare in piccoli gruppi;
- avere cura del materiale e degli strumenti da usare;
- rispettare i ruoli;
- favorire le riflessioni sulle proprie abitudini alimentari;
- favorire l'orientamento scolastico.

ARTICOLAZIONE DEL PROGETTO

Gruppo di classe	2ª E T. Prolungato, ma anche classi aperte		
Gruppo di lavoro	Gruppi di 4 alunni		
Attività	Lettera guidata di ricette illustrate. Acquisto ingredienti. Esecuzione guidata delle ricette: pesare, impastare, manipolare, versare, mescolare.	Realizzazione quaderno delle ricette. Mercatino delle leccornie	Scambio di ricette con i ragazzi extracomunitari
Risorse	Insegnanti: sostegno e curricolari. Esperti Istituto Alberghiero. Genitori.		
Tempi	Ore due la settimana		
Spazi	Laboratorio di cucina		
Unità didattiche di riferimento	Sistema digerente Alimentazione (Scienze) Conservazione degli alimenti (Ed. Tecnica)	La dieta mediterranea (Ed. alla salute)	
Strumenti e mezzi	Batteria di pentole Vasellame per pranzi e merende. Forno elettrico		
Strumenti di verifica	Grado di autonomia nel portare a termine del compito; capacità di trasmettere i dati ad altri alunni.		

MODELLI DI PERCORSI INTEGRATI SCUOLA - TERRITORIO

Maria Carla Fabbri

PREMESSA

Dalla legge 104/92 (artt. 13-14) emergono precise indicazioni sui possibili percorsi scolastici di un alunno in situazione di handicap. Questi percorsi sono finalizzati alla sua formazione culturale e professionale, cioè all'acquisizione, al livello massimo consentito dal deficit e dall'handicap, di professionalità, di competenze utili per l'orientamento e l'inserimento lavorativo e sociale, sia attraverso il conseguimento di un titolo di studio, sia attraverso un particolare progetto.

Questo significa che uno dei temi attorno al quale è necessario costruire la cultura dell'integrazione degli alunni in situazione di handicap è il diritto-dovere allo studio come tappa di un percorso preliminare all'occupazione fondamentale per la realizzazione personale e una maggiore autonomia lavorativa.

Il percorso dell'alunno in situazione di handicap all'interno dei cicli scolastici a partire dalla prima infanzia fino alle scuole medie superiori (sono rare le esperienze universitarie) rappresenta l'opportunità di assottigliamento dei confini tra diversità e normalità, globalizzando le differenze fra individui, in itinere, permette all'alunno di acquisire competenze scolastiche e strumenti professionali fondamentali per l'ingresso nel mondo del lavoro.

I percorsi formativi all'interno della scuola meritano costantemente una rivisitazione sia in virtù della nuova riforma della scuola, sia in virtù della modificazione quali-quantitativa di alunni diversamente abili inseriti al suo interno.

Per questo, è importante studiare dei modelli e delle strategie di supporto all'integrazione scolastica che mirino ad un effettivo programma di inserimento lavorativo e sociale in stretto rapporto e continuità con il territorio.

Le scuole di secondo grado che insieme a tutto il mondo della scuola sono e saranno sempre più investite di autonomia, si trovano oggi a gestire un numero sempre più alto di soggetti in situazione di handicap senza una adeguata struttura e soprattutto senza una approfondita conoscenza delle risorse e degli strumenti disponibili nel territorio affinché sia possibile una speciale progettualità personalizzata per ogni soggetto in situazione di handicap.

La Provincia è a tutt'oggi sfornita di un Accordo di programma (del resto previsto dalla 104/92) al quale fare riferimento per una programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati.

Le sporadiche iniziative progettuali fino ad oggi attivate nella provincia sono sorte per speciale volontà di pochi e singoli operatori che, utilizzando le proprie conoscenze ed esperienze, hanno provveduto a sperimentare percorsi speciali integrati sprovvisti degli adeguati strumenti legislativi e soprattutto delle risorse economiche necessarie.

Con questo documento ci si propone quindi di sintetizzare alcuni possibili percorsi attuabili nel territorio provinciale a partire dai nuovi strumenti messi a disposizione dalle recenti riforme legislative della scuola e del lavoro.

Riferimenti legislativi

Lo studio e le proposte di riferimento si inseriscono in un nuovo quadro legislativo che propone notevoli cambiamenti sia in ambito scolastico che lavorativo, e in particolare:

- Legge n. 9 del 20/01/99 (in particolare all'art. 1) sul nuovo obbligo scolastico
- Decreto del Ministro della P.I. n. 323 del 09/08/99 – regolamento dell'art. 1 Legge n. 9 del 20/01/99 (art. 2)
- Legge n. 68/99 sul nuovo collocamento obbligatorio
- Legge regionale 4 giugno 1996, n. 18 "Promozione e coordinamento delle politiche di intervento in favore delle persone in situazione di handicap".

L'attuale scenario scolastico

I percorsi scolastici sino ad oggi proposti nelle scuole superiori per alunni in situazione di handicap hanno come finalità le seguenti opzioni:

- 1) Il conseguimento del diploma di qualifica (I.P. e Istituti d'Arte)

- 2) Il conseguimento della maturità e per gli I.P. eventualmente anche la qualifica professionale di secondo livello
- 3) Il conseguimento dell'attestato di frequenza

I percorsi didattici generalmente seguiti da soggetti in situazione di handicap possono essere raggruppati in:

1) Percorsi per alunni per i quali si può ipotizzare l'acquisizione del titolo di studio

A questa categoria appartengono:

- **Le programmazioni per obiettivi minimi** per soggetti con problematiche psicofisiche lievi, che ne limitano i tempi di studio e quindi di apprendimento, di socializzazione e di conoscenza. Per l'alunno viene proposto un piano educativo personalizzato, contenente gli elementi essenziali che gli consentano il superamento dell'esame di maturità e l'eventuale proseguimento degli studi. Per far ciò occorre ripensare i programmi e gli obiettivi stabiliti dalla vigente normativa e preparare un percorso minimo come tempo di apprendimento e di studio e non solo come valore formativo e professionale, cioè il consiglio di classe nel preparare il PEP deve tenere conto di due fondamentali parametri: da un parte il deficit e l'handicap dell'alunno, il suo percorso scolastico ed il suo progetto di vita, e dall'altra le strutture fondamentali delle discipline e le competenze professionali da acquisire.

I consigli di classe hanno gravi difficoltà nel misurarsi con tali programmazioni che richiedono una riflessione epistemologica sulla disciplina, sugli obiettivi finali del corso di studio che devono essere confrontati con le esigenze, le potenzialità, il deficit e l'handicap dell'alunno.

Generalmente preferiscono scegliere quelli che possono essere definiti o "percorsi lunghi".

- **I percorsi lunghi** per alunni che si trovano in condizioni non solo di avere tempi da dedicare allo studio più brevi di quelli dei loro compagni, ma anche una storia di vita che li ha fatti approdare in una situazione di difficoltà di apprendimento e/o di "debiti formativi".

Per loro i consigli di classe si orientano generalmente verso percorsi più lunghi di quelli dei loro compagni, ad esempio utilizzando un periodo quadriennale per il conseguimento della qualifica e di sei anni per il conseguimento della maturità.

- **I percorsi equipollenti** per alunni con determinati deficit per i quali è di fatto difficile se non impossibile lo studio e l'apprendimento di alcune discipline o di parti di esse (es. lo studio della geometria per i non vedenti, ecc.). Qualora i sussidi tecnologici non siano in grado di supplire alla situazione di handicap, il consiglio di classe elabora un progetto alternativo, che consenta all'alunno di acquisire contenuti equipollenti a quelli proposti dai programmi ministeriali.

2) Percorsi per alunni per i quali non si ipotizza l'acquisizione del titolo di studio

A questa categoria appartengono i cosiddetti *Programmi semplificati o fortemente semplificati con percorsi integrati fra scuola e formazione professionale*, denominati anche di *alternanza studio-lavoro*, il cui obiettivo ultimo dovrebbe essere l'inserimento lavorativo.

Proprio su questi ultimi tipi di percorsi si vuol porre l'accento affinché, attraverso la sintesi schematica di alcuni modelli proponibili nella nostra provincia, si riesca a fornire nuovi e ulteriori stimoli per un adeguato lavoro di rete territoriale che miri a dare risposte efficaci ed efficienti ad ogni soggetto in situazione di handicap, realizzando così anche quanto ormai previsto dalla nuova legislazione scolastica in materia di integrazione (D.M. 323/99 art. 2).

Modelli di percorsi integrati Istruzione/Formazione/Territorio

Dall'analisi di alcune esperienze realizzate da vari Istituti di II grado di alcune province, emergono alcune difficoltà nella realizzazione di modelli ad hoc che possano realmente rispondere ai nuovi ed ancora inesplorati bisogni formativi che da qui a poco cominceranno a pesare come macigni sulle rinnovate scuole del 2000.

I problemi emersi riguardano in modo particolare l'incerta situazione determinata da:

- il veloce incremento di alunni in situazione di handicap iscritti nelle scuole secondarie superiori
- la non adeguata formazione del personale scolastico di sostegno e curricolare nella progettazione e realizzazione di percorsi integrati

- poca conoscenza degli strumenti del territorio
- scarsa attitudine al lavoro di rete
- la riforma della scuola non ancora a regime, riguardo a: innalzamento obbligo scolare ed autonomia degli istituti scolastici
- la riforma del collocamento obbligatorio non ancora a regime, riguardo a: costituzione dei centri per l'impiego e nuove competenze provinciali in materia.

Nonostante tutto si è cercato di predisporre un paio di modelli a partire dall'utilizzo delle risorse territoriali attualmente disponibili, quali:

- la legge regionale 18/96 che definisce le competenze ed i finanziamenti per i Comuni per l'Assistenza scolastica.
- la Formazione Professionale, ora di competenza provinciale, quale primo interlocutore per percorsi integrati Istruzione/Formazione
- le strutture e le competenze del Privato sociale (Coop. Sociali di tipo A e B), organismi fortemente presenti e vitali nella nostra provincia
- i nuovi Centri per l'Impiego che vanno costituendosi e che implementeranno il nuovo know how acquisito in sede di sperimentazione provinciale dell'inserimento lavorativo di soggetti in situazione di handicap, appena terminata.

I percorsi che di seguito verranno schematizzati utilizzano in modo integrato le risorse della scuola, della formazione professionale e del territorio, componendo fra loro alcuni dei seguenti fattori:

- attività all'interno della classe
- interventi individualizzati nella scuola
- interventi individualizzati in altre scuole
- utilizzo di laboratori appositamente attrezzati
- attività nei Centri di Formazione Professionale
- attività presso enti, cooperative sociali, ecc.
- stages aziendali
- utilizzo di altre risorse territoriali.



DIVERSITA', INDIVIDUALIZZAZIONE, INTEGRAZIONE

Luciana Grandi

Il diritto all'integrazione

Il diritto all'educazione e all'istruzione degli alunni in situazione di handicap nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado è disciplinato dalla legge quadro sull'handicap, cioè dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104. Fondamentali sono gli artt. 12-13-14 della legge quadro che, enunciando il diritto all'integrazione scolastica di tutti i minori in situazione di handicap, riprendono e perfezionano quanto precedentemente disposto dalla legge n. 118 del 30-3-1971 art. 28 nella quale si stabiliva che per gli alunni con handicap, "l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica". Tale norma prevedeva però, anche un limite all'integrazione: "salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali". Questa puntualizzazione del legislatore ha dato origine ad interpretazioni fortemente riduttive del diritto all'educazione e all'istruzione nelle classi comuni. Con la legge 517 del 4-8-1977, in cui si prevede – art. 2 per la scuola elementare e art. 7 per la scuola media - il ricorso ad interventi scolastici compensatori, non già per escludere preventivamente l'alunno con handicap dalla frequenza delle classi normali, ma per rispondere in maniera adeguata alle esigenze supplementari derivanti dall'inserimento, si sostiene che "l'attenzione della legge è centrata esclusivamente sugli interessi dell'handicappato nel senso che l'impedimento può derivare solo da difficoltà che lo stesso handicappato potrebbe incontrare e non da eventuali turbamenti al resto della classe. La legge regionale 4-6-1996, n. 18 "Promozione e coordinamento delle politiche di intervento in favore delle persone in situazione di handicap" all'art. 14 sancisce gli ambiti nei quali la Regione concorre ad assicurare le condizioni necessarie all'integrazione provvedendo:

art. 1 vigilare sugli adempimenti delle ASL in materia di compilazione della diagnosi funzionale e dell'elaborazione del P.E.I.,

art. 2 concorrere al finanziamento ai Comuni che adeguano l'organizzazione e il funzionamento degli asili nido, all'assegnazione di personale docente o di operatori specializzati, provvedono alle attività di assistenza scolastica, ai progetti integrati tra scuole superiori, enti locali e aziende per l'istituzione di stages formativi finalizzati a favorire il passaggio dell'allievo dalla scuola al mondo del lavoro.

Art. 4 Province, Comuni, A.S.L. e comunità montane promuovono accordi di programma con le Istituzioni scolastiche al fine di realizzare la migliore integrazione scolastica dei soggetti con handicap secondo quanto previsto dagli artt. 13, 14, 15 e 16 della legge 104/92 e con le modalità previste dal D.M. Pubblica Istruzione del 5 febbraio 1992.

Con la legge n. 9 del 1999 sulle disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione art. 2, per gli alunni in situazione di handicap si dichiara che sono soggetti all'obbligo scolastico per 9 anni. E' consentito il completamento dell'obbligo fino al compimento del 18° anno di età.

Il progetto Berlinguer di riforma della scuola contiene alcuni passaggi che, se tradotti in realtà, possono costituire fattori importanti e positivi per gli alunni in difficoltà di apprendimento, disagio o situazione di handicap.

- La valorizzazione delle differenze negli stili cognitivi e nei percorsi di apprendimento. Si riconosce il ruolo sempre maggiore che riveste e dovrà avere la "possibilità di personalizzare i percorsi e di tener conto dei diversi stili cognitivi, la centralità del soggetto in formazione, la valorizzazione delle differenze" di qui la necessità di prevedere sul piano didattico "opportunità differenziate" e l'esigenza sul piano sociale di "imparare a cooperare". E' evidente che questa prospettiva è una condizione fondamentale per una positiva scolarizzazione dell'alunno in difficoltà.
- Un quadro di riferimento meno nozionistico e rigido che comporta una riduzione quantitativa dei contenuti in favore di un maggior approfondimento dei "nuclei fondanti" delle diverse discipline.
- Lo sviluppo di una cultura fondata sulla tolleranza, la valorizzazione delle differenze e i valori del pluralismo e della libertà.
- La rottura della gabbia dei programmi: dai contenuti agli obiettivi e quindi una programmazione differenziata su obiettivi individualizzati.

La normalizzazione del sostegno: tutti gli alunni possono richiedere e ricevere sostegni personalizzati in relazione ai loro ritmi di apprendimento (facendo uscire gli insegnanti di sostegno dal ruolo stigmatizzante di custode dell'alunno con handicap.)

- Attenzione al clima relazionale che è lo sfondo necessario dell'integrazione, valorizzando "l'accettazione delle differenze e l'imparare a cooperare".

- Riordino dei sistemi di valutazione per evitare un'eccessiva semplificazione degli strumenti di valutazione a fronte di una complessità di obiettivi scaturita dall'insistita necessità di differenziazione degli interventi educativi e didattici, imposta dalla indispensabile attenzione alle "diversità" di ogni allievo.

Obiettivi dell'integrazione scolastica

La legge quadro, art.12, comma 3, sancisce che l'integrazione scolastica nelle classi comuni di ogni ordine e grado" ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità delle persone con handicap non ai soli fini dell'istruzione, ma nell'ordine:

- dell'apprendimento
- della comunicazione
- delle relazioni
- della socializzazione
- dell'autonomia e della comunicazione personale."

L'integrazione è dunque un concetto ben più ampio di quello che definisce il solo inserimento nelle classi comuni e richiede a tutte la scuola dei profondi cambiamenti.

Inoltre l'inserimento scolastico dell'alunno con handicap funziona da stimolo alla crescita e alla maturazione degli stessi compagni normodotati in quanto si acuisce in essi la capacità di riconoscere e rispettare la "diversità", recependo e sviluppando atteggiamenti di mutuo aiuto e sentimenti di solidarietà

Dall'individuazione della situazione di handicap al P.E.I.

Il comma 5 dell'art.12 della legge quadro identifica alcuni momenti significativi dell'iter finalizzato alla piena integrazione degli alunni:

- l'individuazione dell'alunno come persona handicappata
- la definizione di una "diagnosi funzionale"
- la predisposizione di un "profilo dinamico funzionale"
- la formulazione di un "P.E.I."
- le occasioni di verifica degli interventi realizzati e di aggiornamento della documentazione.

Rispetto alle caratteristiche della documentazione da elaborare, la legge quadro chiarisce che l'iter da seguire per la sua predisposizione deve evitare il rischio di sanitarizzazione degli interventi e valorizzare appieno invece gli aspetti propriamente educativi e didattici. Il comma 5 dell'art.12 prevede un approccio non solo" alle caratteristiche fisiche, psichiche, sociali ed affettive dell'alunno" o alle" difficoltà di apprendimento conseguenti la situazione di handicap" ma più diffusamente alle "possibilità di recupero, alle capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate". L'integrazione degli allievi in situazione di handicap si presenta quindi piuttosto complessa e continua a richiedere, ad ogni livello e a tutti i protagonisti, un notevole sforzo innovativo sul piano ideologico, organizzativo, didattico, metodologico.

Agli insegnanti si richiede la capacità continua di organizzare l'azione formativa in modo adeguato alle esigenze di ciascuno. Ciò comporta una collaborazione collegiale molto stretta tra insegnanti curricolari e di sostegno. Se infatti la finalità generale dell'inserimento è l'integrazione essa può essere perseguita solo attraverso un lavoro di programmazione-individualizzazione e di valutazione che tenga contemporaneamente conto dei bisogni educativi del singolo alunno disabile e del contesto dei bisogni formativi della classe nella quale è inserito.

Ma i pregiudizi più gravi vengono di solito da parte degli insegnanti curricolari, che sono portati a credere di non avere titolo o competenza per lavorare con l'alunno handicappato e trovano più giusto (forse a volte anche più comodo) delegare l'insegnante di sostegno per tutto. L'insegnante di sostegno potrà, d'altro canto formulare obiettivi ben strutturati e utili alle capacità cognitive dell'alunno, ma senza una stretta collaborazione con gli insegnanti della classe non riuscirà mai a mettere a punto anche gli obiettivi utili alla reale integrazione del suo alunno. Inoltre ponendo un'enfasi eccessiva sui bisogni individuali si corre il rischio di togliere significato alla sua permanenza in classe.

E' allora che piuttosto che chiedersi:" A che cosa può servirgli conoscere una certa cosa" bisognerà riflettere sul fatto che se riusciremo ad insegnargli che cosa è quella cosa avremo fatto un piccolo passo per favorire la sua socialità, gli avremo dato un argomento di conversazione comune a quello dei suoi compagni , avremo fatto in modo che quando l'insegnante spiega quella cosa egli sia in grado di capire di che cosa si stia parlando.

Occorre attivare da parte dei docenti una ricerca didattica a doppia direzione: partendo dall'analisi degli

obiettivi didattici della programmazione di classe- trasversali e disciplinari- selezionare quelli realisticamente adatti alle potenzialità dell'alunno con deficit, da riprendere nel P.E.I.. D'altra parte prendendo le mosse dagli obiettivi enucleati nel P.E.I., si deve prevedere quali di questi ultimi possono essere ripresi per tutta la classe. Lo scopo di questo lavoro consiste nel cercare il massimo raccordo possibile tra i vari livelli programmatori, durante tutto il corso dell'anno scolastico. Tale istanza trova fondamento in ambito psicologico e pedagogico. Si sa infatti come nel contesto della classe esistono vari alunni con ritmi di apprendimento più lenti per difficoltà di vario genere che fondano l'esigenza di differenziati percorsi didattici. In ambito pedagogico, vari esponenti hanno ampiamente argomentato come una programmazione didattica di classe possa articolarsi in differenziati livelli di difficoltà prevedendo quindi almeno due tipi di programmazione: un livello minimo (rappresentato dall'insieme di contenuti irrinunciabili) e un livello di approfondimento finalizzato ad incrementare e perfezionare i percorsi di conoscenza per gli allievi maggiormente dotati. Fra questi due estremi, si situa un'ampia gamma di possibili percorsi didattici adeguati alle possibilità di tutti gli alunni della classe.

Analisi degli obiettivi della classe - scelta degli obiettivi - avvicinamento degli obiettivi individuali a quelli di classe.

Un primo passo verso la formulazione del P.E.I. è l'analisi degli obiettivi della classe. Nell'ambito linguistico alcuni obiettivi quali, ascoltare e comunicare, sono alla portata di quasi tutti gli alunni ; altri, come leggere, comprendere, produrre testi scritti, possono fornire numerosi spunti alla programmazione individualizzata, attraverso forme di facilitazione e ricorso a strategie che consentono di avvicinare tali obiettivi alle potenzialità del soggetto. Nell'ambito logico può essere fatto un discorso analogo per quanto riguarda obiettivi quali conoscere elementi della disciplina ,misurare e operare con grandezze, riconoscere figure, osservare, descrivere. Anche in ambito storico-geografico sono possibili obiettivi di classe orientati all'integrazione quali: conoscere le caratteristiche principali di un fatto storico, comprendere i cambiamenti, ordinare nel tempo fatti ed eventi, osservare e descrivere ambienti naturali, leggere mappe e carte. Per l'educazione tecnica, artistica, musicale e fisica una grande varietà di obiettivi si presta ad essere studiata proprio allo scopo di stendere un P.E.I. orientato all'integrazione: le esperienze operative, l'uso di tecniche espressive diverse, le abilità motorie sembrano fatte apposta per elaborare obiettivi che siano contemporaneamente vicini e coerenti con quelli di classe. Una volta analizzati gli obiettivi della classe si possono scegliere quelli più adatti al nostro alunno. Quando, anche adeguatamente ridotti gli obiettivi di classe appaiono ancora troppo difficili e lontani dalle possibilità del nostro alunno, si può fare ricorso ai facilitatori e ai materiali strutturati. I facilitatori più comuni che possono essere usati in un gran numero di circostanze sono le immagini e le rappresentazioni grafiche. A volte, d'altra parte, un'abilità stenta a consolidarsi in un alunno, non perché troppo difficile in sé, ma perché presuppone la padronanza di abilità prerequisite. In linea di principio un buon P.E.I. dovrebbe a questo punto prevedere prima un lavoro di acquisizione e padronanza del prerequisite e poi affrontare le successive abilità. Ma in questo modo non si tiene conto del problema dell'integrazione.

Può darsi infatti che il ragazzo sia pronto ad affrontare il compito nuovo portandolo così a considerarsi più o meno a livello dei compagni e contribuire al suo processo di normalizzazione. Sarebbe un peccato, in queste condizioni, rinunciare a farlo esercitare sulla nuova abilità solo perché non possiede il prerequisite. E' allora il caso di ricorrere ad un sussidio che risolva il problema. I facilitatori figurati ci possono venire in aiuto per "tradurre" in modo grafico i concetti che l'insegnante spiega in classe . Lo scopo fondamentale di questi interventi non è quello di insegnare all'alunno con handicap un argomento di storia o geografia, ma favorire una sua integrazione nel gruppo dei coetanei e dare un senso reale al suo inserimento in una scuola normale. Gli obiettivi della classe possono dunque essere modificati, ridotti e tradotti in modo tale da essere adeguati ai bisogni di un alunno. Il disegno è uno dei più efficaci mezzi di riduzione e traduzione, ma naturalmente non è l'unico. L'insegnante può, per esempio, riscrivere con parole più semplici e comprensibili un brano d'antologia, di storia o di scienze. Può predisporre degli appositi quaderni che si affianchino o sostituiscano del tutto il libro di testo della classe. Questi quaderni sarebbero composti da figure e brani eventualmente presi da testi più semplici, da parti scritte direttamente dall'insegnante e anche da elaborati dell'alunno. I vantaggi dell'uso di questi quaderni sono molteplici:

- sono adatti alle capacità e ai bisogni dell'alunno
- il materiale rimane raccolto in una struttura omogenea di semplice consultazione a scuola e a casa
- evitano all'alunno la frustrazione di usare libri di testo belli e pronti di classi inferiori (come usato da alcuni insegnanti) ma non costruiti da lui e per lui.

Avvicinamento degli obiettivi di classe a quelli individuali

Generalmente è molto infrequente reperire esperienze che, di proposito, muovono dagli obiettivi didattici della programmazione individualizzata con l'intento di proporli a tutta la classe. Questo avviene sostanzialmente per due motivi :

- si ritiene che i diritti della maggioranza a svolgere un programma utile siano maggiori dei diritti del disabile che è solo
- si ritiene che il gruppo degli alunni normodotati non abbia nulla da guadagnare nel tornare indietro nel programma, nel fermarsi, nel cercare di adeguarsi ai bisogni del compagno più lento, ma tutto da perdere. Sostanzialmente si ritiene che adattare gli obiettivi della classe ai bisogni individuali di un alunno disabile significhi buttare via tempo prezioso a tutti gli altri. Tale ricerca di raccordo è possibile trovarla nell'ambito di tutte le discipline con vari sistemi:
- programmare nel corso dell'anno dei momenti di ripasso di conoscenze o di procedure in concomitanza con il proporsi di alcune tappe significative del P.E.I.
- programmare un momento di riflessione ed arricchimento su un aspetto del programma già superato e proporre agli alunni attività per consolidare l'acquisizione di meccanismi cognitivi utili alla comprensione o alla costruzione di un testo o a padroneggiare diverse strategie di soluzione di problemi o ad individuare la soluzione più efficace per la risoluzione di un problema...
- porsi come obiettivo quello di educare tutti gli alunni ad aiutare un compagno in difficoltà. E' infatti assai utile e formativo imparare ad aiutare qualcuno. Queste esperienze di aiuto reciproco aiutano ad accrescere la comprensione per gli altri, a lavorare con la gente, a migliorare il concetto di sé e la comprensione interpersonale, a non limitarsi ad uno studio esclusivamente nozionistico, ad avere meno paura delle differenze umane, ad acquisire una maggiore tolleranza, a sviluppare dei principi personali. E quindi in generale a crescere come persona.

Un ragazzo messo di fronte alla necessità di insegnare qualcosa a qualcuno impara come sia importante avere prima di tutto le idee chiare su un argomento, se vuole tentare di insegnarlo ad altri. Impara che siamo tutti diversi e queste diversità devono essere usate per aiutarsi a vicenda.

L' esperienza personale

Nella mia esperienza di 16 anni come insegnante di sostegno nella Scuola Media mi sono trovata spesso di fronte all'interrogativo di cosa sia più giusto programmare per l'alunno. Predisporre un piano fortemente individualizzato ma scisso da quello della classe? Tenere l'alunno in classe o fuori in modo tale da fargli svolgere in tranquillità tutte le attività per lui predisposte? Proporre obiettivi solo per alcune discipline o farlo lavorare anche in quelle considerate più difficili per l'alunno? Per esperienza personale ritengo più giusto trovare una via intermedia che tenga conto delle esigenze di apprendimento dell'alunno ma non gli neghi il diritto ad una reale integrazione nella classe. Ciò può avvenire solo se si collabora con gli insegnanti curricolari, studiando attentamente, avvicinando, semplificando e riducendo gli obiettivi della classe in tutte le discipline. Capita infatti spesso che alcune discipline non vengano proposte agli alunni in difficoltà perché ritenute inadeguate alle loro capacità e quindi inutili a questi alunni. Personalmente invece ho constatato come sia importante avvicinare l'alunno anche alle discipline di studio. Esse infatti permettono di acquisire capacità, strumenti e conoscenze utili allo sviluppo dell'autonomia. Inoltre permettono di sviluppare un atteggiamento più positivo verso discipline altrimenti destinate a essere trascurate o, in qualche modo, vissute con disagio. Permettono inoltre di costruire e condividere con i compagni i propri compiti di apprendimento e di avere con essi argomenti comuni di conversazione. In generale, anche se il percorso di studio coinciderà solo in parte con quello dei compagni, gli alunni si troveranno a vivere pienamente la vita della classe riuscendo a portare il loro contributo. Acquisiscono alcune abilità di studio come l'individuazione e la sottolineatura, in un testo semplice, di parole e concetti chiave e la capacità di ricercare le informazioni più importanti. Non è inoltre da trascurare il fatto che lavorando sui contenuti di storia, geografia o scienze, si sviluppano contemporaneamente gli obiettivi della lingua italiana: lettura, comprensione del testo, produzione del testo.

L'alunno è infatti invitato a svolgere le seguenti attività:

1) dato un documento iconografico:

- lo osserva
- individua gli elementi rappresentati
- "legge" gli elementi dell'immagine in base all'argomento che si sta trattando
- elabora una breve didascalia

2) dato un documento scritto:

- lo legge
- individua e sottolinea parole e frasi chiave
- suddivide il brano in sequenze narrative
- per ogni sequenza elabora una frase sintetica o un'illustrazione
- collega la sequenza narrativa con quella illustrata
- risponde a questionari individuando nel brano le informazioni che danno risposta ad ogni domanda (sviluppo delle abilità di lettura, comprensione, produzione orale e scritta)

3) dato del materiale:

- lo osserva
- lo descrive
- lo "legge" in base all'argomento che sta trattando.

In generale in questo modo si permette all'alunno di usufruire di una serie di opportunità di apprendimento tra cui poter trovare quelle più consone al soddisfacimento dei suoi bisogni cognitivi e affettivi e di rendere in tal modo significativa la permanenza dell'alunno in difficoltà tra i suoi compagni.

BIBLIOGRAFIA

- Dario Ianes - Fabrizio Celi, *Nuova guida al piano educativo individualizzato*, Ed. Erickson, Trento
- *Difficoltà di apprendimento, Rivista trimestrale*, Ed. Erickson, Trento
- *Scuola italiana moderna, Rivista quindicinale*, Ed. La Scuola, Brescia



L'ASCOLTO ATTIVO

Dimensione indispensabile per sviluppare le capacità relazionali e cognitive di tutti gli alunni e favorire l'integrazione.

Laura Berloni

PREMESSA

E' un percorso dentro la comunicazione "problematica e non" che ci permette di andare oltre le apparenze, di ascoltare ciò che a prima vista non si riesce a comprendere, di capire i comportamenti, i segnali, le "parole" che esprimono i vissuti e i sentimenti di un disagio o di un benessere interno dell'alunno.

Saper ascoltare, capacità piuttosto carente, se non assente nel bambino di oggi, è da ritenersi **abilità sociale**, necessaria per impostare corrette relazioni interpersonali e per realizzare un clima sociale positivo.

L'adulto, per recuperare questa dimensione irrinunciabile in un processo di insegnamento/apprendimento, solitamente agisce secondo cliché rigidi: inviti blandi o pesanti, minacce, castighi, rimproveri moralistici, ricatti di vario genere....

Tutto ciò finisce con l'innescare giochi senza fine scatenando resistenze, dipendenze, rifiuti.

Preoccupazione del docente è che detta abilità, una volta acquisita, non rimanga abitudine superficiale pronta a cancellarsi, ma sia assimilata e interiorizzata nel profondo.

Per ottenere questo è fondamentale offrire all'alunno una vera e propria educazione all'ascolto, impostata al positivo.

Il bisogno di ascolto: emergenza disattesa del nostro tempo

Nei processi educativi della società pregutemberghiana l'ascolto giocava un ruolo centrale, in quelli della società tecnocratica esso è visto come attività secondaria, chiamata a giocare una funzione ancillare nei confronti dell'immagine.

La nostra epoca infatti è caratterizzata chiaramente dal binomio parola-immagine.

Ogni giorno ci troviamo sommersi da fiumi di informazioni, estrinsecazioni, verbalizzazioni....

Le parole, a volte espresse secondo rigide formalità, risultano spesso vuote ed ingombranti e finiscono col sopravanzare sul pensiero stesso, perdendo ogni significato.

Non c'è spazio per il silenzio e per l'ascolto.

Eppure, secondo alcune ricerche, la comunicazione vedrebbe così distribuiti nel tempo le sue funzioni:

- Scrivere 11%
- Leggere 15%
- Parlare 32%
- Ascoltare 42%

Proprio questa dimensione, così poco appariscente è la responsabile di tante solitudini emotive, di tanti deserti psichici, di tante sofferenze.

Alcuni dati su preoccupanti forme di stress negativo presenti nei bambini anche molto piccoli, età scuola materna/elementare, inducono ogni insegnante a prestare molta attenzione a questo tema, imparando ad esercitare **un ascolto efficace e profondo** di tipo emozionale e, nel contempo, ad orientare gli alunni verso questa **abilità sociale**.

L'atteggiamento dell'ascolto è una condizione interiore, un essere disponibile a porre attenzione a tutto ciò in cui siamo immersi, vicino o lontano che sia. Sì, perché oggi c'è sempre meno questa distinzione; anzi, è proprio vicino che rischia di essere "lontano".

Ascoltare pienamente significa innanzitutto decentrarsi da sé, ossia compiere lo sforzo di mettersi nei panni dell'altro, di entrare in **empatia** con lui cercando di vedere per qualche istante la realtà dal suo punto di vista e non dal proprio.

Questo tipo di ascolto richiede l'impegno di essere veramente aperti nei confronti dei messaggi dell'altro: "soltanto quando entriamo negli schemi, nelle conoscenze, nelle esperienze, nelle intenzioni che strutturano la comunicazione dell'emittente, comprendiamo il significato che esso attribuisce alla sua comunicazione".¹

¹ Franta e Salonia, 1981

Oggi invece, costantemente affannati, stressati, stanchi, quando qualcuno ci parla, abbiamo tutti una gran voglia di fare in fretta e per liquidare senza intoppi l'interlocutore, ricorriamo a volte ad azioni apparentemente molto valide: lo rassicuriamo, lo consigliamo, gli offriamo soluzioni. Ma in questo modo non facciamo altro che bloccare la comunicazione.

VALENZA EDUCATIVA DELL'ASCOLTO

L'educatore allena se stesso e i suoi alunni

Tutti i teorici della relazione riconoscono che non può esserci comunicazione se non c'è chi ascolta.

Ma l'ascolto è anche il primo gradino della conoscenza e di ogni sapere.

Solo ascoltando si entra in contatto con il mondo esterno, solo cercando di cogliere ogni voce, ogni suono, ogni segnale ci si apre la strada della verità.

Nessun uomo può farne a meno, perché nessuno si esaurisce in se stesso. Ognuno, adulto o bambino, ha bisogno di porsi in atteggiamento d'ascolto: è l'unico modo per entrare in relazione, per non isolarsi, per non chiudersi egoisticamente nel proprio io ed avere se stessi, i propri pensieri, le proprie azioni come unica misura.

Due grandi nemici ha l'ascolto:

l'indifferenza da una parte e **l'egocentrismo** dall'altra.

L'indifferenza porta ad una noncuranza, a lasciar correre tutto per il suo verso senza porvi mano, perché si pensa: "non mi riguarda".

A volte non si fa attenzione; non si riesce ad ascoltare alcuna voce, non si entra in relazione.

L'altro nemico, **l'egocentrismo** è altrettanto pericoloso: porta ad esser se stessi come unica chiave di lettura del mondo e delle cose.

Ciò che è all'esterno non conta, se non per rafforzare le mie convinzioni o per asservire ai miei "bisogni".

Di tutto questo deve tener conto **l'insegnante** per il particolare ruolo di **educatore** e di **comunicatore dei saperi** che riveste.

Dopo aver "allenato" se stesso deve allenare i suoi alunni all'ascolto.

Da adulti ascoltare significa:

- porre attenzione all'altro, diverso da me;
- accoglierlo;
- comprenderlo in tutta la sua dignità;
- valorizzarlo;
- ascoltare ciò che viene detto, con gesti e parole, ma anche ciò che è più velato, che emerge a fatica con lo stile di chi è disponibile perché vuole comprendere, non con il fare interrogatorio che blocca sul nascere ogni tipo di comunicazione;
- significa porre attenzione alle regole del mondo, ai fatti della storia, perché in esso si vive. L'esistenza di ogni persona è inserita in un tempo e in uno spazio e appartiene ad un lungo cammino che non può vedere spettatori. Ognuno è chiamato a dare il proprio contributo per il procedere della vicenda umana; ad ognuno è chiesto di scrivere la propria pagina, con la consapevolezza che il nostro contributo, se pur piccolo e con qualche errore, non può essere dato da nessun altro. Non possiamo restare alla finestra a vedere passare la storia. E per poter agire in essa con consapevolezza occorre comprenderla; e per comprenderla occorre prima di tutto ascoltarla;
- significa porre attenzione alle cose, ai fatti della natura, ai miracoli di vita che continuano a compiersi nel nostro ambiente malgrado il maltrattamento operato dall'uomo. Abbiamo un grosso debito nei confronti del creato, ad esso dobbiamo la vita. Ma abbiamo una grossa responsabilità: consegnarlo alle future generazioni il più possibile integro, perché dopo di noi la vita possa avere un seguito.

La disponibilità a dialogare e ad ascoltare è uno degli elementi centrali di ogni processo di apprendimento, di ogni processo educativo.²

Ogni processo di apprendimento infatti avviene all'insegna dell'ascolto, perché solo l'individuo disposto ad offrirsi all'esterno può apprendere veramente. E non si intende solo l'apprendere nozioni o informazioni, ma imparare tutto ciò che permette ad una persona di occupare il proprio posto nel mondo è di:

- conoscere se stessi;
- porsi in relazione con gli altri e con le cose;

² Massimo Baldini, *Educare all'ascolto* – Editrice La Scuola, Brescia, 1988

- comprendere il proprio ruolo;
- assumere le proprie responsabilità.

Allora il processo di apprendimento si unisce strettamente al processo educativo che aiuta ogni persona a crescere. Oggi la scuola insiste molto sull'accostamento sempre più intrecciato tra programmazione didattica ed educativa, proprio perché si preoccupa fortemente di educare e non solo di istruire.

Paolo Freire definisce il dialogo: "un atto di coraggio e mai di paura, un luogo di incontro, dove non ci sono gli ignoranti assoluti e nemmeno i saggi assoluti, ma uomini che in comunione cercano di sapere di più".³

L'ascolto possiede una grande valenza educativa perchè educa:

- all'apertura;
- al rispetto;
- a riconoscere l'altro come valore;
- a riconoscere le differenze più come ricchezza che come ostacolo;
- allo sforzo di comprendere mettendosi nei panni degli altri;
- ad essere attenti a ciò che succede;
- alla lettura degli avvenimenti;
- all'attesa del proprio turno;
- a non voler sempre occupare il primo posto;
- a lasciare un po' di spazio anche agli altri;
- a recuperare e valorizzare tutta la grandezza del dialogo.

Gli ostacoli alla comunicazione

- Decidere in partenza che quel discorso non ci interessa, magari perché è quella tal persona a portarlo avanti;
- Pensare ad altro, forse perché la nostra mente è già zeppa di conoscenze, pensieri, preoccupazioni.
- Far finta di essere attenti, disperdendo in tal modo energie che dovrebbero invece concentrarsi esclusivamente sul messaggio che ci viene inviato.
- Cadere in trappole quali l'effetto filtro/amplificatore, ignorando alcune parti di un discorso e fissando ossessivamente l'attenzione su altri, distraendole e amplificandole a dismisura.

Diversi tipi di ascolto

Ci può essere un ascolto stanco... annoiato... ansioso/ansigeno... superficiale... sbrigativo... non sincero... oppure attento... mirato... intenso... efficace... comprensivo... benevolo... interessato... coinvolgente.

Ogni tipo di ascolto suscita nell'altro un'emozione diversa. Le emozioni veicolano comportamenti: la gioia, lo stupore. La calma, la tranquillità, la serenità, l'entusiasmo, la soddisfazione, la distensione portano solitamente ad azioni molto positive; mentre la delusione, l'amarezza, il dispiacere, l'ansia patologica, lo scoraggiamento, la rabbia, il risentimento, l'angoscia spingono quasi sempre a modi di essere e di agire pesantemente negativi.

Il linguaggio dell'approvazione e dell'accettazione ha un enorme potere nell'instaurare un rapporto attraverso il quale l'altra persona può crescere, svilupparsi, operare dei mutamenti costruttivi, imparare a risolvere i problemi, conquistare benessere psicologico, diventare più produttivo e creativo, realizzare pienamente le sue potenzialità, accelerare l'autonomia e l'indipendenza.

La maggior parte degli adulti è stata abituata a credere che, se si accetta il comportamento di un ragazzo, egli non solo si comporterà sempre allo stesso modo ma peggiorerà, per cui è necessario, anzi doveroso, per il suo bene, dirgli esattamente ciò che non si approva di lui.

Di conseguenza molti insegnanti fanno ricorso al linguaggio del rifiuto e il terreno che la maggior parte di essi mette a disposizione degli studenti è pieno di valutazioni, giudizi, critiche, rimproveri, ammonimenti, ordini e messaggi che comunicano disapprovazione.

Recenti studi e ricerche sull'argomento dimostrano che **l'ascolto** è uno dei mezzi migliori per aiutare una persona a risolvere i problemi e a crescere nella sua personalità.

Tra i vari modi di ascoltare uno risulta chiaramente in vantaggio rispetto agli altri: **è l'ascolto che il Gordon**

³ Paolo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, a cura di Linda Bimbi, Mondadori, Milano, 1971

chiama "ATTIVO".⁴

Questo tipo di ascolto si compone di più fasi:

1. Ascolto passivo: ossia il silenzio interessato e accettante che è importantissimo al fine di rendere la comunicazione fluida. Il non dir niente, di fatto comunica accettazione e tolleranza, è un **efficace messaggio** non verbale che può portare gli alunni a sentirsi veramente accettati.

Con l'ascolto passivo si tende a controllare il proprio impulso ad intervenire e si rispettano i tempi dell'altro, riconoscendogli tutto lo spazio di cui in quel momento ha bisogno; si evita così di provocare tutta una serie di reazioni negative: blocchi, ansie, senso di incapacità, frustrazioni, reazioni esasperate, rabbia, ecc....

2. Cenni di attenzione: comunicano un certo grado di partecipazione e di accettazione e facilitano la comunicazione.

Essi si realizzano:

- guardando l'interlocutore (mantenendo il contatto visivo);
- facendo dei cenni con la testa;
- pronunciando, ogni tanto, delle piccole interiezioni, parole e suoni;
- pronunciando, ogni tanto, delle frasi di invito all'apprendimento che esprimono empatia.

3. Espressioni facilitanti: certe volte gli studenti hanno bisogno di essere ulteriormente incoraggiati a parlare di più, ad andare più a fondo, o persino ad iniziare a parlare. Questi messaggi sono definiti incoraggianti.

Alcuni esempi sono:

- Vorresti dirmi qualcosa di più su questo problema?
- E' interessante, continua...
- Sono molto interessato a ciò che stai dicendo!
- Che ne diresti di parlare?

È da notare che questi messaggi sono costituiti da domande ed affermazioni che non contengono alcuna valutazione, relativa a ciò che viene detto.

Il silenzio, i cenni di attenzione, le espressioni facilitanti hanno dei limiti: limitano l'interazione. Chi parla non riesce a capire se l'altro lo comprende, sa soltanto che lo sta ascoltando.

Poiché, dal corrispondente verbo latino **comunicare** significa **mettere in comune, condividere**, esistono stretti legami tra i termini **comunicazione, condivisione, comunione, comunità**.

Per comunicare in modo adeguato è molto importante **saper passare dal campo delle parole a quello delle emozioni**. Potremmo usare il termine **scendere da un livello all'altro**, nel senso del guadagnare, una maggior profondità, una più densa **intimità**.

Occorre passare ad un:

4. Ascolto profondo che il Gordon definisce **attivo**. Esso comporta l'interazione con lo studente e fa anche in modo che questi abbia delle prove (feedback):

- che l'insegnante lo capisce;
- che le sue idee e i suoi sentimenti vengono rispettati, capiti, compresi ed accettati;
- neutralizza le emozioni e provoca una liberazione catartica;
- aiuta lo studente a considerare le proprie emozioni come naturali e umane.

Per comunicare come ci sentiamo dentro o quello che ci sta preoccupando dobbiamo selezionare un codice, cioè quello che gli esperti della comunicazione definiscono "**il processo di codifica**".

Tutti i messaggi verbali sono codici, equivalenti linguistici dei nostri sentimenti, non i sentimenti in se stessi. La fase critica e complessa nel processo di comunicazione, sta nella **decodifica**, in quanto il ricevente può non attuare una corretta decodifica e l'emittente non sa se il suo messaggio è stato ben recepito.

Ecco quindi l'importanza del **feedback**, o **rispecchiamento**, in cui il ricevente controlla l'attendibilità della sua decodifica.

⁴ Thomas Gordon, *Genitori efficaci* - La Meridiana, Barletta, 1994

Thomas Gordon, *Insegnanti efficaci* - Giunti Lisciani, Teramo, 1991

L'ascolto attivo richiede due competenze:

- a) **riformulazione dei messaggi (feedback);**
- b) **invio di messaggi "Io" (la comunicazione rappresentativa).**

a) È una forma di risposta verbale nella quale il ricevente riformula il contenuto della comunicazione dell'emittente con parole proprie, e un ridere e ridare all'emittente con le sue o con altre parole la sua stessa comunicazione. La riformulazione serve a dare la garanzia di una ricezione corretta del messaggio.

b) È un inviare i messaggi in prima persona; **è una comunicazione riguardante l'io e non il Tu.** È un messaggio chiaro, comprensibile, non mascherato da un linguaggio indiretto o vago, è una dichiarazione agli altri di cosa si prova, di quali sono le opinioni, le idee, le preferenze, i pensieri, sentimenti o avversioni. È un'affermazione che aiuta agli altri a conoscerci e a capirci e ad adeguare poi i loro comportamenti. Non sono un attacco alla persona, al carattere dello studente, non lo sminuiscono, non ledono la sua autostima, non sottolineano le sue manchevolezze, non scagliano un giudizio sulla sua personalità.

I messaggi in prima persona assolvono tre fondamentali criteri per un confronto positivo:

- Possono con molta probabilità sollecitare la volontà di cambiamento;
- Riducono al minimo la valutazione negativa dello studente;
- Non pregiudicano il rapporto.

Gli insegnanti, come d'altronde la maggior parte degli adulti, sono stati educati ad inviare dei messaggi che costituiscono delle **barriere della comunicazione**, essi si possono dividere in tre categorie:

1. Messaggi direttivi: rallentano, inibiscono, fermano completamente il processo di comunicazione o stimolano reazioni e ribellioni.

- a) Ordinare, comandare, esigere;
- b) Avvisare, minacciare;
- c) Fare la predica, rimproverare;
- d) Consigliare, dare soluzioni o suggerimenti;
- e) Redarguire, ammonire, fare argomentazioni logiche.

2. Messaggi repressivi: denigrano lo studente, attaccano la sua personalità, comportano valutazione critica, derisione, giudizio.

- a) Giudicare, criticare, disapprovare, biasimare;
- b) Definire, stereotipare, mettere in ridicolo;
- c) Interpretare, analizzare, diagnosticare;
- d) Apprezzare, convenire, dare delle valutazioni positive; (in classe l'apprezzamento fatto ad uno studente o soltanto ad alunni è considerato come valutazione negativa dei restanti)
- e) Rassicurare, mostrare comprensione, consolare, sostenere; (gli insegnanti tendono a sottovalutare il problema o negare addirittura che ci possa essere una difficoltà)
- f) Contestare, indagare, mettere in dubbio, sottoporre ad interrogatorio.

3. Messaggi indiretti: di solito non producono alcun effetto, anzi gli studenti avvertono che l'insegnante non è chiaro e aperto ma indiretto e vago.

- a) Eludere, distrarre, fare del sarcasmo, fare dello spirito, cambiare argomento.

Ascolto "professionalmente competente"

Tutti gli alunni hanno il bisogno e il diritto di essere ascoltati, ma l'ascolto deve farsi **competente** quando la comunicazione si presenta problematica, quando cioè il ragazzo non è in grado di elaborare i suoi bisogni e la relativa richiesta e si esprime attraverso comunicazioni non mediate da codici ma spontanee, espressione diretta del vissuto personale e del disagio.

Ascolto e sistemi cognitivo-motivazionali

I vissuti di disagio possono assumere forme diverse diversi devono essere gli interventi; operatori e insegnanti devono disporre sempre più di modelli di interpretazione e strumenti di intervento validi ed efficaci per rispondere alle richieste di ogni singolo alunno. In un'ottica cognitivista un notevole contributo alla comprensione dell'alunno, dei suoi bisogni e delle sue richieste, è dato dalla comprensione di sistemi

cognitivi, emozionali e motivazionali; questo permette la predisposizione di luoghi, tempi, modalità e contenuti dell'apprendimento attenti all'individuo e quindi in grado di ridurre o prevenire l'insuccesso, causa e conseguenza del disagio stesso. Sistema cognitivo, emozionale e motivazionali funzionano in modo interconnesso e si condizionano a vicenda; non è possibile osservare solo alcune difficoltà separatamente dalle ricadute che determinano su tutto il "sistema alunno". Questo non toglie che, ai fini della comprensione delle difficoltà, non sia indispensabile un approccio molto analitico basato sulla conoscenza del funzionamento di ogni singolo sistema; una conoscenza analitica è generalmente garanzia di possibilità di interventi mirati e misurabili nella loro validità, non solo teorica. La conoscenza di sistemi motivazionali e di alcuni elementi del funzionamento cognitivo costituisce la base del lavoro di ascolto professionale degli insegnanti.

Un insegnante non potrà dirsi attento e ascoltatore degli alunni, se non saprà riconoscere e considerare i loro stili cognitivi, le loro modalità preferenziali di elaborazione, le difficoltà attentive o mnestiche, le difficoltà di problem-solving, il disagio di fronte agli insuccessi, le dinamiche motivazionali e demotivazionali, in altre parole, senza saper, prima di tutto, riconoscere e rimuovere gli ostacoli cognitivi e scolastici.

Motivazione e apprendimento: ascoltare l'alunno per elaborare il suo senso di autoefficacia.

Nell'ambito scolastico la motivazione non può essere separata dall'interno processo di apprendimento, soprattutto in presenza di difficoltà, e per questa ragione è opportuno integrare modelli motivazionali con modelli cognitivi.

Alcuni ricercatori, e in particolare Bandura,⁵ hanno teorizzato che la motivazione venga influenzata principalmente da quanto gli individui si ritengono competenti nell'affrontare i compiti loro presentati e quindi dal senso di autoefficacia posseduto. Questo vuol dire che ogni individuo tende generalmente ad impegnarsi e migliorarsi nell'attività in cui riesce, in quelle in cui può dimostrare, prima a se stesso e poi agli altri, le proprie abilità. Difficilmente le persone cercano frustrazioni e fallimenti così, allo stesso modo, alunni e studenti cercano di evitare situazioni in cui vivono il senso di incapacità o di impreparazione, mentre ricercano attività o compiti che diano loro senso di successo, di riuscita, di competenza personale. La percezione degli individui relativamente alla propria autoefficacia determina i risultati che questi otterranno, molto più delle effettive abilità. Questo è un fenomeno frequente osservabile in ambito scolastico dove alunni con capacità medio-basse riescono ad ottenere risultati molto positivi grazie alla convinzione delle proprie abilità, mentre altri alunni, pur molto abili cognitivamente, ottengono risultati inferiori alle loro possibilità a causa di uno scarso senso di autoefficacia. Ciò avviene perché la percezione della propria autoefficacia si traduce in maggiori sforzi e maggior perseveranza, mentre una scarsa percezione di autoefficacia produce reazioni emotive negative di evitamento, di ansia, di rinuncia e di demotivazione.

Esperienze positive

Le esperienze di insuccesso determinano un indebolimento della fiducia in sé, un basso senso di efficacia personale e quindi demotivazione. Per acquisire e consolidare il senso di efficacia, Bandura sostiene inoltre che non sono sufficienti esperienze di successo, ma sono necessarie esperienze di successo che comportano impegno, perseveranza e sforzo personale; lo sforzo richiesto per emergere dalle difficoltà rafforza il senso di autoefficacia. Tutti gli alunni possono dunque vivere esperienze di successo scolastico ed accrescere il senso di autoefficacia se il materiale e le attività proposte verranno opportunamente programmati con attenzione alle operazioni cognitive richieste e alle specificità funzionali degli alunni. Al contrario, richieste inadeguate o semplicemente mal poste porteranno all'insuccesso.

Oltre alle esperienze di successo, favoriscono lo sviluppo del senso di autoefficacia l'osservazione di modelli, che raggiungono gli obiettivi prefissati attraverso l'impegno e l'azione personale, le spiegazioni, il benessere fisico ed emotivo. L'osservazione di modelli incrementa nell'osservatore la convinzione che l'impegno personale permette il raggiungimento dei risultati desiderati e sviluppa il senso di autoefficacia e sicurezza di riuscita in situazioni analoghe. Le spiegazioni e le persuasioni verbali migliorano la fiducia in sé e nella propria efficacia personale, sviluppano nel soggetto la convinzione di essere in possesso delle

⁵ A. Bandura, *Il senso di autoefficacia* - Erikson, Trento, 1996

capacità necessarie per compiere efficacemente determinate attività e stimolano un impegno maggiore e prolungato. E' chiaro che le spiegazioni e persuasioni verbali devono essere accompagnate da esperienze concrete di successo, in caso contrario produrranno solo risultati effimeri, vanificabili rapidamente. Il benessere emotivo è il risultato di una riduzione delle emozioni negative e di un'attivazione di emozioni positive. Le emozioni svolgono un ruolo importante anche nella costruzione del senso di autoefficacia sia perché pervadono l'intero sistema umano sia perché particolarmente correlate con gli obiettivi personali e con il loro raggiungimento.

E' opportuno aggiungere che le informazioni e i feedback veicolati all'alunno non sono sufficienti e non hanno una ricaduta automatica in termini di senso di competenza e autoefficacia, se non sono valutati, selezionati, giudicati, in altre parole elaborati. Questa operazione di "elaborazione" che porta al senso di autoefficacia non può essere lasciata alla spontaneità cognitiva dell'individuo, ma deve essere guidata attraverso la consapevolezza e il controllo strategico.

Sviluppare il senso di controllo

Altro approccio interessante è dato dalle **teorie di controllo** che sostengono l'esistenza di un rapporto fra le percezioni di controllo sugli eventi e le motivazioni. Secondo questo modello il senso di controllo o di dominio degli eventi genera **motivazione**, al contrario il senso di impotenza provoca rinuncia e demotivazione. In ambito scolastico è pertanto motivante tutto ciò che risulta per l'alunno controllabile e dominabile, mentre risulta demotivante tutto ciò che appare confuso, complesso, impenetrabile e in decodificabile. La percezione del controllo deve essere intesa in senso ampio rispetto a tutto il processo di apprendimento: quando un alunno presenta difficoltà di apprendimento e scarsa motivazione, senza deficit cognitivo, molto spesso la causa è dovuta ad un basso senso di controllo sui processi di apprendimento. Il bambino con difficoltà di lettura che, nonostante l'impegno, si sente ripetere continuamente di leggere di più per leggere meglio, percepirà i suoi sforzi come inutili e si sentirà nell'impossibilità di migliorare e controllare i processi stessi della lettura; dopo gli sforzi iniziali, tenderà a evitare il più possibile compiti di lettura, pensando alla lettura come un'attività difficile, dispendiosa ed inutile. Allo stesso modo il bambino con difficoltà d'attenzione e di iperattività sarà spesso sollecitato a migliorare la sua prestazione o il suo comportamento, senza però ricevere delle indicazioni precise e senza essere aiutato a controllare i processi specifici sottostanti. Nonostante gli sforzi si percepirà incapace di controllare e autoregolare il suo comportamento e rinuncerà ad ogni impegno, incrementando i comportamenti disturbati. Gli alunni con difficoltà di apprendimento vivono molto spesso l'esperienza di assenza di controllo e molto spesso sono esposti a sollecitazioni vaghe e generiche che finiscono con il determinare risultati negativi.

Oltre a favorire esperienze di senso di controllo, è importante che gli insegnanti guidino gli alunni a saper distinguere gli eventi controllabili da quelli non controllabili, quelli dipendenti da fattori interni ed esterni e a saper attribuire correttamente le cause per regolare al meglio il sistema motivazionale. L'allievo che attribuirà correttamente a cause controllabili l'insuccesso scolastico avrà la possibilità di modificare il suo atteggiamento per ottenere prestazioni migliori mentre l'allievo che contribuirà ad attribuire l'insuccesso a cause non controllabili, non produrrà alcuno sforzo per migliorare le sue prestazioni. Nel primo caso, attribuendo l'insuccesso a scarso impegno, causa interna e controllabile, potrà impegnarsi per rimediare; mentre nel secondo caso, attribuendo a cause non controllabili, quali l'idea di possedere scarse abilità causa interna, o di avere insegnanti per nulla disponibili, o di essere molto sfortunato, o di ritrovarsi con compiti troppo difficili, tutte cause esterne, non metterà in atto alcun nuovo comportamento, anzi si demotiverà ulteriormente per il senso di impotenza vissuto.

Per tutti gli alunni, ma soprattutto per quelli con più difficoltà di apprendimento occorre predisporre un **ascolto attento** basato sulla conoscenza approfondita:

- degli stili di vita (luoghi, persone, tempi);
- delle strutture cognitive di base (come funzionano i processi di attenzione, percezione, memorizzazione);
- delle rappresentazioni che il ragazzo ha di sé (immagine positiva o negativa, capacità di gestire le proprie emozioni, sentimenti...) e uno **stile comunicativo relazionale** tendente a realizzare nell'alunno piani di sicurezza, di autostima di identità di responsabilità... dimensioni indispensabili all'uomo di domani.





DALLA SCUOLA AL LAVORO: MAPPA DEI PERCORSI
PER L'INSERIMENTO LAVORATIVO DI ALUNNI
IN SITUAZIONE DI HANDICAP

Rossana Santi

1. Una professionalità in continua evoluzione

Il ruolo del docente, soprattutto in questi ultimi anni, è in continua evoluzione; all'insegnante del 2000 non viene più chiesto solo il saper insegnare, ma anche il saper condurre un gruppo, il saper interagire nel miglior modo possibile con i colleghi, con le famiglie, con gli operatori, ecc. Nella professione docente si ravvede, quindi, una maggiore articolazione rispetto al passato, che non vuole l'ormai obsoleto "cattedratico" depositario del sapere, ma un operatore capace di guardare oltre la spiegazione della semplice lezione.

Nella scuola dell'autonomia verranno valorizzate le competenze generali e trasversali così come si apriranno nuovi spazi per interventi che avranno bisogno di nuove figure professionali. Tra queste figure dovrebbe esserci quella dell'Orientatore Scolastico per l'Inserimento Lavorativo per soggetti in difficoltà, con il compito di rendere il più possibile mirato l'inserimento nel mondo lavorativo dell'alunno disabile. La funzione di tale operatore non è facile, in quanto il docente che intende assumere questo ruolo dovrà avere abilità specifiche tali da permettergli di raggiungere le finalità sociali legate all'inserimento lavorativo.

L'obiettivo strategico della nuova figura professionale dell'Orientatore Scolastico per l'inserimento lavorativo è di accrescere le possibilità occupazionali degli alunni in situazione di handicap fornendo loro non assistenza, ma formazione, non posti di lavoro finti o protetti, ma al contrario effettivi e pienamente integrati nell'organizzazione produttiva.

L'ingresso nel mondo del lavoro è impresa non facile per qualsiasi persona, perché chiede impegno e capacità d'adattamento a nuove situazioni, nuove conoscenze interpersonali, nuovi schemi produttivi; chi ha normali capacità è in grado di trovare autonomamente le risorse per superare gli ostacoli che si presentano, ma ciò non avviene per le persone disabili che hanno invece bisogno di sperimentare il mondo del lavoro al suo interno, imparare gradualmente le mansioni assegnate, stabilire adeguate relazioni sia con i compagni sia con i superiori.

L'orientatore Scolastico al lavoro dovrà muoversi contemporaneamente in due direzioni:

- a). dalla scuola al mondo del lavoro
- b). dal mondo del lavoro alla scuola

L'orientatore al lavoro deve essere in grado di selezionare le aziende presenti nel territorio che possano essere adatte alla tipologia del deficit dell'alunno. Tale selezione richiede non poche abilità in quanto il docente, oltre a procurarsi materiale informativo specifico, deve anche, attraverso visite dirette in azienda, rendersi conto di quelli che sono gli effettivi processi lavorativi e, nell'ambito di questi processi, individuare quelli che sono i più adatti all'allievo preso in esame in quel determinato momento. In tale ricerca, l'orientatore deve essere consapevole delle difficoltà che incontrerà, sia a livello burocratico che a livello collaborativo; si troverà immerso in una "giungla" nella quale dovrà mettere in atto tutte le sue abilità, in particolare **"l'abilità nel comunicare"** e **"l'abilità dell'osservazione in situazione"**. È necessario, infatti, utilizzare i codici adatti all'utente che si ha di fronte: non si potrà, infatti, usare lo stesso codice se si parla con il collega, se si parla con il genitore o se si parla con il responsabile di una ditta.

Una comunicazione caratterizzata dalla scarsa flessibilità non porterà che ad un totale fallimento dell'impresa.

Per ciò che concerne l'aspetto comunicativo è importante:

- saper opportunamente alternare i momenti di emissione dei messaggi con quelli di ascolto;
- saper controllare il linguaggio del corpo finalizzandolo al raggiungimento dell'obiettivo;
- saper assumere un ruolo efficace a livello comunicativo all'interno dei diversi gruppi.

Nella giungla di cui si è già parlato, è fondamentale che il soggetto sappia *"autocontrollarsi"*, visto che l'interlocutore non sempre sarà disposto a considerare nel giusto modo il problema che gli viene sottoposto. Quest'abilità è frutto di un continuo educarsi e non, come molti pensano, il risultato del carattere:

l'educarsi è senza alcun dubbio la capacità più elevata dell'individuo pronto a confrontarsi e a riflettere sulle situazioni.

L'Orientatore Scolastico al lavoro deve conoscere i deficit dell'alunno disabile attraverso la consultazione della documentazione in suo possesso, attraverso la consultazione delle persone che ruotano intorno al soggetto ed ancora attraverso l'osservazione dello stesso nelle varie situazioni.

L'insegnante, soprattutto curriculare, non è abituato ad osservare in modo critico, vale a dire in un modo che vada al di sopra delle semplici apparenze. Con un soggetto disabile questa osservazione in situazione diventa ancora più importante perché, ad esempio, non si potrà certo dire che l'alunno sa fare una determinata cosa, se non prima lo si osserva all'opera, sulla cosa oggetto del suo saper fare, in situazioni diverse dalle precedenti.

Dando per scontata l'abilità del saper valutare, considerandola, comunque, erroneamente intrinseca nella professione insegnante, se ne sottolinea un'altra molto importante consistente nel saper impostare un progetto finalizzato all'orientamento lavorativo. Per poter impostare un progetto, l'insegnante deve:

- essere in grado di mettere in relazione le informazioni relative all'allievo disabile con le informazioni relative al tipo di lavoro che lo stesso dovrà svolgere
- essere in grado di organizzare in modo preciso e sistematico il materiale prodotto
- essere in grado di effettuare una task analysis, vale a dire una scomposizione della mansione in sotto-mansioni.

A questo punto viene da chiedersi se ci sono oggi i presupposti, viste le attuali modalità di organizzare e gestire il sostegno nella scuola, perché questa nuova figura possa diventare operativa, in quanto la cosiddetta didattica frontale (spiegazione alla classe, studio individuale a casa, interrogazione o verifica scritta, ecc.), oggi praticata dalla maggioranza degli insegnanti, non prevede di per sé processi di integrazione, così come si afferma nel documento "Orientamenti generali per una politica dell'integrazione" (M.P.I. marzo 1999).

2. Filosofie sull'inserimento lavorativo degli alunni disabili

Esistono due filosofie sull'inserimento lavorativo degli alunni disabili e precisamente:

- 1). Il soggetto deve avere i pre-requisiti lavorativi e dopo imparerà in situazione, vale a dire sul luogo di lavoro
- 2). Prima di portare il soggetto in azienda è necessario che questi possieda i pre-requisiti e le condizioni per abilità specifiche spendibili in quella determinata realtà.

La seconda filosofia è quella più accettata dalla maggior parte, dal momento che non crea "disaffezione" né da parte del disabile, né da parte del datore di lavoro. Quindi:

- È meglio un'abilità in meno, ma un'abilità in più di STABILIZZAZIONE nell'azienda.
- È meglio un SAPER-FARE FUNZIONALE all'azienda.
- Non si devono far acquisire al soggetto abilità NON SPENDIBILI nel sistema lavorativo.
- È fondamentale ritardare gli obiettivi.
- È importante "creare" un soggetto AUTONOMIZZATO.
- È necessario impostare delle schede di valutazione tarate su questo indicatore di pensiero. Si tratta logicamente di schede che hanno la funzione di guidare la persona all'orientamento.

Dopo la fase iniziale si devono portare i nuovi saperi di orientamento ai nuovi saper fare e saper essere. Solo così, infatti, si eviterà uno scarto tra il mondo del lavoro e quello della scuola.

3. Conoscere le risorse del territorio

Questo è, senza alcun dubbio, il primo obiettivo che l'orientatore all'inserimento lavorativo deve prefissarsi. Sul territorio, infatti, ci sono molte strutture che potenzialmente potrebbero essere utili ai fini di un inserimento lavorativo.

COME SI DEVE FARE PER CONOSCERLE?

Si deve innanzitutto fare un primo sondaggio generale e nell'ambito di questo, selezionare quali sono le strutture utili allo scopo prefissatosi. Inizialmente l'orientatore al lavoro si servirà, laddove ci sono, di banche dati già create sul territorio da altri operatori, sia scolastici che non, al fine di avere dei punti di partenza. La maggior parte delle informazioni nasceranno da rapporti diretti con i responsabili delle varie strutture e molte altre dalla consultazione di materiale cartaceo ed informatico. Importante in questa operazione è la capacità critica necessaria nell'analisi selettiva delle informazioni.

4. Conoscere i referenti significativi ai fini dell'inserimento

È fondamentale che l'O.S.I.L. (orientatore scolastico all'inserimento lavorativo) conosca i referenti significativi per un corretto inserimento. Quando si parla di referenti significativi, ci si riferisce ai SIL, al Gruppo H. del Provveditorato di appartenenza, alla Prefettura, ecc.

Tra le conoscenze che l'O.S.I.L. deve avere vi è quella relativa alla normativa specifica e utile all'alunno disabile. (Vedi appendice)

Le modalità con le quali entrerà in contatto con i suddetti referenti sono svariate; esse vanno dal contatto personale diretto al contatto telefonico, dal fax alla posta elettronica, ecc.

5. Conoscere i deficit dell'alunno disabile

Per conoscere i deficit dell'alunno disabile, l'O.S.I.L. farà innanzitutto ricorso ad un'osservazione di tipo indiretto. Con questo termine si intende la consultazione di tutta la documentazione relativa all'allievo (solitamente in possesso della scuola):

- Diagnosi Funzionale
- Profilo Dinamico Funzionale
- Piano Educativo Personalizzato.

L'Osservazione Indiretta sarà accompagnata dall'Osservazione Diretta. Quando si parla di osservazione diretta, ci si riferisce all'osservazione dell'alunno in situazione. L'O.S.I.L., attraverso queste due modalità, potrà rilevare tutte le problematiche comportamentali e fisiche per una corretta conoscenza:

- dell'area cognitiva
- dell'area motoria
- dell'area socio-relazionale
- dell'area dell'autonomia.

Per far ciò, si utilizzeranno griglie per l'orientamento al lavoro e, se necessario, si potrà programmare test specifici.

6. Valutare le abilità del soggetto ai fini dell'inserimento lavorativo, in termini di sapere, saper fare e saper essere

L'O.S.I.L. dovrà analizzare i risultati relativi all'allievo disabile in **entrata**, in **itinere** ed in **uscita**, allo scopo di valutarlo complessivamente in modo OGGETTIVO, utilizzando griglie di valutazione finale.

7. Impostare un progetto relativo all'inserimento lavorativo

Una volta raccolti tutti i dati relativi alle aziende e alle caratteristiche del soggetto disabile (si auspica la creazione di una banca dati contenente i dati delle aziende presenti sul territorio ed una banca dati riportante le informazioni sugli alunni), l'O.S.I.L. dovrà mettere in relazione fra loro i seguenti dati:

- Aziende presenti sul territorio.
- Cicli produttivi relativi alle aziende in questione.
- Deficit degli alunni disabili.

Solo a questo punto potrà passare alla bozza del progetto.
Per rendere il lavoro più organico, consigliabile dividere il lavoro in FASI.

1 ^ FASE

Si deve stabilire innanzitutto una STORY-BOARD, vale a dire una specie di copione di base nel quale devono risultare:

- la descrizione dell'alunno disabile
- la descrizione della mansione/i lavorativa
- gli oggetti e le macchine con i quali l'alunno dovrà interagire.

2 ^ FASE

Creazione di un archivio cartaceo nel quale verranno inserite tutte le informazioni utili ai fini dell'inserimento.

3 ^ FASE

Selezione del materiale prodotto, attraverso un'analisi critica ed accurata.

4 ^ FASE

Realizzazione della mappa del progetto.

5 ^ FASE

Implementazione (cioè inserimento) di tutte le informazioni raccolte nel progetto

6 ^ FASE

Creazione di materiale multimediale.

L'O.S.I.L. deve saper effettuare una TASK ANALYSIS della/le mansione/i.

In un'era caratterizzata dal computer e dalla multimedialità, è necessario che l'O.S.I.L. abbia conoscenze informatiche (sia pur minime), allo scopo di trattare le informazioni in modo automatico e in rete. La creazione della RETE costituisce un altro obiettivo di questo lavoro.

1. Indagine nella famiglia (se sono d'accordo con l'inserimento)
2. Definizione del P.I.L.P (progetto di inserimento lavorativo personalizzato) in funzione dell'inserimento in azienda.
3. Consultazione degli organi preposti a livello territoriale nell'ambito socio-sanitario (SIL, Rete Servizi, ecc.)
4. Verifica dei pre-requisiti per l'integrazione sociale e lavorativa (Settore professionale / Specifiche mansioni)
5. Se ha i pre-requisiti e vi sono le condizioni, si deve verificare se possiede le abilità specifiche
6. Se non ha i pre-requisiti, il soggetto viene orientato verso i servizi di riabilitazione e assistenziali
7. Se possiede i pre-requisiti viene individuata la mansione (es. si consulta la banca dati delle aziende)
8. Analisi del fabbisogno dell'azienda / mansioni di inserimento/processo produttivo
9. Formalizzazione del progetto di inserimento
10. Verifica per eventuale assunzione o rimando al processo formativo (punto 5).

8. Concetto di competenza/competenze

Prima di incominciare un qualsiasi progetto di vita, è opportuno mettersi d'accordo sul concetto di COMPETENZA/COMPETENZE.

Secondo il lavoro Isfol, infatti, *la competenza è il patrimonio complessivo di risorse di un individuo nel momento in cui affronta una prestazione lavorativa o il suo percorso professionale.* Questa competenza è costituita da un MIX di elementi:

1. *alcuni sono riconducibili alla natura propria del lavoro*
2. *altri sono legati alle caratteristiche personali del soggetto*

Nel primo caso la rilevazione della competenza avviene attraverso l'analisi di compiti e attività svolte dal soggetto disabile; questa rilevazione risulta più semplice dal momento che trattasi di una valutazione oggettiva.

Nel secondo caso, invece, la rilevazione della competenza risulta più complessa, in quanto è legata a:

- motivazione
- capacità di comunicazione
- capacità di problem solving.

Con il termine competenze si intende l'assunzione come riferimento operativo nell'ambito del presente lavoro e della proposta di standard formativi ed integrazione di sistema di cui esso è parte.

Nell'ambito delle competenze l'Isfol individua ancora tre macro aree:

1. area delle competenze di base (es. informatica di base, lingua straniera, economia, organizzazione, diritto e legislazione del lavoro). Queste competenze, definite anche nuovi diritti di cittadinanza, si possono considerare dei veri e propri requisiti necessari per l'occupabilità
2. area delle competenze tecnico professionali (si tratta dei saperi e delle tecniche operative proprie delle attività relative a determinati processi lavorativi- conoscenze procedurali)
3. area delle competenze trasversali, vale a dire:
 - risorse psico-sociali,
 - abilità di comunicazione,
 - di decisione,
 - di problem solving

9. Competenze

Una volta stabilita questa distinzione, si deve passare al processo per la loro individuazione.

Per la rilevazione delle:

- **competenze di base:** si devono analizzare i requisiti per l'occupabilità, vale a dire tutti quegli elementi che in un determinato contesto socio-lavorativo sono considerati essenziali e indispensabili per un inserimento.
- **competenze tecnico-professionali:** si devono analizzare le concrete attività lavorative legate a determinati processi lavorativi
- **competenze trasversali:** si deve analizzare soprattutto il comportamento lavorativo dell'alunno disabile. In tale visione risulta necessario anche analizzare le variabili che influiscono sulle azioni del soggetto.

Nel caso in cui la figura dell'orientatore non dovesse corrispondere con quella dell'insegnante di sostegno dell'alunno disabile, è necessario attivare un lavoro a stretto contatto con il docente specializzato, allo scopo di impostare un progetto di vita che preveda, da un lato, l'insegnamento di abilità specifiche proprie dell'indirizzo di studio della scuola e, dall'altro, l'insegnamento di abilità proprie del settore lavorativo in cui l'alunno sarà, eventualmente, inserito in un momento successivo. Sulla base di una ricerca, si è venuti a conoscenza che il rapporto ideale è stabilito sulla base 30/70%, vale a dire 30% per l'acquisizione di abilità relative all'indirizzo di studio e 70% per l'apprendimento di abilità legate all'inserimento lavorativo. E' ovvio, comunque, che tale rapporto non debba essere considerato in modo rigido, ma flessibile, adattandolo sempre ai singoli casi.

10. Ipotesi di inserimento lavorativo

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

Ruolo e funzione dell'orientatore addetto all'inserimento lavorativo (relazione).

Relazioni - moduli d'aula

Luciano Corradini - Interventi e servizi per gli studenti – Coordinamento delle attività extracurricolari.

APPENDICE

LA NORMATIVA PER L'ATTUAZIONE DEI PERCORSI SCUOLA LAVORO IN FAVORE DEI DISABILI

1. IL QUADRO NORMATIVO

2. LA LEGGE QUADRO 104/92

3. LA LEGGE 68/99 (in vigore dal 1/1/2000)

4. LA LEGGE N. 9 DEL 20/1/99 (elevamento dell'obbligo d'istruzione)

5. L'ARTICOLO 68 DELLA LEGGE N.144/99 (obbligo di frequenza di attività formative)

6. LA LEGGE REGIONALE N.18

7. PERCORSI SCUOLA LAVORO PER DISABILI : TIROCINI FORMATIVI

8. BORSE LAVORO

9. SERVIZI DI SUPPORTO

1. IL QUADRO NORMATIVO: CARATTERISTICHE GENERALE

Nel nostro paese la tutela e l'integrazione sociale delle persone disabili sono disciplinate da un'articolata e complessa normativa, che definisce un quadro sufficientemente compiuto di diritti di cittadinanza. Questa normativa si è sviluppata, a partire dagli anni Sessanta, come risposta ai bisogni di assistenza delle persone disabili e alle crescenti esigenze connesse alla loro partecipazione sociale.

L'evoluzione legislativa in materia è stata a lungo caratterizzata da un'impostazione settoriale, specifica e frammentaria, che ha determinato difficoltà e limiti per la progressiva e completa attuazione.

Per anni si è operato con provvedimenti rivolti a singole categorie di disabili (ciechi, sordomuti, invalidi civili) o considerando quasi esclusivamente alcuni settori d'intervento (assistenza, istruzione, lavoro, accessibilità), con la conseguente frammentazione delle relative competenze istituzionali in materia.

Alla fine degli anni Ottanta si dispone di un ampio assetto legislativo, che risulta però settoriale, disorganico e largamente inapplicato. In questo periodo comincia a registrarsi anche una crescente e articolata normativa regionale. Con il progressivo trasferimento di diverse competenze dallo Stato alle Autonomie locali (Regioni-Province-Comuni), le legislazioni regionali si arricchiscono di normative socio-assistenziali (leggi di riordino in materia d'assistenza) e di provvedimenti che riguardano la famiglia e i minori, ma anche d'ulteriori disposizioni settoriali e di dettaglio che concernono particolari esigenze dei disabili (diritto allo studio, formazione professionale, eliminazione barriere architettoniche, mobilità).

La specificità delle norme, la carenza di adeguati strumenti applicativi e la modesta responsabilizzazione degli organismi istituzionali competenti alla loro osservanza sono alcune delle cause che in passato hanno limitato la piena fruizione dei diritti civili progressivamente riconosciuti ai disabili.

Il diritto di ricevere assistenza è per lo più accettato mentre è più difficile accettare la messa a punto di politiche che offrano strumenti per uno sviluppo dell'autonomia della persona disabile o in situazione di svantaggio, affinché realizzi la propria indipendenza sociale ed economica. La possibilità di lavorare rappresenta per la persona disabile, come d'altronde per qualsiasi altro cittadino, uno strumento per partecipare attivamente alla vita della società, per crescere e sviluppare la propria identità, per integrarsi nel mondo reale.

2. LA LEGGE QUADRO 104/92

Agli inizi degli anni Novanta, dopo un lungo e faticoso iter, il Parlamento approva la “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” (legge 5 febbraio 1992, n.104). Con questo importante provvedimento si completa il quadro dei diritti civili della persona disabile ponendola al centro nella sua globalità, indipendentemente dallo stato e dal tipo di handicap in cui si trova, con un approccio innovativo che la considera nel suo sviluppo unitario dalla nascita, in famiglia, nella scuola, nel lavoro e nel tempo libero.

Si sancisce il passaggio dallo stato assistenziale allo stato sociale, predisponendo strumenti e condizioni per offrire risposte adeguate e mirate. Oltre a ridefinire e regolamentare l’insieme delle norme per tutelare la dignità della persona handicappata, la Legge-quadro prevede il coinvolgimento delle istituzioni sociali all’interno di una struttura integrata di rapporti. Si insiste sulla necessità di rimuovere le situazioni invalidanti e di predisporre interventi che evitino processi d’emarginazione.

Si chiarisce che la persona con handicap è considerata tale quando la minorazione di cui è portatrice, causa delle difficoltà e può determinare processi di svantaggio sociale.

Non si parla più di “gravi” ma di persona con handicap in situazione di gravità, usando così un’espressione che indica una visione evolutiva, dinamica della condizione psico-fisica e relazionale del disabile. Accanto alle disposizioni relative alla prevenzione, alla cura, alla riabilitazione e all’assistenza, la Legge-quadro individua interventi e servizi che assicurino l’autonomia e l’integrazione sociale (aiuto personale, centri socio-riabilitativi ed educativi diurni, comunità-alloggio, case famiglia).

Ai genitori e familiari che lavorano e convivono con disabili vengono concesse specifiche agevolazioni (permessi giornalieri, permessi mensili, possibilità di trasferirsi a sedi di lavoro più vicine al proprio domicilio).

A distanza di otto anni dalla sua emanazione, la completa applicazione incontra ancora difficoltà, in parte connesse alla carente azione sinergica dei diversi soggetti coinvolti a vario titolo e a vari livelli.

L’articolo 18 fissa i principi che le Regioni dovrebbero attuare per l’inserimento lavorativo; queste hanno a disposizione risorse economiche da impiegare in favore di persone cieche e pluriminorate, per interventi di prevenzione, di riabilitazione e di sostegno alla famiglia, nonché per iniziative di supporto all’integrazione scolastica, all’integrazione lavorativa e alla vita di relazione.

Individua inoltre un ampio ventaglio di soggetti che, in seguito all’iscrizione in appositi albi regionali, acquistano l’idoneità a svolgere attività di inserimento lavorativo con possibilità di accesso a fondi regionali.

Dalla legge 104/92 (artt. 12-13-14) emergono precise indicazioni sui possibili percorsi scolastici di un alunno in situazione di handicap. Questi percorsi sono finalizzati alla sua formazione culturale e professionale cioè all’acquisizione, al livello massimo consentito dal deficit e dall’handicap, di competenze utili per l’orientamento e l’inserimento lavorativo e sociale, e anche attraverso un particolare progetto.

E’ quindi compito degli istituti scolastici far sì che l’iscrizione e la frequenza ad una scuola non si traduca nella sola socializzazione, pur necessaria, e tanto meno in una semplice presenza, ma abbia il compito di valorizzare la persona.

L’integrazione nella scuola secondaria superiore ha finalità sociali, esistenziali e professionali che vanno “oltre” la scuola, cioè realizzano un “progetto di vita”.

Questo significa che uno dei temi attorno al quale è necessario costruire la cultura della integrazione degli alunni in situazione di handicap è il diritto – dovere al lavoro: il lavoro è il valore che contribuisce a realizzare la persona umana, a darle autonomia.

Il diritto-dovere al lavoro non riguarda solamente coloro che hanno un rendimento lavorativo corrispondente alla media degli occupati, ma anche coloro che hanno una ridotta capacità lavorativa.

3. LA LEGGE 68/99 (in vigore dal 1/1/2000)

(Norme per il diritto al lavoro dei disabili.)

La legge 68/99 modifica la 482/68 introducendo elementi innovativi rispetto alla precedente disciplina del collocamento obbligatorio.

La nuova normativa si propone la promozione dell’inserimento lavorativo e dell’integrazione nel mondo del lavoro delle persone disabili attraverso servizi di sostegno.

Essa si applica “alle persone in età lavorativa affette da minorazioni fisiche, psichiche o sensoriali e ai portatori di handicap intellettivo con una riduzione della capacità lavorativa superiore al 45 per cento” (art. 1) attraverso tre possibili percorsi:

- collocamento obbligatorio;
- collocamento mirato;
- cooperazione.

Viene introdotta la modalità del "Collocamento mirato", che permette di collocare le persone disabili in attività compatibili con le loro effettive potenzialità lavorative, attraverso *"analisi di posti di lavoro, forme di sostegno, azioni positive e soluzione dei problemi connessi con gli ambienti, gli strumenti e le relazioni interpersonali sui luoghi quotidiani di lavoro e di relazione"*.

In base alla nuova normativa, la persona da avviare al lavoro dovrebbe essere scelta tra gli iscritti al collocamento, tenendo conto della sua capacità lavorativa e dell'idoneità a ricoprire proficuamente la mansione richiesta dal datore di lavoro.

Nel caso in cui non risultassero tra gli aventi diritto soggetti con le necessarie caratteristiche, è previsto che si proceda all'inserimento lavorativo mirato attraverso un'adeguata preparazione professionale.

Sono previsti i servizi preposti alla realizzazione dell'inserimento lavorativo, denominati "uffici competenti" che provvedono, in raccordo con i servizi sociali, sanitari, educativi e formativi del territorio, secondo le specifiche competenze loro attribuite, alla programmazione, all'attuazione, alla verifica degli interventi volti a favorire l'inserimento dei soggetti nonché all'avviamento lavorativo.

4. LA LEGGE N. 9 DEL 20/1/99 (Elevamento dell'obbligo d'istruzione)

A decorrere dall'anno scolastico 1999-2000 l'obbligo di istruzione è elevato da otto a dieci anni. L'istruzione obbligatoria è gratuita. In sede di prima applicazione, fino all'approvazione di un generale riordino del sistema scolastico e formativo, l'obbligo di istruzione ha durata novennale. Nel suddetto riordino sarà introdotto l'obbligo di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età, a conclusione del quale tutti i giovani possano acquisire un diploma di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale.

La rilevanza di questa legge non è solo d'ordine generale. Da anni si attendeva che anche il nostro ordinamento scolastico si adeguasse ai livelli europei.

L'elevazione dell'obbligo scolastico ha infatti dirette conseguenze anche sul processo di integrazione dei disabili.

Nel comma 9 dell'art. 1 si precisa, infatti, che *"Agli alunni portatori di handicap si applicano le disposizioni in materia di integrazione scolastica nella scuola dell'obbligo vigenti alla data di entrata in vigore della presente legge"*.

L'art. 2 è interamente dedicato agli allievi in situazione di handicap.

Viene innanzi tutto ulteriormente ribadito che questi sono, al pari di tutti, soggetti all'obbligo scolastico per 9 anni. E' inoltre permesso detto completamento anche fino al compimento dei diciottesimo anno di età.

Per favorire l'integrazione degli alunni in situazione di handicap, anche nella scuola secondaria superiore, si applicano, con i necessari adattamenti, le disposizioni già in vigore nella scuola dell'obbligo, anche in relazione alla formazione delle classi. La domanda di iscrizione è corredata dalla presentazione del piano educativo individualizzato svolto e della sua ultima verifica.

Al termine del periodo utile per l'assolvimento dell'obbligo a ciascuno alunno viene rilasciata la certificazione delle conoscenze maturate, delle capacità e delle competenze acquisite in relazione al piano educativo individualizzato.

Da notare l'accento posto esplicitamente sugli "interventi di didattica orientativa" e sulla possibilità, di accedere, ove utile e necessario, a "percorsi integrati istruzione- formazione" con apposite intese con la Regione e gli enti locali.

Le istituzioni scolastiche per raggiungere gli obiettivi previsti dal comma 3 dell'articolo 1 della legge n. 9/1/999, programmano e realizzano, anche in collaborazione con le strutture della formazione professionale delle regioni, mediante accordi, l'azione formativa del primo anno della scuola secondaria superiore, anche con interventi di didattica orientativa e di organizzazione modulare dei curricula finalizzati a:

- motivare, guidare e sostenere la prosecuzione del percorso scolastico negli istituti della scuola secondaria di secondo grado, nella prospettiva del conseguimento della qualifica professionale e/o del diploma, da parte degli allievi che ne abbiano le potenzialità;
- motivare, guidare e sostenere, in un contesto integrato, percorsi educativi individualizzati.

Nel quadro delle iniziative previste dal successivo articolo 6 e sulla base di intese tra l'amministrazione scolastica periferica e le regioni o gli enti locali competenti per la progettazione e la realizzazione dei percorsi integrati istruzione-formazione di cui al precedente comma, si attuano appositi incontri tra le scuole e i centri di formazione professionale, coinvolti nella progettazione, tenuto conto delle specifiche esigenze formative degli alunni in situazione di handicap.

Per l'attivazione, la realizzazione e la gestione delle iniziative, di cui al comma precedente, in favore dell'integrazione degli allievi in situazione di handicap, sono utilizzate anche le somme stanziare al comma 9 dell'articolo 1 della legge n. 9 del 20 gennaio 1999.

5. L'ARTICOLO 68 DELLA LEGGE N.144 / 99 (obbligo di frequenza di attività formative)

Il presente regolamento disciplina l'attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n.144 che introduce l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età.

Tale obbligo può adempiersi in percorsi, anche integrati, di istruzione e formazione:

- Frequentando la scuola superiore;
- Frequentando corsi di formazione professionale di competenza regionale;
- Frequentando attività di apprendistato.

Il provvedimento si applica progressivamente nei confronti di tutti i giovani.

I giovani che nell'anno 2000 compiono 15, 16 e 17 anni possono volontariamente accedere ai servizi per l'impiego competenti per usufruire dei servizi di orientamento, di supporto e di tutoraggio.

6. LEGGE REGIONALE N.18 (4 giugno 1996)

La Regione considera di valore preminente tutte le iniziative rivolte a realizzare la piena integrazione delle persone in situazione di handicap, così come definite dall'articolo 3 della legge n.104/92.

A tale scopo la Regione, promuove interventi, organizza e coordina servizi a favore delle persone in situazione di handicap, nei seguenti settori:

- prevenzione, diagnosi, cura e riabilitazione della invalidità;
- integrazione sociale;
- integrazione scolastica e formazione professionale;
- inserimento lavorativo;
- mantenimento della persona nel proprio nucleo familiare e suo inserimento nel normale ambiente di vita, favorendo gli interventi rivolti alla partecipazione, alle attività sociali e ricreative. (Art.1)

Ambiti territoriali

La Giunta Regionale costituisce gli ambiti territoriali, per la tutela delle persone in situazione di handicap. Ogni ambito territoriale è composto da rappresentanti dei comuni, delle comunità montane, delle AUSL, delle istituzioni scolastiche, del lavoro e del privato sociale. (art.2)

Unità multidisciplinari

Presso ciascuna AUSL sono costituite: la Commissione per l'accertamento dell'handicap, di cui all'art.4 della legge n. 104/92, e le unità multidisciplinari per la presa in carico delle persone in situazione di handicap appartenenti all'età evolutiva, non superiore ai diciotto anni; nel caso in cui le persone stesse proseguono gli studi, fino al compimento dei corsi di studio. (art. 9)

L'Unità multidisciplinare dell'età evolutiva è composta da un neuro-psichiatra infantile, uno psicologo, un pedagogo, un assistente sociale, uno o più tecnici della riabilitazione.

L'unità svolge diverse funzioni tra cui:

- individuazione dell'handicap e compilazione della diagnosi funzionale;
- collaborazione con gli operatori della scuola e i genitori per l'elaborazione del Profilo Dinamico Funzionale e del P.E.I.;
- partecipazione alla verifica del progetto educativo ai fini dell'inserimento sociale, scolastico, lavorativo e nelle strutture che favoriscono l'integrazione della persona in situazione di handicap.

Tirocini e Borse-lavoro

La Regione concorre al finanziamento di tirocini di cui all'art.18 della legge 24 giugno 1997, n. 196 e di borse lavoro per interventi che mirano al recupero e all'integrazione sociale e professionale della persona in situazione di handicap presso enti pubblici e privati.

I progetti di borse-lavoro sono redatti dai Comuni singoli o associati e dalle Comunità montane congiuntamente all'Unità multidisciplinare dell'età evolutiva. (art.17)

7. PERCORSI SCUOLA LAVORO PER DISABILI **Tirocini formativi**

Cosa sono

I tirocini formativi e di orientamento sono periodi di alternanza scuola - lavoro rivolti a soggetti che abbiano già assolto l'obbligo scolastico e frequentano una scuola che rilascia un titolo di studio avente valore legale. Sono percorsi di formazione culturale, sociale e soprattutto professionale finalizzati all'acquisizione, al livello massimo consentito dal deficit e dall'handicap, di professionalità, di competenze e abilità.

Finalità e contenuti

Il tirocinio formativo è una parte dell'attività formativa programmata svolta in ambiente lavorativo e non finalizzata esclusivamente alla produzione. Il suo svolgimento non costituisce un rapporto di lavoro (art. 18 della legge 196/97). Durante lo svolgimento del tirocinio l'attività di formazione e di orientamento è seguita e verificata da un tutor in veste di responsabile didattico-organizzativo. Il tirocinio deve scaturire da un progetto ed essere elaborato congiuntamente tra la scuola e il mondo aziendale per quanto concerne gli obiettivi, gli aspetti organizzativi e i risultati e, poiché il soggetto coinvolto è l'allievo, esso deve configurarsi come attività rilevante nel processo formativo, inserita nella programmazione curricolare.

Soggetti promotori

I tirocini formativi possono essere promossi da:

- agenzie per l'impiego di cui alla L.56/87 oppure strutture aventi analoghi compiti individuati dalla vigente normativa statale e regionale;
- università;
- provveditorati agli studi;
- scuole statali e non statali che rilasciano titoli aventi valore legale;
- centri di formazione professionale;
- comunità terapeutiche;
- cooperative sociali.

Valore dei corsi e crediti formativi

Le attività svolte nel corso dei tirocini di formazione e orientamento possono avere valore di credito formativo ai fini dell'erogazione da parte delle strutture pubbliche dei servizi per favorire l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro.

Durata

Non superiore a 24 mesi per i soggetti portatori di handicap.

8. BORSE LAVORO

Istituita con la legge 196/97 (art.26) e disciplinata dal D.Lgs 280/97, la borsa lavoro consiste in un'esperienza formativa in azienda rivolta ai giovani disoccupati in cerca di lavoro. Per l'istituzione della borsa lavoro l'ufficio di collocamento non rilascia alcun nullaosta al giovane interessato.

Il "borsista" attraverso la borsa lavoro non instaura alcun rapporto di lavoro con l'azienda, non ha diritto al versamento dei contributi previdenziali e conserva l'iscrizione all'ufficio di collocamento. Riceve un sussidio di 800.000 lire nette mensili e, in presenza dei requisiti e delle condizioni di legge, l'assegno per il nucleo familiare.

Destinatari:

Giovani in età compresa tra i 21 e i 32 anni.

9. SERVIZI DI SUPPORTO

L'inserimento lavorativo delle persone disabili è in Italia regolamentato dalla legge 2 aprile 1968 n. 482 legge che ha le caratteristiche di fare rientrare in un unico provvedimento legislativo tutti gli aventi diritto al collocamento obbligatorio, che in precedenza erano tutelati da leggi specifiche.

La legge 482 è stata modificata in alcuni punti da provvedimenti successivi.

Attualmente gli inserimenti lavorativi delle persone disabili sono gestiti prevalentemente a livello territoriale; la legge quadro 104 delega infatti agli organi regionali, provinciali e comunali la presa in carico delle politiche socio-lavorative delle fasce deboli.

In riferimento alla legge 482/68, la persona disabile, in possesso del riconoscimento di invalidità, può richiedere l'iscrizione alle liste per il collocamento obbligatorio presso l'Ufficio Provinciale dei Lavoro e della Massima Occupazione.

Molte esperienze, nate in seguito a questa prassi, si sono però rivelate fallimentari, a causa di una discordanza tra le esigenze dell'Azienda e quelle della persona disabile.

Il Servizio Socio-educativo si affianca all'Ufficio del Lavoro per ricercare la collocazione lavorativa che permette alla persona in situazione di handicap di mettere in atto le proprie abilità secondo un'ottica di promozione e non di assistenzialismo.

Con "Servizio Socio-educativo" ci si riferisce alle ASL, ai SIL, alle Associazioni, alle Agenzie per l'Impiego e ai Servizi Sociali dei Comune.

Le modalità di intervento dei Servizi Socio-educativi sono strettamente relazionate alla realtà territoriale.



PROGETTO INTEGRAZIONE SCUOLA-LAVORO

a favore di allievi in situazione di handicap psico-fisico in un Istituto Tecnico Industriale

Eugenio Grottola

PREMESSA

Con la sentenza della Corte Costituzionale n.215/87 e con la successiva legge 104/92, si è sancito il diritto allo studio dei disabili in ogni contesto scolastico.

Ciò ha comportato, anche per la scuola media superiore, l'obbligo di ricevere in modo adeguato tutti i ragazzi handicappati, compresi quelli intellettivi, offrendo a ciascun i presupposti per una reale integrazione, sia pur nei limiti consentiti dalle loro potenzialità.

Il rischio a cui sono soggetti i ragazzi portatori di handicap intellettivi inseriti nella scuola superiore, è che, inseriti in una struttura che deve di necessità garantire il raggiungimento di obiettivi cognitivi di un determinato livello, vedano divaricarsi sempre più la forbice che li differenzia dai compagni.

La scuola di accoglienza, pur assicurando un adeguato inserimento, può trovare serie difficoltà nel reale processo di integrazione. Anche se presente in aula non svolgono sempre attività significative in relazione al lavoro della classe ed in particolare in delle discipline che spesso sono quelle caratterizzanti il corso di studi e ciò li isola sempre di più con il rischio di perdere anche quello che è uno degli obiettivi primari dell'integrazione scolastica: favorire e favorire la socializzazione.

La scuola superiore può quindi non rappresentare una situazione stimolante per il ritardato mentale e, contestualmente, non offrire, concrete opportunità di sviluppo sia sul piano di apprendimenti disciplinari, sia su quello dello sviluppo di abilità operative e pratiche.

E' da queste premesse che nasce il **Progetto di Integrazione Scuola-Lavoro** a favore di allievi in situazione di handicap psicofisico che potrà permettere di verificare la possibilità di garantire sia un processo di integrazione attraverso momenti di scolarizzazione comuni, sia una formazione individualizzata verso l'acquisizione di una capacità lavorativa.

Il progetto si sviluppa in tre momenti fondamentali:

- **Una fase orientativa iniziale** in cui si effettua una reale verifica delle potenzialità operative e di apprendimento dell'allievo;
- **Una seconda fase di professionalizzazione generica** tendente al potenziamento di conoscenze, abilità e competenze finalizzate alla costruzione di un " ruolo lavorativo";
- **Un'ultima fase di specializzazione specifica** come addestramento in situazione in ambito lavorativo attraverso la realizzazione di stages.

L'allievo imparerà a svolgere in modo corretto e produttivo un mestiere ma, con l'attivazione degli opportuni canali, si concretizzerà la possibilità di un suo inserimento lavorativo a conclusione dell'esperienza scolastica.

Ciò che qualifica una ipotesi di lavoro è indubbiamente la metodologia di progettazione (analisi, riflessione, contestualizzazione), ma sono soprattutto i risultati che ne fanno un modello operativo da non disperdere.

Questo ipotetico progetto può essere inserito tra le proposte formative all'interno del P. O. F. come progetto di istituto a favore di tutti quegli allievi per i quali non è ipotizzabile un percorso scolastico comune agli altri.

Il progetto può interessare almeno sei allievi portatori di handicap.

Per essi vanno impostate le fasi del progetto tenendo presente la caratteristica essenziale del progetto: la sua flessibilità. Non si può infatti pensare di strutturare fin da subito in modo definitivo il percorso per gli anni successivi. Un curriculum di questo genere si costruisce passo passo, avendo chiare finalità e obiettivi per ogni singolo allievo evitando un "modello per tutte le stagioni".

L'impiego richiesto, non più settoriale, ma coinvolgente e vincolante allievi, famiglie, operatori scolastici, figure professionali esterne, amministrazioni pubbliche e private necessita di una figura all'interno del-

l'istituto (**tutor**) che, per esperienza e professionalità, possa seguire l'iter d'orientamento, progettazione sperimentazione didattica su progetti di integrazione fra scuola e mondo del lavoro.

E' in tal senso dovrà essere presentata una richiesta al Provveditorato, di aumento dell'organico per il sostegno in modo da utilizzare parte delle ore assegnate per l'attività proposta.

Tale richiesta è ampiamente supportata dalla normativa scolastica e motivata oltre dai vantaggi immediati allievi e famiglie da risparmi di spesa pubblica che si realizza evitando reiterate iscrizioni in mancanza di alternative per la famiglia.

In un futuro non troppo lontano si potrà pensare a condividere l'esperienze e risorse professionali maturate all'interno dell'istituto, con altre scuole del territorio a favore di altri alunni strutturando una rete che funga da veicolo di tutto quanto di positivo il mondo scolastico è in grado di proporre.

SUPPORTO NORMATIVO

D. P. R. n. 233 del 18/06/1998 – *Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli Istituti, a norma dell'art. 21 della legge n.15/3/97 n.59.*

Art. 1 – Finalità

Art. 5 - Organici pluriennali - comma 2 punto c), d), e); comma 3 (risorse umane necessarie per le finalità previste da progetti formativi)

Art.6 – Dotazione finanziaria di Istituto – comma 4 –

Legge 23/12/1997 n. 297 – *Art. 40 – Personale della scuola comma 3 (dotazione organica i.s.) : assegnazione di risorse umane necessarie per progetti volti a sperimentare efficaci modelli di integrazione.*

DM. N. 331 DEL 24/07/1998 – *Riorganizzazione della rete scolastica, formazione delle Classi e determinazione degli organici del personale della scuola.*

Art.41 (assegnazione definitivi di posti su sostegno) – comma 1 – punto a), b), c), F, (priorità nelle scuole superiori ai progetti caratterizzati dall'interazione scuola lavoro)

Art.43 – comma 1 – approvazione progetti di sperimentazione e assegnazione personale elettivamente qualificato in relazione agli obiettivi specifici da conseguire.

Comma 3 (priorità nell'approvazione dei progetti) – punto b) percorsi integrati scuola-lavoro; punto c) (tutor) –

Regolamento Autonomia istituzioni scolastiche

Art. 3 (Piano offerta formativa); art. 4 (autonomia didattica) – comma 2 – punto c) percorsi didattici individualizzati; comma 4 – orientamento scolastico e professionale;

Art.7 – comma 8 – Conversioni con enti;

Art.8 – definizione dei curricoli – comma – esigenze formative degli alunni e attese familiari; comma 6 (conclusione corso di studi)-

Legge 27/12/97 n.° 449 (da lettera MPI DEL 15/10/98) –

Fiananziamento a progetti di sperimentazione modelli efficaci di integrazione

FINALITA'

Nell'ambito dell'autonomia scolastica, valutando la propria offerta formativa, il progetto si pone come finalità prioritaria quella di integrazione globale come sperimentazione di percorsi formativi in grado di assicurare continuità nel passaggio indispensabile tra il mondo della scuola e quello sociale inteso nel senso più ampio e pertanto mirato anche all'inserimento lavorativo. Ciò soprattutto nei confronti degli alunni portatori di handicap che vivranno la loro esperienza scolastica all'interno dell'Istituto e per i quali si intendono superare anche i rigidi schemi di tempo e spazi relativi al gruppo classe con la formazione in situazione, vista come risorsa da mobilitare nel PEP.

Inoltre la scuola si porrà fra le sue finalità prioritarie:

- Finalizzare tutta l'attività educativa, formativa e riabilitativa ad un " progetto di vita" che tenga conto del ruolo attivo che l'individuo dovrà svolgere all'interno della società;
- Rendere le famiglie più consapevoli e quindi orientarle verso progetto realistici sul futuro dei propri figli;

- Offrire agli alunni disabili la possibilità di acquisire maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità attraverso il confronto con una realtà lavorativa aumentando contemporaneamente motivazioni e autostima;
- Contribuire al risparmio di spesa pubblica dando alle famiglie un'alternativa efficace rispetto alla prassi consolidata di iscrivere ripetutamente i propri figli a scuola.

OBIETTIVI

Nell'ambito di questo progetto vengono individuati obiettivi *formativi e professionali* che possono riguardare tutti gli allievi a cui il progetto è rivolto.

Nella puntualizzazione specifica di ogni singolo percorso individualizzato, andranno in seguito inseriti gli obiettivi specifici definiti dai Consigli di Classe nei P.E.P.

FORMATIVI

Promuovere e valutare la scuola:

- le competenze relazionali e sociali
- l'autonomia personale
- la capacità di trasferire, nell'ambito dell'attività in azienda, le abilità cognitive acquisite durante il percorso di scolarizzazione.

PROFESSIONALI

Promuovere e valutare in azienda:

- la capacità di adattamento al contesto lavorativo
- le modalità di approccio relazionale messo in atto con i colleghi
- le capacità di capire e gestire direttive e istruzioni
- le capacità manuali di coordinamento
- l'autonomia nell'esecuzione di mansioni semplici e complesse
- la resistenza allo sforzo e alla fatica fisica
- la capacità di rispettare i tempi previsti
- la disponibilità alle correzioni altrui
- la capacità di autovalutazione e autocorrezione
- la capacità di tollerare le frustrazioni
- la capacità di trasferire le competenze acquisite
- il senso di responsabilità
- il grado di motivazione e interesse
- la consapevolezza e l'identificazione positiva nel ruolo di lavoratore.

DESTINATARI DEL PROGETTO

Il progetto sarà rivolto a sei allievi, in situazione di handicap psicofisici frequentanti un Istituto Tecnico.

METODOLOGIA DI LAVORO

Per progettare un percorso formativo non è sufficiente formulare un'ipotesi di lavoro ma essa va continuamente sottoposta ad una revisione in itinere per adeguare tempestivamente le proposte ai bisogni.

Per fare questo è necessario esplicitare in modo puntuale risorse, strumenti, strategie, tempi per individuare eventuali punti deboli che potrebbero inficiare l'intero processo formativo.

La metodologia adottata per la formulazione del presente progetto vuole rispondere a questo criterio di "qualità" procedendo per ogni singolo utente a:

- analisi dei bisogni; loro contestualizzazione; individuazione risorse;
- esplicitazione del progresso in obiettivi – strategie – tempi – modalità di verifica
- attivazione percorso formativo; raccordo tra enti coinvolti; raccolta dati analisi dei dati; ridefinizione dei percorsi; ricerca sbocchi lavorativi
- integrazione a livello scolastico e socio lavorativo e a livello istituzione
- finalità dei progetti
- obiettivi
- valutazione dell'intero intervento formativo

STRUTTURA DEL PROCESSO FORMATIVO

Il progetto si articola in cinque fasi strettamente correlate e interdipendenti che possono avere come riferimento temporale l'intero quinquennio di frequenza degli allievi presso l'Istituto senza interpretare in modo rigido tale scansione poiché sono le realtà dei singoli allievi a condizionare e condurre l'impostazione del lavoro: ogni singola fase prevede una integrazione fra la scuola e i vari enti istituzionali che verranno via coinvolti attraverso la stipula di convenzioni (intese) atte a definire l'iter operativo e le competenze di ciascuno.

Le fasi in cui si articola il presente progetto sono state individuate nelle seguenti:

1. *Analisi situazione individuale*
2. *Orientamento*
3. *Professionalizzazione generica*
4. *Professionalizzazione specifica*
5. *Inserimento lavorativo.*

1. Analisi situazione individuale

Questa prima fase rappresenta indubbiamente il punto di partenza di tutto il progetto, in quanto comporta l'osservazione sistematica dell'allievo per verificare le capacità e le potenzialità in riferimento alle conoscenze alle abilità motorie ed operative concrete alle modalità di relazionarsi " in situazione".

In questa fase la scuola, la famiglia, gli operatori delle A.S.L. sono chiamati per legge

- Art.12 commi 5 e 6, legge quadro n.104/92 " Diritto all'educazione e l'istruzione";
- Art.314, commi 4 e 5 D.L. n.297 del 16/04/94 (Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado – titolo VII – Capo IV – art. 312/326 per alunni in particolari condizioni);
- DPR 24/02/94 – Atto di coordinamento relativo ai compiti della USL in materia di alunni portatori di handicap.
- Deliberazione dell G.R. n.3410 del 12/12/95 - (come recepimento della normativa precedente) a partecipare le proprie conoscenze e competenze professionali per una " presa in carico) globale dell'Handicap e per una conoscenza a 360° in modo da assicurare a tutti coloro che operano in qualche modo con l'allievo una perfetta sintonia su linee progettuali comuni e la possibilità di cominciare ad ipotizzare percorsi formativi che rispondano in modo adeguato alle esigenze di ciascuno.

All'inizio del primo anno, dopo una attenta analisi della situazione di partenza e contando solo sugli elementi certi e verificate, si iniziano ad impostare un percorso rispondente alle esigenze e alle capacità degli allievi. Preso atto del fatto che i contenuti, le metodologie, gli strumenti proposti alla classe saranno adeguati, si lavorerà su obiettivi semplificati in alcune discipline e diversificati in altre.

Il criterio che si cercherà di seguire nella scelta degli obiettivi sarà quello di avvicinare gli obiettivi individuali a quelli della classe (uso di " facilitatori" = mezzi, accorgimenti, sussidi e materiali che permettono di modificare, ridurre e tradurre gli obiettivi della classe tali da essere adeguati ai bisogni dell'allievo) e, dove possibile, avvicinare gli obiettivi della classe agli obiettivi individuali.

Se si presenteranno delle difficoltà agli allievi a recepire contenuti teorici, e verificate la maggiore disponibilità a capacità in attività pratiche, per alcuni si attiverà l'uso del computer verso il quale strumento gli allievi dimostrano un interesse particolare (da mantenere presente come eventuale possibilità di professionalizzazione).

2. Orientamento

Questa seconda fase che è importante per qualsiasi percorso scolastico, diventa nel caso di un Istituto Tecnico particolarmente significativo dato che, con il completamento del biennio comune, si pone la scelta della specializzazione.

Nel nostro caso di un Istituto Tecnico la scelta risulta particolarmente ampia data la presenza di n. 5 specializzazioni:

- Informatica
- Chimica industriale
- Materie plastiche
- Elettronica e Telecomunicazioni
- Elettronica e Automazione.

Molto di quanto potrà essere successivamente attivato ai fini di un inserimento lavorativo, dipende da questa scelta di indirizzo che va necessariamente legata alle abilità (potenziali ed espresse) degli allievi, alle aspettative della famiglia e alle risorse individuali sul territorio.

Questa seconda fase va sviluppata come proseguimento della prima, durante l'anno di frequenza.

Gli allievi per i quali viene preposto il progetto, frequenteranno tutti la seconda classe quindi per essi verranno attivate le località operative finalizzate al raggiungimento degli obiettivi dell'orientamento:

- Presa di conoscenza delle capacità da parte del soggetto: l'allievo deve saper ciò che sa fare e ciò che non sa fare,
- Capacità di autovalutazione: evitare il rischio di sopravvalutazione da parte del soggetto (lavorare a sviluppare e potenziare capacità, ma educare al limite)
- Dimensionamento delle aspettative della famiglia coinvolgendola nel processo di presa di coscienza
- Finalizzazione degli interventi: nel momento in cui sono chiare le capacità la scuola può impostare percorsi finalizzati verso la costruzione di un ruolo lavorativo
- Individuazione di un percorso professionale: è l'obiettivo che risponde all'eccezione più classica dell'orientamento: quella professionale su cui va strutturato tutto il percorso formativo che segue.
- E' nella fase di orientamento che si misura il successo o meno di tutto il progetto.

3. Professionalizzazione generica

La funzione orientativa svolta nel biennio, viene sostituita negli ultimi anni da quella professionalizzante in modo da lavorare alla definizione e realizzazione di un percorso formativo integrato fra due sistemi: scuole e mondo del lavoro.

Inizialmente non si tratta ancora di pensare ad una professione definita, ma avendo individuato interessi, abilità e potenzialità dell'allievo verso un settore lavorativo, di incentrare il lavoro scolastico sugli obiettivi formativi specifici della fase di professionalizzazione generica che si concretizzano nelle seguenti attività:

- adeguamento dei contenuti disciplinari verso lo sviluppo di competenze e conoscenze di base che si ritengono necessarie per operare in un determinato ambito (si punta cioè sul "sapere" che potrà essere di supporto all'attività lavorativa ipotizzata)
- potenziamento di abilità operative cioè il "saper fare" (es: uso del computer o di strumentazione di laboratorio)
- costruzione del ruolo: non è pensabile che il ruolo di lavoratore possa essere acquisito senza averlo costruito giorno per giorno. E' il "saper essere" dell'adulto con l'acquisizione di determinati comportamenti generali richiesti ad ogni lavoratore (norme comportamentali e relazionali, rispetto dell'orario, dei compiti. Delle consegne). Fondamentalmente nel caso di allievi portatori di handicap psicofisico è la metodologia " dell'operare in situazione".
- Individuazione del o dei profili professionali di riferimento. Due sono, in ultima analisi, gli aspetti fondamentali su cui la scuola deve lavorare: da una parte lo status dello studente e dall'altro lo status del territorio.

Per quanto riguarda lo studente si tratta di verificare e/o consolidare, da parte dei consigli di classe, la reale situazione in termini di conoscenze, competenze, abilità possedute per poi finalizzare gli interventi all'acquisizione e al potenziamento di capacità e abilità verso una prospettiva occupazionale, tenendo sempre presente che l'alunno vuole fare, sa fare, può fare, può fare "se".

Per quanto riguarda il territorio è fondamentale effettuare una analisi delle attività possibili da utilizzare per percorsi lavorativi per disabili e costruire una banca dati concentrando l'attenzione su quei processi lavorativi e su quelle mansioni che risultano, a grandi linee, disponibili e praticabili, tenendo conto delle caratteristiche medie dell'utenza di riferimento.

Per ogni attività verranno anche rilevate dimensioni, livello di informazione, rapporto con il mercato del lavoro, esigenze di aumento del personale, attività di qualificazione del personale da cui l'azienda conta. Tutte queste informazioni permetteranno al Consiglio di Cassa di definire e attuare nella successiva fase, la scelta del percorso da intraprendere.

4. Professionalizzazione specifica

Si tratta in questa fase di mettere a punto le risposte da dare al bisogno di articolazione del percorso formativo all'interno di uno schema di alternanza scuola – lavoro. Sotto il profilo strettamente operativo si tratta di individuare l'azienda, l'area di attività e le mansioni di riferimento a cui avviare l'allievo nella fase di formazione in situazione.

La scelta va costruita insieme agli alunni disabili e alle loro famiglie per evitare che aspettative diverse e non adeguate svuotino il percorso del suo significato. Inizia così per l'allievo l'impegno fuori dell'ambiente scolastico con l'inserimento diretto " in situazione", concretizzando l'integrazione tra scuola e mondo del lavoro.

Le tipologie di questa integrazione ritenute più idonee, possono essere individuate negli STAGES, TIROCINI, VISITE GUIDATE E BORSE ESTIVE di studio di lavoro.

Lo STAGE in particolare è stato già sperimentato come un canale privilegiato di apprendimento di modelli comportamentali e operativi, uno strumento estremamente efficace per il raggiungimento degli obiettivi sia formativi che professionalizzanti.

Il rapporto di collaborazione fra scuola e ente/azienda scelto viene formalizzato tramite stipula di apposita convenzione con la definizione delle modalità, dei tempi e degli impegni che ciascuna parte si assume.

La scuola si attiva inoltre per definire le modalità attuative del rapporto di collaborazione attraverso:

- Incontro preliminare del gruppo di lavoro con la famiglia per rilevare aspettative personali e familiari;
- Incontro del Preside, dell'insegnante di Sostegno e del coordinatore di classe con gli operatori dell'ufficio di accoglienza per la definizione di un progetto di tirocinio individuale che tenga conto dei bisogni, delle aspettative e delle potenzialità dell'alunno e per l'individuazione della sede, degli obiettivi, delle mansioni e delle modalità di verifica dello stage;
- La presenza, durante lo stage, dell'insegnante di sostegno o di altro insegnante disponibile, per favorire l'ambientamento e mediare le relazioni con i colleghi di lavoro;
- Attivazione di una polizza assicurativa per gli infortuni sul lavoro;
- Attivazione di una polizza assicurativa contro eventuali danni provocati dall'allievo.

All'Ente coinvolto si chiede di:

- Individuare l'area di competenza in cui attuare il tirocinio** sulla base degli obiettivi del progetto in collaborazione con la scuola;
- Individuare un referente fra i colleghi di lavoro** disponibili a sostenere l'alunno agli apprendimenti e nell'inserimento lavorativo;
- Collaborare alla verifica del progetto**, approntando cambiamenti qualora emergano problemi o nuovi bisogni.

La durata dell'esperienza e l'articolazione dell'orario settimanale delle attività tra scuola e ambito lavorativo va definita dal gruppo di lavoro tenendo presenti le esigenze didattiche dell'allievo e limitando l'impegno extrascolastico ad 1-2 giorni settimanali.

L'allievo in questa fase comincia a sperimentare l'attività lavorativa in condizioni di "assoluta realtà" attraverso le attività di addestramento all'uso delle attrezzature e abitudini al lavoro.

Per assicurare continuità, mediazione e integrazione tra i due diversi ambiti e per ridurre i rischi derivanti dall'inserimento di un portatore di handicap in aziende in genere non adeguatamente preparate ad accoglierlo, è fondamentale la presenza di due figure di supporto-Il tutor scolastico e il tutor aziendale. La prima figura viene individuata dalla scuola in un insegnante (per disponibilità oraria e competenze può essere l'insegnante di sostegno) con i compiti di supporto e guida nella decodificazione dei processi socio-lavorativi mentre la seconda viene definita dall'azienda con compiti di guida e controllo nell'esecuzione delle mansioni specifiche.

5. L'inserimento lavorativo

E' questa l'ultima fase in cui l'allievo consolida la sua esperienza lavorativa attraverso un aumento del numero di giorni all'interno dell'azienda.

Ciò può sembrare per l'allievo, un distacco motivazionale e fisico dalla scuola, ma questo è vero solo in parte: il processo in atto non è addestrativo, ma formativo per cui rimane competenza della scuola tradurre le attività relative al lavoro in competenze di base, trasversali e specifiche e quindi in obiettivi didattici ed in contenuti curriculari coordinando gli elementi legati alla operatività aziendale con corrispondenti elementi legati alla didattica scolastica.

Contemporaneamente la scuola deve muoversi verso la ricerca e l'attivazione di tutti i possibili percorsi previsti anche dalla normativa vigente per un inserimento lavorativo stabile (borse di studio, borse di lavoro, cooperative sociali, collocamento obbligatorio..).

Diversi sono i canali percorribili per attuare il diritto al lavoro delle persone disabili;

Alcuni di questi sono stati già sperimentati, con risultati positivi da diversi istituti superiori a favore di allievi portatori di handicap.

Si elencano di seguito soltanto alcune delle possibilità previste:

Finanziamenti comunali tramite Assessorato Politiche Sociali

- Legge Regionale n. 18 /96
- Legge 381/97 – Cooperative sociali
- Legge 482/68 e succ. – Collocamento obbligatori
- Legge n.104/92 art.23.

Quest'ultimo impegno da parte della scuola rimane condizione essenziale perché tutto il lavoro fin qui effettuato non vada disperso, ma rappresenti un concreto contributo alla cultura della solidarietà.

VALUTAZIONE

Il momento valutativo richiede una particolare attenzione in quanto la positiva evoluzione del progetto è strettamente correlata al suo costante monitoraggio e alla conseguente possibilità di apportare le necessarie modifiche.

La valutazione, sia in itinere che finale, dovrà passare attraverso tre momenti:

- un momento riferito alla attività in sede scolastica;
- un momento riferito allo sviluppo delle attività in sede lavorativa;
- un momento comune per scambiare ed integrare informazioni che, adeguate alle singole situazioni, possono rappresentare un valido supporto operativo.

PIANO FINANZIARIO

Attualmente è prematuro proporre un piano di spesa articolato e puntuale per tutto l'arco dello sviluppo del progetto poiché le esigenze specifiche per ciascun allievo vanno valutate anno per anno in base alle singole realtà territoriali e delle scelte effettuate per ciascuno.

Pertanto si rimanda l'articolazione del piano finanziario annuale alla richiesta di utilizzo dei fondi destinati a " Spese per sperimentazione didattica e metodologica nelle classi con alunni in situazione di handicap".

In via del tutto indicativa, sulla base dell'esperienza maturata in progetti biennali di integrazione scuola-lavoro, si possono elencare alcune voci di spesa:

- Compenso forfettario anulare a compenso delle prestazioni del tutor aziendale pari a circa £ 2.500.000..
- Spese per attrezzature specifiche (vestiario come previsto dalla legge 626/94 a seconda dell'ambiente di lavoro).
- Spese per spostamenti (visite guidate, raggiungimento del posto di lavoro).
- Spese per materiale didattico (manuali software, testi, riviste.....).

E' comunque da sottolineare che, indipendentemente da eventuali finanziamenti esterni, una volta attivato il progetto, esso deve essere ultimato, cercando risorse anche da privati.

CONCLUSIONI

Il presente progetto, pur essendo ipotetico, trova conferma e validità delle sue linee progettuali nella sperimentazione da attivare attraverso leggi e articolazioni menzionati precedentemente.

Il “pensare al lavoro” da parte della scuola, oltre a non deprimere gli aspetti culturali, può essere un'occasione per tutti gli alunni, non solo per gli alunni disabili, di cominciare a conoscere una realtà, con cui dovranno prima o poi misurarsi tutti, e sperimentare percorsi sconosciuti alla routine scolastica.

Va sottolineata una caratteristica fondamentale del percorso formativo proposto e cioè la sua terminalità aperta.

Quando si lavora con disabili non si è mai certi dei livelli che si possono raggiungere per cui è più importante operare lasciando aperte tutte le possibilità che la scuola può offrire a conclusione del percorso scolastico.



Strategie e tecniche di comunicazione per l'integrazione scolastica degli alunni non udenti

Ringraziamo gli insegnanti che ci hanno ridato la parola e che ci hanno consentito, entro certi limiti, di entrare in rapporto con tutti gli altri uomini, ma noi sordi, per la nostra sordità, continuiamo non solo a non poter udire la voce dei nostri genitori, dei nostri figli, e le sinfonie della natura e quelle musicali che voi udite, ma continuiamo a non poter partecipare a tutte le manifestazioni culturali dei nostri simili (teatro, cinema, conferenze, riunioni) e alle informazioni di massa....

(Antonio Magarotto)

STRATEGIE E TECNICHE DI COMUNICAZIONE PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI NON UDENTI

*Antonio Nanni**

Il percorso di cui all'oggetto si è sviluppato in 5 fasi:

1. Interventi frontali
2. Attività seminariali
3. Attività di ricerca-azione in classe
4. Laboratori
5. Stages in Istituti e Scuole specializzate

La parte più corposa del corso è consistita nelle 40 ore di insegnamento su argomenti che hanno coperto l'intera area della problematica in questione, svolti da docenti forniti di un notevole livello di competenza. I moduli, infatti, hanno messo a fuoco in modo particolare le strategie d'intervento per attivare le capacità relazionali di soggetti non udenti.

Le 10 ore seminariali, svolte nel mese conclusivo, hanno consentito ai discenti di confrontarsi su esperienze e unità didattiche in relazione ad alcune discipline scolastiche, come la storia, l'italiano, le scienze, la geografia, la matematica.

Un laboratorio di 10 ore ha avuto una funzione di verifica dell'impianto teorico precedentemente appreso, perché ha dato ai partecipanti la possibilità di simulare interventi formativi con i non udenti.

La visita guidata alle Scuole per sordi ha rappresentato un ulteriore momento di approfondimento delle problematiche in oggetto.

Aggiungo, in conclusione, che gli esami conclusivi mi hanno convinto dell'alto livello di preparazione raggiunto dai corsisti.

Posso garantire che il Corso ha consentito ai docenti di sviluppare competenze sia a livello teorico sia pratico-didattico, ha fornito utili occasioni per approfondire capacità di collaborazione tra docenti e far circolare le risorse e le esperienze individuali. Inoltre, ha avuto il non trascurabile merito di introdurre a situazioni reali.



**Dirigente Scolastico del Liceo Classico "Mamiani" di Pesaro e Direttore del Corso*

ANALISI DELLE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO IN UN ALUNNO AUDIOLESO

*Giuseppina Cupparoni
Serena Perugini*

PREMESSA

Le disposizioni normative dei Corsi di Alta Qualificazione prevedono che gli stessi "...si concludano con la discussione di una tesi di carattere applicativo sugli argomenti trattati e sugli aspetti più significativi dell'esperienza diretta". (art. 2 comma 5, O.M. n° 782 del 9/12/97).

In quest'ottica le insegnanti Perugini Serena (docente di scuola elementare) e Cupparoni Giuseppina (docente di scuola superiore di primo grado), hanno proceduto alla stesura di una tesi articolata in tre parti. Nella prima parte si evidenziano alcuni aspetti degli interventi dei relatori importanti per favorire una interazione positiva con l'alunno audioleso.

La seconda parte prevede l'analisi del percorso educativo-didattico di un alunno audioleso iscritto alla classe prima media, seguito nell'anno scolastico 1998/99 dall'insegnante Perugini Serena e nell'anno in corso dall'insegnante Cupparoni Giuseppina.

La terza parte presenta la descrizione dell'ipotesi e delle modalità di lavoro e un commento dei dati relativi alla somministrazione di un Questionario sulle Strategie di Apprendimento tarato da Michele Pellerey.

La parte conclusiva esprime le riflessioni personali delle insegnanti in relazione all'esperienza condotta, utile alla "lettura del profilo dell'alunno" e ad una verifica del livello di concordanza tra i punteggi ottenuti dall'alunno nel questionario e quelli assegnati dal Consiglio di classe.

Tale intervento sarà utile per pianificare il lavoro nel successivo anno scolastico.

PRIMA PARTE

L'alunno non udente o audioleso

La parola sordità viene generalmente usata sia per indicare il deficit sensoriale uditivo sia l'handicap che ne scaturisce.

Per chiarezza terminologica si legge in molti testi che è bene dire che "con il termine deficit ci si riferisce alla quantità e alla qualità della perdita uditiva, misurabili attraverso un esame audiometrico. Il termine handicap vuole altresì delineare tutta una serie di implicazioni socio-psicologiche dipendenti dal deficit: nel caso di un alunno non udente, l'handicap si traduce nella impossibilità di "percepire e decodificare i suoni ambientali e in particolare quelli emessi dalla voce per comunicare".

La Dottoressa A. Grazia Greco (lezione del 28/3/2000) ha messo in evidenza che "nella relazione con l'audioleso vi sono due interlocutori che interagiscono: l'uno audioleso e l'altro il partner. In ognuno necessita il bilanciamento di: EMOZIONI, SENTIMENTI, CONOSCENZE, CAPACITA' E ATTEGGIAMENTI". Non solo, l'alunno audioleso comunica con due finalità specifiche: "comunica con gli altri per migliorare se stesso attraverso le informazioni degli altri e le esperienze degli altri; comunica con gli altri per aumentare e migliorare il rapporto attraverso le sue conoscenze e le sue esperienze".

Premesso questo, è importante per aiutare l'alunno a comunicare e ad apprendere, che l'insegnante non ripeta eccessivamente il contenuto esposto, utilizzi un linguaggio semplice, non divaghi, non accelleri l'eloquio, non snaturalizzi il "parlato", non dimostri affaticamento e disinteresse e soprattutto, non imponga la sua opinione e non ridicolizzi quanto l'alunno espone.

In quest'ottica, secondo la Dottoressa A. M. Greco, l'interlocutore che voglia interagire con l'alunno audioleso deve:

- "Avere obiettivi;
- Ricordarsi gli obiettivi;
- PREPARARSI a "parlare" con l'audioleso;
- INIZIARE E FINIRE brevemente l'esposizione del suo pensiero;
- Presentare il proprio pensiero o problema con CHIAREZZA e SEMPLICITA';
- Condurre il dialogo in un clima sereno e tranquillo;

- Evitare atteggiamenti di superiorità;
- Saper interessare l'audioleso;
- Saper mantenere l'interesse dell'audioleso;
- Essere attento quando l'audioleso parla;
- PARTECIPARE quando l'audioleso parla;
- Lasciare che l'audioleso termini i suoi pensieri;
- Apprezzare e valorizzare quanto l'audioleso espone;
- Prestare ATTENZIONE al COSA si sta dicendo, al COME viene detto (importanza di un clima sereno) e al FINE del dialogo”.

In relazione agli apprendimenti l'alunno non udente o con deficit uditivo incontra difficoltà nel linguaggio testuale, scritto, parlato e specialistico, pertanto le modalità di presentazione dei contenuti da parte del docente, dovrebbero essere accompagnate dalle seguenti facilitazioni: utilizzo di linguaggi iconici; riferimenti alle esperienze; linguaggio segnato e la relazione.

La logopedista L. Venturini (lezione del 13/5/2000) ha evidenziato che “le maggiori difficoltà che l'alunno sordo incontra nel linguaggio verbale e scritto sono legate ad una rigidità lessicale, alla formulazione di frasi povere sotto il profilo morfosintattico, a problemi di comprensione, alla omissione di alcuni elementi nella formulazione della frase, alla omissione degli ausiliari, alla coniugazione e uso corretto dei modi e dei tempi ed infine alla povertà lessicale nella comprensione e nella produzione”.

Nella panoramica finora esposta non va comunque dimenticata l'importanza della LIS (Lingua Italiana dei Segni). Il Prof. R. Pigliacampo (1987) ha sottolineato che “...il bambino che non ode dalla nascita ha un referente iconico (la realtà che lo circonda è prettamente visiva...) e in questo contesto dobbiamo valutare il linguaggio in rapporto al pensiero del sordo. Ci si potrebbe chiedere come interagisce la percezione visiva del sordo nell'elaborazione della cognitivtà ipotizzando questo processo:

1. Pc → Pn → Cm (Percezione → Pensiero → Comunicazione)
2. Pc → Pn → Produzione di un Segno
3. Segno + Pn → Simbolo
4. Simbolo → CODIFICAZIONE

La codificazione è la conseguenza della percezione primaria.

Il prodotto finale, cioè il simbolo codificato, dipende:

- dalla cultura dell'individuo;
- dall'ambiente nel quale vive (stimoli culturali, affettivi, ecc.);
- dall'ambiente fisico (la natura circostante, luogo urbano o di campagna, ecc.), di cui il sordo percepisce l'oggettivazione che poi elabora nel pensiero;
- dall'interlocutore che favorisce la produzione segnica;
- dalla famiglia;
- dai coetanei;
- dagli educatori scolastici e socio-sanitari (logopedista e altri esperti);
- dall'esposizione ai mass-media, soprattutto visivi: TV, films, videocassette, ecc.”.

Il Prof. R. Pigliacampo (1987) invita quindi gli insegnanti a tenere presente che un alunno non udente innanzi ad un testo scritto elabora delle sequenze visive (fotogrammi), dalle quali poi estrapola i contenuti verbali. A tal fine l'azione dell'insegnante dovrebbe prevedere un lavoro di semplificazione del testo che consenta all'alunno non udente di comprendere il significato del brano e delle parole e di saperle riconoscere e comprendere anche in un contesto diverso.

La logopedista L. Venturini (lezione del 13/5/2000) ha evidenziato che la “LIS permette: a) di trasmettere i contenuti senza semplificare o impoverire; b) di verificare immediatamente la comprensione; c) rafforzare le strutture sintattiche e morfologiche dell'italiano; d) uno sviluppo più adeguato sotto il profilo cognitivo e psicologico-relazionale”. Ma d'altra parte ci sono anche delle difficoltà legate alla: “scarsa conoscenza della LIS nella società e nel territorio; alla variabilità del lessico e a marcate differenze di costruzione della lingua”.

SECONDA PARTE **Analisi del caso**

OSSERVAZIONI SISTEMATICHE RELATIVE ALLA SITUAZIONE DI PARTENZA

L'alunno L. è inserito in una classe dove si attua il Bilinguismo.

E' seguito dall'insegnante di sostegno Cupparoni Giuseppina per n. 13 unità orarie settimanali, nelle aree linguistico-espressiva (italiano, lingua inglese), logico-matematica, spazio-temporale.

Nel primo periodo dell'anno scolastico, d'accordo con gli insegnanti del Consiglio di classe con i quali, vista la difficoltà del caso, c'è un continuo rapportarsi sulle modalità di intervento, si è lasciato L. libero di posizionarsi nell'aula, con la possibilità di scegliere il compagno di banco (l'alunno non ha accettato di sistemarsi davanti alla lavagna e vicino alla cattedra).

Non accetta facilmente alcun intervento individualizzato, si riferisce all'insegnante di sostegno solo quando ha bisogno di un aiuto tecnico (scrivere sotto dettatura, riportare i compiti nel diario, avere chiarimenti su una consegna non percepita).

Non si rende conto delle proprie difficoltà ed essendo seguito metodicamente nelle attività da svolgere a casa, ritiene sufficiente questo tipo di lavoro tanto che, se a scuola non comprende o non termina un'attività, sostiene di farlo con la signora che lo segue nel pomeriggio.

Nelle prime verifiche si è deciso di permettergli di procedere autonomamente, senza alcun intervento, perché prendesse consapevolezza delle eventuali difficoltà.

Area relazionale - socio - affettiva

L'alunno si dimostra sempre sicuro di sé e riesce a controllare i suoi impulsi e la propria emotività.

Dimostra, tuttavia, scarsissima tolleranza, alla frustrazione, con tendenza all'evitamento dei compiti.

Ha un buon rapporto con alcuni compagni che conosce dalla scuola elementare.

Pretende una continua attenzione da parte del compagno di banco, spesso senza rispettarne le esigenze.

Nel contesto classe vuole sempre essere tenuto presente, interagisce con i docenti e ne ricerca la gratificazione.

Pur facendo riferimento agli insegnanti curricolari, chiede l'intervento dell'insegnante di sostegno quando non riesce ad attivarsi ed a procedere secondo le consegne date.

Molto vivace, non sempre rispetta le regole comportamentali; la mancanza di autocontrollo spesso è dovuta all'impossibilità di vivere consapevolmente una determinata situazione.

Area metacognitiva

E' interessato alle attività scolastiche, ma è tendenzialmente pigro.

La capacità di comprendere, attraverso la labiolettura, gli provoca stanchezza, per cui partecipa limitatamente alle lezioni.

L'attenzione è molto labile: spesso perde il filo del discorso e ricorre all'intervento dei referenti.

Tende a delegare agli altri le proprie responsabilità e spesso è sostituito nelle attività da svolgere a casa.

Non è autonomo nella gestione del lavoro proposto, tuttavia il costante confronto con gli altri, rispetto ai quali vuole essere paritario, rende difficoltoso qualsiasi intervento individualizzato e personalizzato che non rientri nelle strategie rivolte al gruppo classe.

Si dimostra pignolo nei dettagli e, ritardando l'esecuzione delle richieste, viene preso dall'ansia di fare, senza la possibilità di comprendere i contenuti e le modalità di intervento.

Area cognitiva

Area linguistico-espressiva

La lettura è stentata e poco scorrevole, sono presenti incertezze nel rispetto della punteggiatura e nella modulazione della voce.

La capacità di comprendere i messaggi nella loro globalità è piuttosto carente, dati un patrimonio lessicale limitato e la tendenza alla fretteolosità che lo porta spesso a conclusioni che, non verificate, non sono rispondenti al messaggio inviato.

L. tecnicamente si esprime in modo sufficientemente comprensibile.

Se i contenuti sono legati al suo vissuto esperienziale, l'esposizione, sia orale che scritta, è abbastanza strutturata ed accettabile dal punto di vista morfo-sintattico.

Se deve riferirsi ad argomenti di studio, i periodi non sono articolati in modo corretto e sono privi del

lessico specifico.

L'alunno, privo di uno schema organizzativo per procedere nella produzione scritta, manifesta una certa pigrizia di fronte a richieste di miglioramento.

Area spazio - temporale

Segue con interesse le spiegazioni relative alla storia ed alla geografia, ma incontra notevoli difficoltà nella rielaborazione degli argomenti, date la mancata interiorizzazione del lessico specifico, la difficoltà nella comprensione delle relazioni causa-effetto e nella collocazione spaziale e temporale degli avvenimenti.

Area logico - matematica

Ha acquisito le tecniche di base relative ad addizioni e sottrazioni, tuttavia non ha interiorizzato il concetto di quantità e ricorre alla concretizzazione degli elementi anche per semplici calcoli.

Esegue moltiplicazioni a due cifre (non ha memorizzato la Tavola di Pitagora), non sa eseguire le divisioni. Necessita di intervento nella comprensione dei testi problematici e nella decodifica di consegne strutturate con lessico specifico.

PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

D'accordo con il Consiglio di classe, si ritiene opportuno non differenziare sostanzialmente il Piano Educativo Individualizzato dalla programmazione di classe.

Sia gli obiettivi educativo-formativi, che disciplinari saranno gli stessi previsti per tutta la classe, escludendo quelli relativi agli approfondimenti o che comporteranno conoscenze troppo complesse per l'alunno.

Si programmerà ogni U.D. con gli insegnanti curricolari e si concorderanno tempi di esecuzione, strategie, verifiche. L'intervento individualizzato e personalizzato si realizzerà, per il maggior numero di ore, all'interno del contesto classe, poiché L. tende continuamente a confrontarsi con gli altri, desidera essere considerato come loro, necessita di conferme da parte di alcuni compagni.

Sarà attuato anche un intervento individualizzato al di fuori del contesto classe, per permettere all'alunno l'assunzione delle proprie responsabilità, il raggiungimento di una graduale autonomia, una sufficiente organicità nell'organizzazione del proprio lavoro, una maggior consapevolezza degli strumenti proposti.

INTEGRAZIONE

Obiettivi generali

- Riuscire a vivere serenamente all'interno della comunità scolastica, assumendo un comportamento sempre più accettabile socialmente;
- collaborare con compagni ed insegnanti e superare le tendenze all'egocentrismo;
- accettare ed interiorizzare alcune regole comportamentali;
(far rilevare l'errore con atteggiamento coerente);
- conquista della propria identità: consapevolezza di non possedere certe competenze allo stesso modo degli altri;
- abitudine all'autocontrollo ed alla perseveranza di fronte alle difficoltà.
- Promuovere iniziative che richiedono il contributo dell'alunno;
- privilegiare, quando è possibile, il lavoro di gruppo;
- sollecitare l'alunno ad intervenire durante le lezioni, rispettando il proprio turno;
- rispettare il punto di vista degli altri;
- far rilevare l'errore con atteggiamento coerente;
- aiutare l'alunno ad esprimere ed a sviluppare le sue potenzialità;
- proporgli aspettative positive e situazioni gratificanti;
- apprezzare i suoi interventi.

AUTONOMIA PERSONALE

obiettivi generali

- Autonomia nelle situazioni di routine scolastica (tenere in ordine il materiale scolastico e ricorrere agli strumenti di lavoro in maniera adeguata);
- pianificare i propri impegni scolastici, dando la precedenza alle attività che lo richiedono.
- dare consegne chiare, elencando dettagliatamente le sequenze necessarie per affrontare un'attività;
- aiutarlo ad organizzare il proprio tempo, programmando insieme le attività da svolgere per l'intera settimana.

ORIENTAMENTO

obiettivi generali

- Saper riconoscere gli aspetti del proprio carattere;
- saper riconoscere e valutare limiti e capacità in situazioni precise;
- incoraggiare, apprezzare gli interventi coerenti;
- correggere con l'alunno il lavoro svolto.

AREA LINGUISTICO - ESPRESSIVA

obiettivi didattici specifici ed operativi

- Essere in grado di comprendere una comunicazione di segno grafico, gestuale, linguistico;
- saper leggere correttamente (pur con le inevitabili limitazioni dovute alla difficoltà di articolazione di alcuni fonemi): a) evidenziare le parole non note che impediscono la comprensione del significato; b) saper formulare domande di fronte alla mancata comprensione di un contenuto letto;
- saper esprimere il proprio parere motivato;
- saper comunicare le proprie esperienze con chiarezza ed ordine logico;
- spiegazione di una sequenza di immagini;
- trasferire un testo in una serie di immagini ordinate temporalmente e logicamente;
- lettura e spiegazione del testo;
- analisi del testo e formulazione del maggior numero possibile di domande per permettere all'alunno di rispondere, prima riferendosi al testo, poi risalendo al contenuto tramite la memoria;
- favorire lo sviluppo del linguaggio spontaneo;
- stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni colloquiali, informali a quelle più meditate e riflesse;
- sviluppare la capacità di descrizione;
- conversazioni su esperienze e vissuti quotidiani;
- dialoghi guidati;
- colloqui costanti per accertare il grado di assimilazione e la capacità di comprensione;

strategie

- saper individuare la struttura di un breve messaggio orale e/o di un testo scritto breve e semplice;
- riconoscere gli elementi essenziali di un testo: a) personaggi, b) luoghi, c) tempi, d) vicende;
- saper formulare una comunicazione scritta, rispettando l'ordine logico e le più importanti convenzioni ortografiche e morfologiche;
- saper formulare una comunicazione scritta, rispettando l'ordine logico e le più importanti convenzioni ortografiche e morfologiche;
- saper esporre un messaggio, anche semplice, attenendosi all'ordine prestabilito;
- saper produrre brevi testi, rispettando le consegne;
- essere in grado di conoscere alcune strutture fondamentali della lingua;
- saper rispondere, anche guidato, a domande su argomenti di studio con un linguaggio comprensibile;
- saper usare un lessico più appropriato, ricco ed articolato.
- rilevare le informazioni essenziali;
- individuare la dimensione temporale e spaziale in cui il messaggio è collocato;
- lettura di brani a difficoltà graduata e comprensione del testo con schede adeguate;
- esercizi di completamento per la strutturazione della frase;
- far scoprire le relazioni che intercorrono fra alcuni elementi di una frase o tra due o più frasi ed evidenziare i funzionali che esprimono tali relazioni;
- esercizi di completamento per la strutturazione della frase;
- far scoprire le relazioni che intercorrono fra alcuni elementi di una frase o tra due o più frasi ed evidenziare i funzionali che esprimono tali relazioni;
- riordinare delle sequenze disordinate;
- spiegazione scritta di una sequenza di immagini, dopo averle riordinate in successione logica corretta;
- descrizione di un'immagine grafica o fotografica;
- esercitazioni attraverso la predisposizione di uno schema o di tracce sequenziali per lo svolgimento;
- l'alunno si eserciterà a scrivere brevi testi secondo la tipologia richiesta, per superare il linguaggio esclusivamente descrittivo e cronologista;
- esercizi di riconoscimento ed applicazione delle strutture essenziali;
- esercizi di riordino logico dei contenuti, per avviare l'alunno all'organicità;
- glossari ed esercizi di proprietà lessicale;
- arricchimento del vocabolario attivo e passivo, con riferimento ad esperienze dirette;
- esercizi di completamento per la strutturazione della frase.

AREA RELATIVA ALL' ORGANIZZAZIONE TEMPORALE

obiettivi didattici specifici ed operativi

- Conoscenza degli eventi storici:
 - a) saper individuare alcuni passaggi significativi nel processo di cambiamento storico;
 - b) riconoscere il quadro delle condizioni di vita e delle attività economiche all'interno di una realtà spaziale storicamente strutturata;
- capacità di stabilire relazioni tra alcuni fatti storici e comprensione del rapporto causa-effetto di un evento;
- capacità di stabilire relazioni tra alcuni fatti storici e comprensione del rapporto causa-effetto di un evento;
- comprensione ed uso del linguaggio specifico;
- conoscenza ed uso degli strumenti della disciplina.

AREA RELATIVA ALL' ORIENTAMENTO SPAZIALE

obiettivi didattici specifici ed operativi

- Conoscenza dell'ambiente fisico e umano anche attraverso l'osservazione:
 - a) riuscire ad orientarsi nello spazio e sulla carta geografica;
 - b) saper osservare i vari aspetti di un territorio;
- comprensione delle relazioni tra situazioni ambientali:
 - a) saper rilevare interazioni tra fattori naturali e fattori antropici;
 - b) acquisire la capacità di fare confronti;

strategie

- progettare insieme all'alunno, perché siano chiari gli obiettivi e le fasi dell'attività;
- guidarlo nelle sequenze operative e nell'applicazione delle indicazioni metodologiche;
- presentazione di testi ridotti, semplificati nel lessico e nel contenuto, accompagnati da glossari, illustrazioni, cartine storiche;
- esercizi guida di comprensione del testo;
- esercitazioni in classe con la presentazione di schede strutturate;
- glossari;
- classificazione dei fatti;
- costruzione di schemi, grafi, tabelle;
- esercitazioni in classe con la presentazione di schede strutturate;
- glossari;
- classificazione dei fatti;
- costruzione di schemi, grafi, tabelle;
- ricognizione nel testo del lessico specifico essenziale;
- costruzione di glossari, facendo corrispondere ad ogni termine una terminologia esemplificata in modo da consentire immediatamente l'uso ed il significato del vocabolo;
- descrizione di illustrazioni, grafici, tabelle.

strategie

- Attività operative;
- contenuti verbali ridotti all'essenziale;
- schemi riassuntivi;
- osservazione delle carte, riproduzione, delle stesse, con lucidi;
- presentazione di materiale illustrativo vario (videocassette, etc.);
- glossari;
- osservazione di ambienti;
- confronto con la realtà vicina;
- esercizi su carte tematiche, fisiche, politiche;

- conoscenza ed uso degli strumenti propri della disciplina:
 - a) saper utilizzare il testo, leggendo immagini e rappresentazioni grafiche;
 - b) saper leggere le carte fisiche, politiche, tematiche;
- lettura guidata di documenti iconografici e di carte;
- operare con i dati e visualizzare graficamente i fenomeni;
- comprensione ed uso del linguaggio specifico: conoscere e saper utilizzare i termini specifici più semplici e di uso più frequente;
- far evidenziare i fenomeni più visibili;
- lucidatura di carte.

CONTENUTI

Si proporranno le stesse UU.DD. definite per il gruppo classe, con riduzione di complessità relativamente agli obiettivi ed ai contenuti.

METODI

- Metodo dialogico per stimolare l'alunno e per motivarlo ad affrontare le attività proposte;
- operatività, con indicazioni chiare relativamente agli obiettivi ed alle fasi del lavoro;
- osservazione, riflessione, presentazione di "modelli" da ripercorrere nelle varie fasi dell'attività;
- processi di comunicazione, anche tramite il computer;
- metodo progettuale per sviluppare una crescente sistematicità ed una progressiva maturazione dei processi astrattivi.

VERIFICHE E VALUTAZIONE

Si verificherà:

- il grado di generalizzazione delle abilità;
- il grado di mantenimento nel tempo delle competenze acquisite;
- se le abilità da raggiungere, o apprese, siano davvero significative per l'alunno.

Le verifiche si svolgeranno all'inizio ed alla fine di ogni itinerario didattico.

Nella valutazione si terranno presenti l'impegno, l'interesse, le potenziali attitudini, i livelli cognitivi ed espressivi di partenza, tutti i fattori scolastici ed extrascolastici che agevoleranno od ostacoleranno il processo educativo.

Si terranno anche in considerazione le osservazioni sistematiche del comportamento dell'alunno durante lo svolgimento delle attività.

RELAZIONE FINALE

ORGANIZZAZIONE DELLE ORE DI SOSTEGNO

L'alunno L. è stato seguito dall'insegnante di sostegno per n. 13 unità orarie settimanali.

Le ore, d'accordo con i docenti del Consiglio di classe, sono state così suddivise:

- n. 4 unità orarie in presenza dell'insegnante di italiano;
- n. 3 " " " " " " di scienze matematiche;
- n. 3 " " " " " " di storia e geografia;
- n. 3 " " " " " " di lingua inglese.

Sia gli **obiettivi educativo-formativi** che quelli **disciplinari**, sono stati gli stessi previsti per tutta la classe.

Si è lavorato sulle stesse UU.DD. proposte al gruppo dei compagni, riducendo gli approfondimenti, le conoscenze, le abilità troppo complessi e si è sottoposto l'alunno alle medesime prove.

Dopo i colloqui con i docenti della scuola elementare, gli operatori socio-psico-pedagogici, la madre dell'alunno, le altre figure di riferimento e dopo un periodo di osservazione iniziale, si è deciso di intervenire all'interno del contesto classe perché L. non accettava facilmente alcun intervento individualizzato e si riferiva all'insegnante di sostegno solo quando aveva bisogno di un aiuto tecnico.

Negli ultimi mesi dell'anno scolastico, dopo un incontro con gli operatori socio-sanitari, la Preside, i docenti del Consiglio di classe ed i genitori, si è deciso di intervenire anche al di fuori del contesto classe, durante le ore di francese (l'alunno non avrebbe più partecipato alle lezioni di questa lingua per le difficoltà, l'eccessivo carico di lavoro, una reale stanchezza nel seguire i ritmi scolastici).

L'intervento individualizzato si è realizzato per permettere a L. di raggiungere una graduale autonomia, una maggior organicità nell'organizzazione del proprio lavoro, una sufficiente consapevolezza nell'uso degli strumenti proposti e per attivare, in modo più metodico, il lavoro personalizzato sul linguaggio (ampliamento lessicale; uso più appropriato ed articolato).

AREA SOCIO-AFFETTIVO-RELAZIONALE

L'alunno ha evidenziato una scarsa consapevolezza di sé, relativamente alle situazioni che vive: di fronte alla reazione motivata dei compagni, manifesta stupore e nega di aver provocato la situazione stessa; sono sempre gli altri ad avere torto l'alunno si propone come vittima in qualunque caso) ma, se portato a riflettere, ci si rende conto che non ha realmente consapevolezza dell'evolversi di un evento.

Possiede una scarsa autostima, non è sufficientemente consapevole delle sue potenzialità e difficoltà, ma è molto orgoglioso: tollera con difficoltà l'errore, la correzione e l'intervento del docente.

Inizialmente molto controllato emotivamente, ha cominciato a manifestare alcuni stati d'animo: a volte si è abbandonato al pianto quando ha ritenuto di non essere stato in grado di controllare le situazioni.

A causa della difficile percezione della propria identità (e quindi dell'accettazione di sé), ha sviluppato in modo ridotto la sfera emotiva e non sempre è riuscito a prendere consapevolezza dei suoi conflitti.

Ha sempre ricercato l'interazione con i coetanei, specie con i compagni di banco, spesso prevaricando senza essere in grado di rispettare le esigenze dell'altro.

Il timore di non rimanere al passo con gli altri, ha determinato un continuo confronto con chi lo ha affiancato: il compagno di banco non si è sempre dimostrato disponibile a questa interazione, per l'esigenza di seguire il docente. L., dopo il primo quadrimestre, ha evidenziato un comportamento sempre più aggressivo verso i compagni: spesso li ha provocati come unica possibilità di comunicare con loro.

La continua ricerca di interazione, se negata, gli ha procurato uno stato di sofferenza che spesso si è tradotto in comportamenti aggressivi.

Si sono manifestati momenti di incomprensione comunicativa tra L. ed i compagni: l'alunno è in uno stato di controllo continuo delle situazioni che, sfuggendogli nella loro globalità, vengono percepite in modo distorto e negativo.

Questo determina uno stato di ansia continua che non gli permette di prestare attenzione all'attività didattica e che richiede continuamente la mediazione del docente.

I coetanei hanno manifestato, a volte, una certa difficoltà nel comprendere i reali problemi di L. e nel dividerli.

L'alunno si è sempre riferito ai docenti curricolari, partecipando alle loro proposte, interagendo con una certa sicurezza e ricercando la loro gratificazione.

Si è riferito all'insegnante di sostegno solo quando non è riuscito ad attivarsi ed a procedere secondo le consegne date.

Ha incontrato difficoltà nell'accettare qualsiasi intervento personalizzato, osservazioni e correzioni, anche se ogni attività veniva motivata.

Nell'ultimo periodo dell'anno scolastico L. ha iniziato a dimostrare una maggior disponibilità, ha acquisito più fiducia, ha seguito le indicazioni date, vista la continua opera di mediazione che veniva fatta tra lui ed i compagni per renderlo consapevole di ogni situazione che gli sembrava di subire.

AREA METACOGNITIVA

Inizialmente appariva maggiormente controllato, anche se evidenziava la difficoltà ad accettare le regole comportamentali.

Nel tempo ha manifestato una maggior irrequietezza, come se la regola fosse per lui un'entità estranea che non riusciva ad interiorizzare.

Pur di interagire nel gruppo dei pari, si è lasciato, a volte, coinvolgere da certi comportamenti dei compagni e non è riuscito a comprendere le modalità di alcune situazioni.

La capacità attentiva e la partecipazione sono limitate ad alcune discipline: un approccio costante nel tempo è reso difficile per la stanchezza prodotta dalla labiolettura e per l'enorme difficoltà nel seguire ogni passaggio della comunicazione.

In alcuni periodi la preoccupazione dell'alunno è stata quella di interagire con i compagni dai quali non si

sentiva più accettato e considerato come prima.

L. non si è dimostrato personalmente responsabile di fronte agli impegni scolastici, perché a casa è sempre stato sostituito.

Con questa consapevolezza, non si è posto in modo problematico verso le situazioni nuove, ma ha delegato agli altri, asserendo di non saper fare o di non aver capito le consegne.

A scuola, quando nell'ultimo periodo è stato possibile intervenire individualmente, lo si è messo di fronte alle situazioni, sostenendolo nella consapevolezza di essere in grado di gestirsi e di riuscire a cercare la corretta strategia per il raggiungimento dell'obiettivo proposto.

L'alunno ha dimostrato una sufficiente autonomia nell'uso del materiale scolastico, nel programmare le attività che si succedevano nell'arco della mattinata, nell'uso delle varie aule adibite a laboratori.

Privo di autonomia nella gestione delle attività, per la certezza di poter contare sull'intervento delle figure di riferimento (adulti e coetanei), è stato necessario stimolarlo e seguirlo in ogni situazione in cui, non riuscendo ad avere un quadro delle singole sequenze operative, si poneva in atteggiamento di attesa o tendeva a procedere casualmente e senza ordine.

Dopo l'incontro con l'èquipe socio-sanitaria ed i genitori, L. ha accettato un intervento individualizzato: è stato avviato nella comprensione delle consegne e portato ad eseguire le attività con precise indicazioni che sono state progressivamente ridotte. L., posto di fronte ad una situazione alla quale non ha potuto sottrarsi, si è posto in atteggiamento positivo, impegnandosi a cercare soluzioni adeguate, senza ricorrere continuamente all'intervento del docente.

Sa selezionare le attività in cui riesce a procedere in modo autonomo, sa prendere iniziative relativamente alle modalità di attuazione di alcuni lavori; non possiede, tuttavia, un metodo di lavoro strutturato: necessita di indicazioni guida per procedere con ordine nelle fasi operative dell'attività proposta.

E' eccessivamente pignolo nel tenere in ordine i quaderni; non tollera ancora l'errore ed alcun tipo di correzione, mirando ad un ordine formale, ma non ad una correttezza dei contenuti.

AREA COGNITIVA

AREA LINGUISTICO-ESPRESSIVA

Legge in modo sufficientemente corretto, a volte senza la corretta intonazione e senza rispettare la punteggiatura (elementi che rientrano nella patologia).

Difficilmente ha evidenziato parole non note che impediscono la comprensione del significato o formulato domande di fronte alla mancata comprensione di un contenuto letto.

Ha ampliato solo in parte il proprio patrimonio lessicale, perché ha accettato, con consapevolezza e senso di responsabilità, l'intervento mirato al perseguimento di questo obiettivo, solo nell'ultima parte dell'anno scolastico.

Comprende con competenza la labiolettura (anche se confonde alcuni fonemi simili e non discrimina alcuni suoni), ma è difficile mantenere con L. una comunicazione (sia relativa al suo vissuto che ai contenuti): è necessario stimolarlo perché possa interagire in modo chiaro ed esauriente.

Interviene volentieri nelle conversazioni del gruppo classe, riuscendo ad esprimere il suo punto di vista.

Sa rilevare la struttura di un testo breve e semplice, non riuscendo sempre ad individuarne la dimensione temporale e spaziale in cui il messaggio è collocato.

I contenuti dei testi ad argomento sono legati alla propria realtà esperienziale e si riferiscono ad attività ricreative o ludiche, ma difficilmente riportano sentimenti, stati d'animo, la dimensione emotivo-affettiva.

Nella formulazione di una comunicazione scritta rispetta sufficientemente le più importanti convenzioni ortografiche; non sempre usa preposizioni, pronomi, congiunzioni, ausiliari e non sa usare la punteggiatura.

La struttura morfosintattica dei periodi non è sempre corretta e spesso priva di consequenzialità, ordine logico, chiarezza espositiva.

L'alunno conosce alcune strutture fondamentali della lingua, che tuttavia non sempre riconosce ed applica adeguatamente.

Nella lingua inglese presenta notevoli problemi legati alla capacità di memorizzazione a breve ed a lungo termine; ha imparato a comprendere le richieste dei testi proposti, procede con maggior sicurezza nell'applicazione delle strutture linguistiche, anche se con meccanicità.

AREA SPAZIO-TEMPORALE

Dati i problemi legati all'astrazione, nello studio della storia è stato necessario guidarlo nella comprensione delle relazioni logiche e di causa-effetto attraverso la struttura combinata del linguaggio verbale ed iconico.

L'alunno sa individuare alcuni passaggi significativi nel processo di cambiamento storico, riconosce alcuni elementi relativi alle condizioni di vita ed alle attività economiche all'interno di una realtà spaziale storicamente strutturata.

La comprensione e l'uso del linguaggio specifico sono resi difficoltosi dalla scarsa pazienza di L. nell'accettare un lavoro personalizzato che non sia previsto, e richiesto, per il gruppo classe.

Nello studio della geografia riesce sufficientemente ad orientarsi nello spazio conosciuto, con maggior difficoltà sulla carta geografica.

La percezione dell'interazione tra fattori naturali e fattori antropici non è sempre agevole.

L'uso di un codice iconico ha permesso all'alunno di verbalizzare i contenuti che, tuttavia, non si sono mantenuti nel tempo.

AREA LOGICO-MATEMATICA

Si è applicato volentieri nelle attività proposte ed, indicate le varie fasi del percorso, è stato in grado di procedere in modo autonomo e con sufficiente precisione.

Sono ancora presenti difficoltà nel calcolo di moltiplicazioni e divisioni e, date le difficoltà nel pensiero formale, nella risoluzione dei problemi di cui non sempre riesce a percepire ed a rappresentare i dati.

In geometria non ritiene prioritaria la rappresentazione grafica e l'uso corretto degli strumenti e, non rielaborando gli elementi dati, difficilmente persegue l'obiettivo in modo autonomo.

Nelle verifiche scritte si è sempre dimostrato sicuro, si è attivato relativamente alle prove più semplici, ma non ha cercato di individuare percorsi finalizzati al raggiungimento di soluzioni nelle prove che riteneva non affrontabili.

Relativamente alle **metodologie** ed alle **strategie attivate**, si è cercato di instaurare con l'alunno un rapporto interpersonale basato sul rispetto e sulla disponibilità, di rispondere alle sue esigenze, per permettergli di procedere in modo più autonomo, organizzato, con una crescente consapevolezza degli obiettivi da raggiungere.

Si sono stimulate la percezione e l'identificazione di ogni situazione problematica (semplificando i contenuti e presentando "modelli" da ripercorrere), si è aiutato ad apprendere ad utilizzare strategie di organizzazione personale e comportamentali ben precise, si sono chiariti le fasi e gli obiettivi di ogni attività da svolgere, si sono fatti verificare i risultati ottenuti in base ai criteri dati.

Si è ricorsi all'uso del computer per facilitare, con stimoli visivi, la comunicazione, tramite disegni, immagini, rappresentazioni grafiche.

L. ha affrontato le stesse UU.DD. proposte al gruppo classe; nell'intervento individualizzato (attuato durante le ore di francese) si sono presentate le strutture linguistiche dell'italiano e dell'inglese per poter consolidare, tramite un confronto costante, le conoscenze grammaticali in entrambe le lingue.

Si è proceduto con attività operative (tramite l'uso del computer), per facilitare e stimolare la comunicazione con stimoli visivi.

Nelle **verifiche**, le stesse presentate al gruppo classe, si è accertato il grado di generalizzazione delle abilità e, data la scarsa capacità mnemonica specie a lungo termine, il grado di mantenimento nel tempo delle competenze acquisite.

Nella **valutazione** si sono tenuti presenti l'impegno, l'interesse, le potenziali attitudini, i livelli cognitivi ed espressivi conseguiti, tutti i fattori che hanno agevolato od ostacolato il processo educativo.

Con i **docenti curricolari** si è collaborato fattivamente per il raggiungimento di obiettivi comuni.

Il dialogo costante ha permesso di concordare, di volta in volta, ogni intervento, tempi di esecuzione, strategie.

Ci si è consultati prima di ogni verifica, relativamente alla formulazione, e nel momento della valutazione.

Il rapporto **scuola-famiglia** non si è mantenuto costante nel corso dell'anno scolastico: alla madre dell'alunno, più presente, si sono sempre evidenziati gli interventi, le strategie, le metodologie attivati dai docenti, per raggiungere gli obiettivi prefissati, puntualizzando l'importanza di ripercorrere, anche a casa, l'iterposto.

La collaborazione non sempre si è attuata, tuttavia i genitori hanno assunto maggior consapevolezza degli interventi proposti e delle finalità della scuola.

Un rapporto costante si è attivato con la signora che segue Lorenzo nelle attività pomeridiane: si sono effettuati incontri settimanali per uniformare gli interventi, per concordare le opportune semplificazioni e riduzioni dei contenuti.

Con gli **operatori socio-sanitari dell'A.S.L.** si sono effettuati alcuni incontri nel corso dell'anno, per sollecitare la famiglia ad una maggior collaborazione con le istituzioni scolastiche e per farle prendere consapevolezza delle reali difficoltà di L., legate soprattutto a problemi comportamentali. L'insegnante di sostegno ha mantenuto rapporti costanti con la logopedista che segue l'alunno dai primi anni di vita.

TERZA PARTE

Descrizione dell'esperienza condotta

IL QUESTIONARIO "QSA" E LA SUA UTILIZZAZIONE

Il questionario e le sue finalità

Il QSA ovvero "Questionario sulle strategie di Apprendimento" (Allegato n.1) tarato da Michele Pellerey, è uno strumento diagnostico messo a punto a seguito di sperimentazioni e validazioni, che hanno coinvolto oltre diecimila studenti di età compresa tra i quattordici e i diciassette anni.

E' un questionario di auto percezione, che prevede una autovalutazione da parte dello studente dei suoi modi di agire in seno ad un contesto scolastico innanzi all'esecuzione di un compito.

La raccolta dei dati effettuata a seguito della somministrazione di tale questionario, consente di delineare un profilo individuale di ogni alunno in riferimento alla competenza raggiunta in sette strategie di natura cognitiva (elaborazione, autoregolazione, orientamento, collaborazione, uso di organizzatori semantici grafici, concentrazione, autointerrogazione) e in sette strategie di natura affettiva (ansietà di base, volizione, attribuzioni a cause controllabili e incontrollabili, perseveranza, percezione di competenza, ansietà occasionale). Tali informazioni possono essere facilmente utilizzate dagli insegnanti e dai consigli di classe per programmare la propria azione formativa nel rispetto delle potenzialità degli studenti.

Il QSA si articola in 100 frasi numerate in senso progressivo; ogni frase descrive "un modo di fare, un giudizio o uno stato d'animo". Gli items che descrivono le diverse strategie e i processi sono stati distribuiti nel questionario in modo casuale, onde evitare che gli studenti fornissero le stesse risposte alle frasi che rinviano ai medesimi processi.

Il QSA è strutturato in due parti: una prima parte che riassume le scale o i fattori compresi da C1 a C7, che fanno riferimento ai processi e alle strategie cognitive; la seconda parte che descrive le scale da A1 a A7; che rinviano ai processi e alle strategie affettive e motivazionali. A ciascun fattore o scala sono collegati degli items, che verranno qui di seguito indicati con i numeri di riferimento e ordinati in base al "peso" che hanno all'interno dello stesso fattore. Le risposte vengono registrate su un foglio di risposta (Allegato n. 2), dove accanto al numero che rinvia alla frase, è collocata una scala da 1 a 4 così strutturata:

1 2 3 4

a cui è necessario attribuire il seguente significato (1 = Mai o quasi mai; 2 = Qualche volta; 3 = Spesso; 4 = Quasi sempre o sempre).

Lo studente è invitato a registrare la propria risposta sull'apposito foglio e la scelta della risposta non deve essere effettuata sulla base di ciò che lo studente vorrebbe fare o sentire, ma sulla base di ciò che fa o avverte veramente.

Descrizione delle singole scale e indicazione degli items

1) Primo fattore cognitivo (C1): "strategie elaborative". Il fattore rinvia all'utilizzo di strategie di natura elaborativa, che si riferiscono alla capacità dello studente di mettere in relazione quanto ascolta o studia con ciò che già conosce, con la propria esperienza, con immagini mentali per comprendere e ricordare meglio.

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

22. *Cerco di trovare i legami tra ciò che sto studiando e le mie esperienze.*

36. *Quando imparo un nuovo concetto cerco di trovare un esempio a cui esso si possa applicare.*

Per prendere visione dei successivi items appartenenti al fattore, C1 è necessario procedere alla lettura delle frasi corrispondenti ai seguenti numeri: 17, 7, 26, 41, 100, 31, 48, 85.

2) Secondo fattore cognitivo (C2): "autoregolazione". Il fattore si riferisce alla capacità dello studente di gestire autonomamente lo studio e in generale i processi di apprendimento. Evidenzia inoltre la capacità di studiare con attenzione e metodo e la tendenza alla riflessività e al controllo metacognitivo.

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

81. All'inizio dello studio verifico quali sono le cose che devo fare.

65. Porto a termine in tempo utile i compiti da fare a casa.

I successivi items corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 1, 2, 27, 11, 12, 80, 63, 34, 21.

3) Terzo fattore cognitivo (C3): "disorientamento". Tale fattore fa riferimento alle difficoltà ad organizzarsi nello studio e al senso di disorientamento che lo studente avverte in alcune situazioni di apprendimento. Gli aspetti che caratterizzano questo fattore sono sostanzialmente due: a) facilità o meno di perdersi innanzi agli impegni; b) capacità di organizzare lo spazio e di gestire i tempi di studio.

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

32. *Ho difficoltà a riassumere quanto ho ascoltato a scuola o letto in un libro.*

3. *Capita che riesco male in un compito perché non riesco a capire che cosa esattamente devo fare.*

I successivi items corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 8, 40, 43, 96, 46, 98, 52.

4) Quarto fattore cognitivo (C4): "disponibilità alla collaborazione". Il fattore si riferisce alla preferenza dello studente nel voler studiare da solo oppure con altri; mira cioè ad evidenziare se l'alunno ha uno stile partecipativo e collaborativo per migliorare non solo il proprio apprendimento ma anche per imparare a lavorare in gruppo.

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

50. *Quando partecipo ai lavori di gruppo ho l'impressione di capire meglio le cose.*

13. *Trovo che studiare con un compagno costituisca una perdita di tempo.*

I successivi items corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 30, 99, 86, 57, 74.

5) Quinto fattore cognitivo (C5): "uso di organizzatori semantici". Il quinto fattore fa riferimento all'utilizzo di diagrammi, tabelle, mappe per organizzare in modo sistematico e coerente quanto si studia o si ascolta. Tale strategia non solo facilita il ricordo di quanto viene studiato ma aiuta lo studente nella soluzione dei problemi.

Alcuni items di riferimento sono i seguenti:

56. *Ricordo meglio quanto studio se posso servirmi di schemi, grafici o tabelle.*

37. *Mi costruisco schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studio.*

I successivi items corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 18, 90, 44, 71.

6) Sesto fattore cognitivo (C6): "difficoltà di concentrazione". Il sesto fattore segnala l'importanza di focalizzare l'attenzione su un compito per un tempo adeguato e di saper organizzare il proprio ambiente e i propri tempi in modo da garantire uno spazio adeguato alla concentrazione.

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

89. *Mentre studio mi distraigo facendo "sogni a occhi aperti", progetti e programmi di ogni genere.*

69. *A casa studio le materie non in base a un piano preciso, ma secondo l'urgenza delle interrogazioni.*

I successivi items corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 84, 79, 60.

7) Settimo fattore cognitivo (C7): "autointerrogazione". Il settimo fattore evidenzia la tendenza dello studente a porsi domande o a porre domande agli altri per comprendere, capire o ricordare meglio quanto studiato. Si riferisce inoltre alla tendenza dello studente a verificare il livello di apprendimento conseguito anche in vista di una interrogazione.

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

6. *Quando mi preparo per un esame o una interrogazione, penso alle domande che l'insegnante potrà farmi.*

25. *Quando ho finito di studiare, immagino le domande che potrà farmi l'insegnante e cerco di rispondervi.*

I successivi items corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 35.

1) Primo fattore affettivo (A1): "ansietà di base". Il primo fattore affettivo fa riferimento alla capacità dello studente di controllare e canalizzare le proprie reazioni emotive. Gli studenti differiscono molto in questo e ciò è dovuto sia ad una componente biologica ma anche ad aspetti culturali ed educativi. Una reazione emotiva può infatti assumere una valenza positiva o negativa anche a seconda delle nostre modalità di interpretazione .

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

28. *Quando devo affrontare un'interrogazione orale o un lavoro scritto sono così nervoso che non riesco a esprimermi al meglio delle mie possibilità.*

23. *Sono preso dal panico quando so che devo affrontare un esame scritto importante.*

I successivi item corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 19, 38, 9, 97, 33, 4, 45, 77.

2) Secondo fattore affettivo (A2): "volizione". Michele Pelleray (1996) ha messo in evidenza che "il fattore riguarda la capacità di controllare in maniera efficace l'azione di apprendimento in modo da portare a termine gli impegni, proteggendo la motivazione che guida e sostiene tale azione da sollecitazioni e interessi alternativi e da stanchezza e frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate."

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

54. *Mi impegno seriamente per conseguire un buon voto anche quando la materia non mi piace.*

67. *Anche se un compito è noioso, continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato.*

I successivi items corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 95, 70, 49, 58, 62, 91, 42.

3) Terzo fattore affettivo (A3): "attribuzione a cause controllabili". Il fattore fa riferimento alla tendenza da parte degli studenti ad attribuire a cause controllabili (ad es. l'impegno) i risultati scolastici conseguiti.

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

73. *Penso che l'intelligenza di una persona può migliorare nel tempo, se questi si impegna seriamente.*

83. *Penso che la capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che mette nello studio.*

I successivi items corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 68, 94, 15, 29, 5.

4) Quarto fattore affettivo (A4): "attribuzione a cause incontrollabili". Il quarto fattore evidenzia nello studente uno stile attributivo che lo porta a considerare che le cause dei propri successi o insuccessi non possono essere superati da se stessi. Lo studente cioè giunge alla percezione che esistano ragioni interne o esterne stabili e non modificabili che motivano i suoi risultati scolastici.

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

64. *Mi capita di pensare che la capacità di riuscire a scuola dipenda dalle doti di intelligenza che uno ha.*

47. *Mi capita di pensare che gli insuccessi scolastici dipendono fondamentalmente dall'incapacità delle persone.*

I successivi items corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 78, 59, 51, 88, 10, 24.

5) Quinto fattore affettivo (A5): "mancanza di perseveranza". Il quinto fattore sottolinea nello studente la mancanza di perseveranza nello sviluppare una attività di studio e nel condurre a termine i compiti assegnati. Tale fattore è in correlazione negativa con il secondo fattore affettivo (volizione) ed è collegato positivamente con il terzo fattore cognitivo (disorientamento). Michele Pelleray (1996) ha messo in evidenza che "soggetti che ottengono punteggi elevati in questo fattore e nel fattore disorientamento, mentre raggiungono un punteggio basso nel fattore volizione, tendono anche ad attribuire i loro risultati a cause incontrollabili". E' importante per gli insegnanti valutare che si tratta di soggetti ad alto rischio ed è quindi urgente che il Consiglio di Classe programmi interventi mirati.

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

75. *Non appena incontro le prime difficoltà, abbandono un lavoro anche appena iniziato.*

61. *Se trovo che un argomento richiede tempo e fatica, non lo prendo neppure in considerazione.*

I successivi items corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 53, 82, 76.

6) Sesto fattore affettivo (A6): "percezione di competenza". Il sesto fattore fa riferimento alla percezione della propria competenza e senso di responsabilità. La percezione della propria competenza è infatti un fattore importante per lo sviluppo di uno stato motivazionale positivo, che può essere modificato attra-

verso adeguati interventi formativi.

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

39. Quando riesco a scuola, penso che dipende dal fatto che sono una persona veramente capace.

20. Quando mi va bene un'interrogazione, penso di essere proprio intelligente.

I successivi item corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 72, 14, 16, 93.

7) Settimo fattore affettivo (A7): "interferenze emotive". Michele Pellerey (1996) ha messo in evidenza che "il settimo fattore va collegato con il primo affettivo (ansietà di base). In quel caso si evidenzia una tendenza più o meno stabile a reazioni emotive intense e a un'ansietà diffusa".

Alcuni items di riferimento sono così enunciati:

55. Se per qualche motivo non riesco a preparare le lezioni, mi sento inquieto.

87. Se sono di cattivo umore mi concentro nello studio con difficoltà.

I successivi items corrispondono nell'ordine ai seguenti numeri: 66, 92.

Ipotesi e obiettivo dell'intervento

L'obiettivo del lavoro realizzato è verificare il grado di corrispondenza o di discordanza tra le considerazioni formulate dagli insegnanti sulle competenze raggiunte dall'alunno in merito alle strategie messe in atto nel contesto scolastico e le strategie attivate dallo studente in una situazione di apprendimento, sulla base del confronto tra i punteggi ottenuti dall'alunno nelle risposte fornite al questionario ed i punteggi assegnati dal Consiglio di Classe.

L'ipotesi dunque è la seguente: "C'è corrispondenza tra le considerazioni espresse dai docenti sui livelli di competenza delle strategie messe in atto dall'alunno innanzi ad un compito ed il suo modo di percepirsi nel contesto di apprendimento?" "Che cosa emerge dall'analisi del profilo dell'alunno?"

I soggetti coinvolti e le modalità di somministrazione del questionario

La somministrazione del questionario è stata effettuata dall'insegnante di sostegno tramite un intervento individualizzato, al di fuori del contesto classe.

La realizzazione della prova ha richiesto un'ora di tempo ed è stata effettuata dalle ore 9.00 alle ore 10.00.

La somministrazione del questionario è stata preceduta dalla presentazione dello stesso all'alunno; gli è stato detto che si trattava di un lavoro utile per aiutarlo a capire ed a riflettere sul modo in cui era abituato a studiare e sulle difficoltà legate al lavoro scolastico.

Gli è stato chiarito, inoltre, che non esistevano risposte giuste o sbagliate e, dal momento che il questionario era uno strumento utile per conoscere se stessi, era importante rispondere con la massima sincerità ai cento items letti dall'insegnante, ponendo una crocetta sul foglio di risposta (Allegato n. 2).

In ultimo gli è stato comunicato che, se non avesse avuto esperienza in relazione ad alcuni fattori, avrebbe potuto rispondere segnando il valore che con più probabilità avrebbe descritto se stesso, se si fosse trovato in quella situazione.

Il secondo momento di ricerca ha visto coinvolti tutti i docenti del Consiglio di Classe ai quali, sulla base di uno schema predisposto dalle insegnanti (Allegato n. 3), è stato chiesto di assegnare un punteggio (da 1 a 9) all'alunno, in riferimento ai quattordici fattori cognitivi e affettivi previsti nel questionario.

La valutazione dei risultati

L'elaborazione delle risposte fornite al questionario ha consentito di ricavare un profilo dell'alunno (Allegato n. 4) in cui, per ogni scala, è risultato un punteggio (PC) compreso da 1 a 9; i punteggi assegnati dai docenti sono stati raccolti in uno schema (Allegato n. 5) e contrassegnati con il colore blu. Nello stesso schema sono stati evidenziati in rosso i punteggi ottenuti dall'alunno nel profilo; in caso di perfetta coincidenza di punteggi tra i valori assegnati dai docenti e quelli ottenuti dall'alunno, si è contrassegnato il risultato con il colore verde.

E' stato così possibile procedere all'analisi:

- del profilo dell'alunno;
- dello schema di risposte dei docenti;
- dello schema in cui sono riportati i punteggi ottenuti dall'alunno ed i punteggi assegnati dai docenti.

Di notevole interesse è stata l'analisi del profilo; in esso sono riportati i singoli fattori (C1, C2...), il punteggio grezzo conseguito dallo studente (PG), il punteggio standardizzato (PS) che fa riferimento ad una scala chiamata "stanine" così articolata 1 2 3 4 5 6 7 8 9, dove il valore medio è 5; le barre orizzontali poste accanto alle singole scale indicano il punteggio standardizzato raggiunto.

Descrizione del profilo dell'alunno ed analisi dei risultati

L'alunno presenta valori bassi nelle strategie elaborative, cioè non è in grado di mettere in relazione con facilità quanto studia o ascolta con quanto già conosciuto, per comprendere e ricordare meglio quanto studiato.

Anche il punteggio relativo alla capacità di autoregolazione dei processi di studio o di apprendimento tende ad un valore molto basso, dimostrando la scarsa abilità nel gestire autonomamente i propri impegni scolastici.

Le difficoltà incontrate nei primi due fattori sono confermate dal punteggio alto ottenuto nella scala relativa al disorientamento (difficoltà superate tuttavia, con l'intervento di un adulto di riferimento).

Proseguendo nell'esame del profilo emerge una buona disponibilità alla collaborazione: infatti l'alunno si mostra partecipe e reputa importante imparare a lavorare insieme.

Il buon punteggio ottenuto nell'uso di organizzatori semantici (diagrammi, disegni, schemi, grafici, mappe cognitive), dimostra che l'alunno è in grado di usare tali strumenti di lavoro per facilitare il ricordo e la comprensione.

E' presente una certa difficoltà di concentrazione, pertanto l'alunno necessita di continui stimoli e di un facilitatore che gli consenta di canalizzare la propria attenzione sul compito proposto.

Anche i dati relativi alle interferenze emotive, strettamente collegate all'ansietà di base, sono elevati; sarà quindi compito primario degli insegnanti gratificare il ragazzo, incoraggiandolo a mantenere costante l'impegno creando nella classe un clima sereno ed armonico.

Altri punteggi sono quelli relativi alla volizione ed alla mancanza di perseveranza; essi si orientano verso valori bassi, sottolineando la difficoltà dell'alunno nel portare a termine un compito che ritiene troppo difficile per le sue possibilità, anche se questo non è sempre vero.

Dall'analisi dei dati emerge che lo stile attributivo tende ad affermare che le ragioni dei propri successi, o dei propri fallimenti, vengono ricercate sia in cause controllabili (impegno) sia in cause non controllabili (fortuna, facilità del compito, aiuto ricevuto).

Le risultanze dei punteggi ottenuti e di quelli assegnati sono nel complesso concordi: la differenza tra i punteggi assegnati dai docenti e quelli ottenuti dall'alunno nel questionario non è mai superiore a due.

In relazione alla scala C4 (disponibilità alla collaborazione) e C7 (autointerrogazione), si è verificata una perfetta coincidenza di risultati.

Considerazioni conclusive

Nel trarre le conclusioni dell'esperienza condotta non si può non partire dal fatto che i dati raccolti necessiterebbero di ulteriori approfondimenti e conferme per un commento più sistematico. Alla analisi degli stessi sarebbe infatti dovuta seguire una fase di osservazione e registrazione fedele dei comportamenti messi in atto dall'alunno in relazione alle singole scale e nello specifico in riferimento a ciascun item.

In relazione all'alunno audioleso a cui è stato somministrato il questionario sulle strategie di apprendimento, è risultato un profilo molto interessante con valori che nella maggior parte dei fattori convergono verso punteggi abbastanza alti; non solo, è emersa anche una discreta concordanza tra i punteggi ottenuti dall'allievo sulla base delle risposte fornite al questionario e i punteggi assegnati dal consiglio di classe.

In quest'ottica dopo una ampia e dettagliata descrizione dell'alunno realizzata nella seconda parte del lavoro di tesi, emerge la necessità di programmare interventi opportuni che aiutino lo studente nel focalizzare la propria attenzione su un determinato compito, nel mantenere la concentrazione su un compito per un tempo adeguato e sufficiente a condurlo a termine, nell'organizzare il materiale appreso, nel gestire i propri tempi e spazi di studio, nel perseverare nell'impegno.

L'analisi del profilo consente comunque di evidenziare che l'alunno dimostra un elevato livello di disponibilità al lavoro di gruppo, ama studiare con gli altri e considera importante il confronto con i compagni per comprendere meglio quanto studia o legge. Denota inoltre una grande capacità nel far uso di grafici, disegni, tabelle per organizzare quanto apprende poiché questo lo aiuta a fissare meglio i contenuti e ad utilizzarli in contesti differenti.

L'esperienza da noi condotta è stata molto interessante perché non si è limitata alla somministrazione del questionario all'alunno ma l'attività di ricerca ha previsto anche il coinvolgimento del gruppo docente, a cui è stato chiesto di assegnare un punteggio su ciascun fattore in base ai livelli che loro ritenevano lo studente

avesse raggiunto. Lo schema corrispondente all'allegato 5, ha permesso un confronto significativo e una chiara identificazione dei valori presentati dall'alunno audioleso, anche in correlazione con quanto espresso dal Consiglio di Classe.

Queste considerazioni espresse al termine dell'esperienza mettono in evidenza la varietà dello studente nel porre in atto competenze strategiche e come il differente utilizzo delle stesse, possa giustificare un successo o un fallimento al termine di un compito.

La sensibilità per i processi coinvolti nell'apprendimento scolastico e la capacità di regolarli attraverso l'adozione di opportune strategie, costituisce uno degli ambiti di maggior interesse per proporre interventi rispondenti ai diversi stili degli studenti; tutto ciò consente di affermare che l'acquisizione di strategie di apprendimento e la capacità di autovalutarsi in merito ad esse, costituisca per l'alunno uno strumento specifico che gli permette di apprezzare lo sforzo che richiede il portare a termine un compito in qualsiasi contesto di apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

- Balit V., Maragna S. Zatini F., *Conoscere la sordità, ENS-Roma, 1998*
- Pellerey M. . *Questionario sulle strategie di Apprendimento, LAS-Roma, 1996*
- *Lucidi delle lezioni seguite durante il Corso di Alta Qualificazione.*

ALLEGATI

Allegato 1

QUESTIONARIO QSA - Michele Pellerey

1= Mai o quasi mai 2= Qualche volta 3= Spesso 4= Quasi sempre o sempre

1. *Dopo una lezione rivedo con cura i miei appunti per approfondire e ricordare meglio le idee raccolte.*
2. *Quando leggo rifletto sull'argomento e cerco di capire bene quello che è esposto nel testo.*
3. *Capita che riesco male in un compito perché non riesco a capire che cosa esattamente devo fare.*
4. *Quando prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento.*
5. *Quando riesco a scuola, penso che ciò dipenda dall'aver studiato molto.*
6. *Quando mi preparo per un esame o una interrogazione, penso alle domande che l'insegnante potrà farmi.*
7. *Quando imparo nuove parole o nuove idee cerco di immaginare una situazione a cui esse si possano applicare.*
8. *Quando studio mi perdo nei dettagli e non riesco a trovare le cose principali.*
9. *Mi sento molto a disagio durante un lavoro scritto o un'interrogazione anche quando sono ben preparato.*
10. *Quando mi va bene una interrogazione penso che per fortuna l'insegnante mi ha chiesto cose che sapevo.*
11. *Controllo se ho capito bene quello che l'insegnante mi ha detto durante la lezione.*
12. *Per stare più attento, durante le lezioni prendo degli appunti.*
13. *Trovo che studiare con un compagno costituisca una perdita di tempo.*
14. *Quando inizio a svolgere un compito in classe sono convinto di poter fare bene.*
15. *Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che la ragione sia nel fatto che non ho studiato seriamente.*
16. *Mi capita di pensare di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni di studio.*
17. *Cerco di trovare le relazioni tra ciò che apprendo e ciò che già conosco.*
18. *Gli schemi, i grafici o le tabelle riassuntive mi aiutano a capire meglio quanto esposto nel testo.*
19. *Mentre sto affrontando un'interrogazione la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.*
20. *Quando mi va bene una interrogazione penso di essere proprio intelligente.*
21. *Mentre studio mi pongo delle domande o faccio degli esercizi per verificare se ho capito bene.*
22. *Cerco di trovare i legami tra ciò che sto studiando e le mie esperienze.*
23. *Sono preso dal panico quando so che devo affrontare un esame scritto importante.*
24. *Quando non riesco in un compito o in una interrogazione penso che mi è stato chiesto qualcosa di troppo difficile.*
25. *Quando ho finito di studiare, immagino le domande che potrà farmi l'insegnante e cerco di rispondervi.*
26. *Cerco di vedere come ciò che ho studiato potrebbe applicarsi alla vita di tutti i giorni.*
27. *Quando leggo un testo segno sul testo le cose più importanti.*
28. *Quando devo affrontare una interrogazione orale o un lavoro scritto sono così nervoso che non riesco ad esprimermi al meglio delle mie possibilità.*
29. *Quando mi va bene una interrogazione penso che ho fatto proprio bene a studiare con tanto impegno.*
30. *Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.*
31. *Cerco di stabilire collegamenti tra le diverse idee esposte nel testo che studio.*
32. *Ho difficoltà a riassumere quanto ho ascoltato a scuola o letto in un libro.*
33. *Durante lo svolgimento di un compito in classe o durante un'interrogazione mi passano per la testa dubbi e incertezze sulla mia capacità di riuscire bene.*
34. *Organizzo il mio studio in base al tempo che ho a disposizione.*
35. *Prima di studiare un argomento cerco di chiarire che cosa si aspetta da me l'insegnante.*
36. *Quando imparo un nuovo concetto cerco di trovare un esempio a cui esso si possa applicare.*
37. *Mi costruisco schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studio.*
38. *Il cuore mi batte forte quando devo subire un esame o un'interrogazione importante.*
39. *Quando riesco a scuola, penso che dipende dal fatto che sono una persona veramente capace.*

40. *Mentre mi interrogano capita di accorgermi che ho studiato l'argomento sbagliato.*
41. *Quando imparo un nuovo concetto mi domando se ci sono casi in cui esso non può essere applicato.*
42. *Provo piacere quando devo svolgere un lavoro che mi impegna.*
43. *Imparo a memoria regole, termini tecnici o formule, anche senza comprenderli.*
44. *Faccio disegni o schizzi che mi aiutano a comprendere quello che sto studiando.*
45. *Divento subito nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.*
46. *Non riesco a rimanere concentrato nel lavoro per più di un quarto d'ora.*
47. *Mi capita di pensare che gli insuccessi scolastici dipendono fondamentalmente dall'incapacità delle persone.*
48. *Durante lo studio o l'ascolto di una lezione mi vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati.*
49. *Vado a scuola avendo fatto i compiti e studiato le lezioni.*
50. *Quando partecipo a lavori di gruppo ho l'impressione di capire meglio le cose.*
51. *Quando riesco bene, penso che dipende dal fatto che il lavoro da svolgere era facile.*
52. *Mi capita di trovare che un argomento di studio era più difficile di quanto mi fossi aspettato.*
53. *Quando non mi sento capace di completarlo, mi capita di lasciare a metà un lavoro già iniziato.*
54. *Mi impegno seriamente per conseguire un buon voto anche quando la materia non mi piace.*
55. *Se per qualche motivo non riesco a preparare le lezioni, mi sento inquieto.*
56. *Ricordo meglio quanto studio se posso servirmi di schemi, grafici e tabelle.*
57. *Preferisco studiare le lezioni da solo piuttosto che con l'aiuto degli altri.*
58. *Di fronte ad un compito impegnativo, mi sento stimolato a sforzarmi di più.*
59. *Anche se mi impegno molto, mi viene da pensare che comunque non posso diventare più intelligente.*
60. *Quando mi accingo a studiare cerco di prevedere quanto tempo mi occorrerà per imparare un argomento.*
61. *Se trovo che un argomento richiede tempo e fatica, non lo prendo neppure in considerazione.*
62. *Quando per qualche ragione rimango indietro nel lavoro scolastico, cerco di colmare la lacuna senza che l'insegnante mi costringa a farlo.*
63. *Quando eseguo un lavoro piuttosto noioso, penso ai suoi aspetti meno negativi e alla soddisfazione che proverò quando lo avrò finito.*
64. *Mi capita di pensare che la capacità di riuscire a scuola dipenda dalle doti di intelligenza che uno ha.*
65. *Porto a termine in tempo utile i compiti da fare a casa.*
66. *Se non riesco a prepararmi bene per la scuola mi sento a disagio.*
67. *Anche se un compito è noioso, continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato.*
68. *Penso che la capacità di riuscire a scuola dipende dall'impegno che ciascuno mette nello studiare con cura.*
69. *A casa studio le materie non in base a un piano preciso, ma secondo l'urgenza delle interrogazioni.*
70. *Quando ho deciso di fare una cosa, la porto a termine anche se mi costa fatica.*
71. *Trovo poco utile nel ripassare le lezioni servirmi dei disegni, dei grafici o delle tabelle riassuntive contenute nel testo.*
72. *Mi sento sicuro di riuscire a ottenere buoni voti.*
73. *Penso che l'intelligenza di una persona può migliorare nel tempo, se questi si impegna seriamente.*
74. *Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni.*
75. *Non appena incontro le prime difficoltà, abbandono un lavoro anche appena iniziato.*
76. *Quando mi va male qualcosa penso che ciò dipende dalle circostanze esterne più che dalla mia incapacità o dal mio scarso impegno.*
77. *Se mi accorgo di non avere più tempo per finire un lavoro, sono preso dal panico.*
78. *Mi capita di pensare che l'intelligenza di una persona è qualcosa che non può veramente cambiare: è un dono di natura.*
79. *I problemi di casa o quelli posti dalle amicizie mi fanno trascurare l'impegno scolastico.*
80. *Se ho un insuccesso, mi sento portato a ritentare l'impresa.*
81. *All'inizio dello studio verifico quali sono le cose che devo fare.*
82. *Pensando alle cose che devo imparare mi capita di considerarle troppo difficili.*
83. *Penso che la capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che mette nello studio.*
84. *Quando il mio insegnante spiega, mi trovo a pensare altre cose e così non seguo quello che sta esponendo.*
85. *Leggendo ricostruisco con la mia immaginazione le situazioni, i personaggi o le vicende narrate.*
86. *Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.*
87. *Se sono di cattivo umore mi concentro nello studio con difficoltà.*
88. *Quando vado bene in una interrogazione, penso che l'insegnante è stato comprensivo e mi ha fatto domande difficili.*
89. *Mentre studio mi distraigo facendo "sogni ad occhi aperti", progetti e programmi di ogni genere.*
90. *Capisco meglio se l'insegnante nello spiegare usa schizzi e grafici fatti sulla lavagna.*
91. *Mi capita sia in casa che fuori casa di parlare con piacere delle cose che faccio a scuola.*
92. *Se ho qualche problema emotivo(causato da cattivi rapporti con gli altri o con i genitori), non riesco ad applicarmi nello studio.*
93. *Se sono preparato sono sicuro di riuscire bene in un compito o in un'interrogazione.*
94. *Mi capita di pensare che se ci si impegna bene si può far crescere anche la propria intelligenza.*
95. *Quando incontro una difficoltà cerco di superarla, aumentando il mio impegno e la mia concentrazione.*
96. *Evito di fare domande, perché penso di dare fastidio all'insegnante.*
97. *Quando sono interrogato all'improvviso, mi blocco e non riesco più a parlare.*
98. *Trovo difficile capire se un concetto o un argomento mi risulta poco chiaro.*
99. *Quando partecipo a lavori di gruppo ho l'impressione di perdere tempo.*
100. *Per ricordare meglio quanto studio cerco di collegare tra loro le varie idee.*

I BURATTINI: UN "DIVERSO" MODO DI ESPRIMERSI E DI COMUNICARE

Tiziana Manenti
Luciana Polidori
Laura Tonelli

CAPITOLO 1

PRESENTAZIONE DEL CASO "D."

1.1. Anamnesi personale

D. è nato a Pesaro il 3 febbraio 1993. All'età di due anni, dal Centro di Foniatria di Padova gli è stata fatta la seguente diagnosi:

"Ipoacusia bilaterale neurosensoriale di grado elevato".

Da quando ha 5 anni D. svolge un programma di riabilitazione logopedica tre volte a settimana presso il Centro Polivalente "E. Bignamini" di Fano.

Le insegnanti hanno periodici contatti con la logopedista e la neuropsichiatra del Centro per conoscere i loro programmi e, soprattutto, per collaborare ed essere di rinforzo al lavoro svolto.

Il metodo usato è misto, ma prevale quello orale che mira a promuovere in D. l'apprendimento della parola mediante la parola sfruttando il residuo uditivo.

D. ha frequentato regolarmente l'asilo nido e la scuola dell'infanzia.

Il passaggio da quest'ordine di scuola a quello successivo

è avvenuto senza difficoltà, anche perché ha ritrovato molti dei suoi compagni ai quali è affezionato.

Quest'anno frequenta la prima elementare a tempo pieno. Sulla classe ruotano tre insegnanti; la docente specializzata è presente per 18 ore settimanali, un obiettore lo segue per 4 ore .

La classe è composta da 19 alunni: 10 maschi e 9 femmine.

Il martedì e il sabato è seguito da un'assistente comunale per un totale di sei ore.

1.2. Anamnesi familiare

La famiglia di D. è composta dal padre, operaio, molto premuroso e attento nei confronti del figlio, dalla madre, anche lei operaia, che usufruisce di un orario flessibile per poter accompagnare il bambino a terapia e occuparsi del suo tempo libero e da un fratello di 13 anni, al quale è molto legato.

La situazione socio-economica e culturale della famiglia è media.

La famiglia ha offerto un clima positivo al bambino, permettendogli una crescita equilibrata e serena; ha stabilito, inoltre, una fattiva collaborazione con gli operatori scolastici e con gli specialisti.

1.3. Anamnesi scolastica

L'integrazione scolastica dei non udenti richiede l'intervento dell'insegnante specializzato in stretta collaborazione con le docenti di classe, sia nell'impostazione della programmazione educativa e didattica, sia in fase di trattamento educativo o riabilitativo, sia nel momento della verifica dei risultati conseguiti. Ciò si è verificato con le insegnanti grazie alla convergenza di metodi e di preparazione.

Anche nella disposizione dei banchi, a semicerchio, si è tenuto conto delle difficoltà di D., sempre stimolato dalle docenti, tese a motivare l'alunno a fare, a manipolare, a costruire, a osservare, a comunicare.

L'intervento individualizzato da parte dell'insegnante specializzata è avvenuto all'interno della classe e, a volte, a piccoli gruppi di livello in un'altra aula, al fine di potenziare abilità carenti e acquisire nuove abilità.

D. è un bambino attivo e socievole ben inserito nel gruppo classe; cerca spontaneamente i coetanei per interagire ed ha instaurato un ottimo rapporto con le insegnanti nelle quali riconosce autorevolezza; richiede gratificazioni ed aiuto anche ai compagni e ha fatto proprio il rispetto delle regole. E' veloce ed attento nell'eseguire i lavori proposti, possiede una buona manualità ed un'ottima espressione grafico-pittorica; è autonomo e indipendente, cerca l'adulto per risolvere conflitti con i coetanei o quando riceve una consegna di particolare difficoltà.

Non evidenzia difficoltà nella comprensione di ordini semplici, di frasi minime, di enunciati brevi con parole a lui note. Possiede una buona coordinazione dinamica generale e oculo-manuale, manifesta una ricca gestualità e una mimica espressiva, sa leggere immagini e nominare oggetti, animali, persone del suo vissuto.

Conosce tutte le lettere dell'alfabeto e sa riprodurle in stampato e in corsivo; scrive parole note e bisillabe piane.

Ha interiorizzato una buona conoscenza e capacità d'uso dei concetti topologici.

Sa muoversi lungo un percorso con ostacoli in ambienti noti e non.

E' capace di seriare, associare, classificare e trovare analogie e differenze, utilizzando materiale di uso comune ed immagini.

Sa contare entro il 10 ma non viceversa, sa scrivere e verbalizzare i numeri fino a 10, con il supporto di materiale, oggetti e/o immagini; sa risolvere semplici situazioni problematiche, addizioni e sottrazioni.

CAPITOLO 2

MOTIVAZIONI DEL PROGETTO

L'attività teatrale è una proposta didattica alternativa che si realizza attraverso una molteplicità di ruoli mediante i quali ciascun alunno può spostarsi alla ricerca del proprio ruolo.

La struttura complessa è di tipo semantico e comunicativo.

Il teatro è certo parola, ma la parola non è l'unico strumento utilizzato.

L'azione teatrale si appoggia alla gestualità, ai silenzi, agli elementi scenici.

L'intreccio di verbale e non verbale permette di avere una pluralità di punti di riferimento e, quindi, di potenziare le possibilità di attuare un'autentica integrazione del bambino con deficit.

Il teatro è uno sfondo che connette diverse informazioni, esperienze, percorsi, linguaggi, identità diverse e modelli di apprendimento.

E' uno strumento mediatore capace di interpretare la realtà e di far convergere competenze immaginative, creative, cognitive, affettive e relazionali.

Il teatro, elemento di raccordo e di intreccio fra i vari linguaggi e percorsi, promuove l'apprendimento costruttivo e i processi di cooperazione.

Il teatro si gioca nella ricerca di un delicato equilibrio di elementi di compartecipazione e di complementarietà di risorse e di competenze nell'interazione tra regista-educatore e attore-bambino, come è sottolineato dai Nuovi Orientamenti della Scuola dell'Infanzia.

Il lavoro teatrale permette ai docenti di seguire gli alunni senza guidarli direttamente (Educazione non direttiva proposta da Rogers) e di osservarli, interpretandone i reali bisogni biopsichici e sociali.

Tale metodologia favorisce l'automotivazione e lo sviluppo delle capacità degli alunni di organizzazione autonomamente i propri apprendimenti, in quanto attivi protagonisti dei processi autoformativi.

L'azione teatrale, quindi, è il risultato dell'incontro e della visione sinergica di diversi soggetti e può certamente considerarsi uno sfondo, una struttura complessa promotrice di integrazione, che è costruzione di intrecci, di scenari semantici, capaci di favorire l'estrinsecarsi dell'identità di tutti i bambini, nessuno escluso.

La narrazione teatrale, dunque, è un'occasione forte di promozione e di rinforzo delle identità e delle rispettive differenze, che collega in uno sfondo condiviso, e consente all'alunno con deficit di conoscere e di crescere in termini di storia, all'interno di una storia.

Il linguaggio teatrale, inteso come sfondo integratore, aiuta il bambino in situazione di handicap a dare un senso produttivo alle esperienze formative, all'interno di una struttura narrativa o metaforica, capace di restituire all'alunno disabile una maschera da protagonista.

Ciò significa lavorare sull'identità del soggetto, che si svela e si costruisce in un rapporto di reciprocità con gli altri, in una molteplicità e diversità di relazioni umane.

Le finalità prioritarie del linguaggio teatrale non si riferiscono certamente all'acquisizione da parte del bambino con deficit di adeguate e spettacolari performance, ma ad una integrazione, che diviene produttiva partecipazione, come sintesi armonica di elementi di socializzazione e di apprendimento.

La natura complessa dell'azione teatrale sottolinea l'esigenza di ricomporre i molteplici fili dell'umana formazione, rileggendo l'intimo rapporto esistente tra cognitivo ed affettivo, tra fantasia e realtà, tra narrazione, apprendimento e sviluppo dell'identità personale.

Il teatro, pertanto, risponde adeguatamente alle richieste di integrazione dell'alunno in situazione di handicap, valorizzando pensieri, intuizioni, immagini e ricordi espressi in una poliedricità di linguaggi espressivo-comunicativi.

L'allestimento teatrale sottolinea l'importanza di integrare le esperienze evocative uditive con quelle visive, che sono di fondamentale rilievo per il bambino con deficit uditivo, per superare gli sforzi spesso improduttivi connessi alla semplice ripetizione verbale.

L'attività del laboratorio teatrale, mediata dall'uso di una pluralità di linguaggi, prende in considerazione la

globalità, l'interesse della persona alla ricerca della propria identità. E' un'attività che non forma attori, ma è intimamente collegata alle finalità educativo-formative della scuola stessa.

La scelta dello scenario teatrale evidenzia la necessità, da parte degli educatori, di adottare una metodologia, che contenga più metodi, come presupposto basilare per concretizzare i principi teorico-pratici della logica dell'integrazione scolastica.

CAPITOLO 3

PROGETTO

I BURATTINI: UN " DIVERSO" MODO DI ESPRIMERSI E DI COMUNICARE

FONTI BIBLIOGRAFICHE DI RIFERIMENTO

R. PAGANIN, La scatola della memoria, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

ANALISI DELLA SITUAZIONE

La presenza di un alunno minorato dell'udito nella prima classe elementare ha evidenziato la necessità di realizzare un progetto teatrale, che si prefigge l'obiettivo di far raggiungere al soggetto la presa di coscienza di sé e dei personali mezzi comunicativi, mediante l'utilizzazione di linguaggi non verbali.

In ogni bambino è impellente il bisogno di potersi esprimere con il linguaggio del corpo, inteso nell'aspetto funzionale, relazionale, intellettuale, affettivo e creativo, nella sua globalità.

Pertanto, le insegnanti ritengono che tale progetto, incentrato sull'attività pratica connessa alla realizzazione di burattini e alla conseguente drammatizzazione, rappresenta un diversificato e innovativo approccio metodologico capace di rispondere adeguatamente ai bisogni formativi di ciascun alunno.

CONTENUTO

Episodio dell'opera omerica *Odissea* : " La maga Circe".

OBIETTIVI FORMATIVI

1. Valorizzare la globalità dei linguaggi del bambino, per renderlo sempre più padrone dei sistemi simbolico-culturali.
2. Favorire processi di decodificazione dei linguaggi verbali, con l'ausilio della comunicazione non verbale.
3. Acquisire fiducia nelle personali capacità di esprimersi e di comunicare.
4. Migliorare la socializzazione e la relazione interpersonale, con la globalità dei linguaggi.
5. Favorire il processo di identificazione personale mediante l'imitazione, l'interpretazione e l'assunzione di ruoli.
6. Saper confrontare le esperienze realizzate dal burattino con il personale vissuto.
7. Saper trovare strategie, tecniche e modalità di comunicazione per incontrare l'altro, anche se diverso.

OBIETTIVI DIDATTICI

1. Essere in grado di costruire il burattino.
2. Affinare la manualità fine.
3. Saper utilizzare i diversi canali comunicativi (grafico-pittorico-plastico, mimico-gestuale, psico-motorio, drammatico-teatrale, ecc.).
4. Saper drammatizzare con il burattino.
5. Sviluppare le capacità linguistiche, espressive, creative.

ATTIVITA'

1. Verbalizzazione collettiva sulle esperienze effettuate.
2. Arricchimento del vocabolario del bambino.
3. Conoscenza ed utilizzazione di parole nuove.
4. Invenzione di storie.
5. Racconto delle sensazioni provate in riferimento alle rappresentazioni dei burattini.
6. Conversazioni sull'identità dei personaggi-burattini.
7. Drammatizzazione dei vari momenti delle scenette e delle storie rappresentate dai burattini.
8. Indagini sul personaggio preferito, sul personaggio più buono, sul personaggio più cattivo, sul personaggio più bello, ecc.
9. Realizzazione di burattini aventi differenti espressioni mediante collage, carta pesta, plastilina, pongo

- ed oggetti non strutturati.
10. Manipolazione e modellazione delle teste dei burattini.
 11. Costruzione di cartelloni.
 12. Riproduzione grafico-pittorica delle caratteristiche dei burattini.
 13. Creazione di scenografie.
 14. Costruzione di schede sui percorsi didattici realizzati.
 15. Animazione dei burattini.
 16. Drammatizzazione e travestimenti.
 17. Sequenze logico-temporali delle storie rappresentate.

DESTINATARI DEL PROGETTO

Alunno non udente e gruppo-classe della Scuola Elementare.

MODALITA' ORGANIZZATIVE E STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

- Lavoro in piccolo gruppo.
- Lavoro in grande gruppo.

Documentazione

- Prodotti finali.
- Materiale fotografico.
- Videoregistrazioni.
- Diario

PERIODO

Due mesi.

TEMPI

Intervento settimanale di 2 ore.

SPAZI INTERNI UTILIZZATI

Aula-classe, salone, laboratorio grafico-pittorico, laboratorio teatrale.

SPAZI ESTERNI UTILIZZATI

Giardino.

PERSONALE COINVOLTO

Insegnanti curricolari e di sostegno, personale non docente, esperti esterni, educatori.

AMBITI DISCIPLINARI PREVALENTEMENTE COINVOLTI

- Educazione motoria.
- Educazione linguistica.
- Educazione all'immagine.

STRUMENTI DI VALUTAZIONE E DI MISURAZIONE

Monitoraggio dei risultati degli alunni mediante osservazioni sistematiche, schede, griglie.

MEZZI E STRUMENTI

Microfoni, luci, mixer, casse acustiche, registratore, strumenti musicali, materiali di scena, materiale audiovisivo, libri operativi e guide, macchina fotografica, proiettore, lavagna luminosa, materiale didattico (colla, colori a tempera, pennelli, carta da pacchi, carta crespata, carta vellutina, forbici, pongo, ecc.), materiale povero (gommapiuma, bottoni, giornali, contenitori di cartone del latte, stoffe, lana, ecc.), materiale naturale (canne, sabbia, sassi, zucchero di canna, ecc.).

CONCLUSIONI

Oggi la Scuola "accoglie tutti i bambini" nella loro pluralità e diversità, realizzando anche l'integrazione di soggetti in situazione di handicap, ai quali offre risposte adeguate ai bisogni relazionali e cognitivi, in collaborazione con i Servizi Sociali.

L'istituzione scolastica, per favorire il processo d'integrazione delle diversità, deve riconoscere ogni bambino come "membro attivo della comunità scolastica", rispettare le differenze, fornire l'uguaglianza delle opportunità formative e fare in modo di colmare i gap esistenti, affinché non diventino discriminanti disuguaglianze. Se questo principio è valido per i bambini normodotati, che arrivano a Scuola diversi fra loro per esperienze, caratteristiche biopsichiche e "vissuti", a maggior ragione vale per il bambino in situazione di handicap, che, per il deficit, vive difficoltà derivate non soltanto da esso, ma anche dall'incontro con l'ambiente fisico e sociale in cui si trova.

La presenza nella scuola di bambini con difficoltà è fonte di esperienze e di maturazione per tutti, purché la diversità venga vissuta "come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante". La diversità va considerata per il suo carattere positivo: il diverso reclama, a buon diritto, la condizione della propria specificità-identità.

"Il non essere uguali ci identifica e l'essere uguali ci confonde con l'altro e ci fa affogare in quello che l'altro è" (A. Canevaro).

Occorre il riconoscimento dell'originalità individuale per favorire la comprensione, l'accettazione e la promozione della diversità.

La naturale tensione interiore di ogni persona ad essere come gli altri è un importante stimolo di crescita, in qualunque stadio dell'età evolutiva, ma essere se stesso, soggetto unico e originale è un inalienabile diritto, che richiede assoluto rispetto.

Il "diverso" è comunemente considerato come essere mancante di qualcosa, tant'è che ogni termine coniato per indicarlo ha finito sempre per assumere un significato peggiorativo ed un risvolto emarginante. Ciò rivela che nella cultura contemporanea la persona è catalogata sulla base di stereotipati parametri, determinati dalla dominante e discriminante categoria della efficienza e della produttività di ordine materiale connessa al fenomeno del consumismo.

Se non si impone la "cultura dell'handicap", che si radica nella mente e nel cuore di ogni persona e non soltanto degli addetti ai lavori, la parola handicap, come tutte le parole necessarie per indicare "altri da noi", diventa in pratica "un'etichetta utile per intendersi nel sociale, ma non con l'individuo" (A. Canevaro).

"Tutti, man mano che cresciamo, cioè entriamo nel nostro mondo interiore e nel nostro contesto sociale, affrontiamo la nostra diversità, fino a che non la si tolleri e addirittura non la si ami almeno un po'" (A. Canevaro).

Il comune impegno di promozione del processo autoformativo del bambino con deficit non deresponsabilizza la docente specializzata dal compito educativo, ma la sottrae dalla solitaria e limitante condizione di esprimere valutazioni e di attuare interventi individuali.

Il rapporto tra l'insegnante di sostegno e l'alunno con problemi va collocato e mantenuto all'interno di una reale situazione di integrazione nell'ambito del gruppo-classe e del più ampio contesto scolastico e non deve essere relegato nella condizione di isolamento, certamente improduttivo.

E' noto che il grado di disponibilità delle insegnanti curricolari, e più in generale della scuola, influenza l'accettazione del soggetto con deficit da parte degli alunni, poiché condiziona la scelta di un atteggiamento di attenzione o di indifferenza verso le esigenze del compagno in difficoltà.

La relazione educativa tra la docente specializzata e il bambino in situazione di handicap non può essere fine a se stessa, bensì ha la funzione di strumento mediatore, che favorisce il processo d'integrazione del soggetto nell'ambiente formativo. Pertanto, il compito dell'insegnante di sostegno non è quello di isolare l'alunno disabile, il più delle volte considerato scomodo, portatore di problemi, ma di aiutare le educatrici a creare le condizioni favorevoli al suo inserimento scolastico.

L'alunno portatore di deficit arricchisce il gruppo-classe, perché stimola le docenti ad individuare adeguate strategie educative e metodologiche, ad organizzare idonei percorsi didattici e a proporre attività ed esperienze, valide per tutti i bambini.

La docente specializzata, in possesso di specifiche competenze culturali, didattiche, organizzative e relazionali, non deve essere posta nell'umiliante posizione di subalternità rispetto alle insegnanti curricolari, ma va riconosciuta come importante risorsa professionale per la scuola.



LA COMUNICAZIONE CON L'ALUNNO NON UDEnte

Patrizia Grossi
Monica Pretelli
Chiara Rondina

PREMESSA

Quando noi ci troviamo nella condizione di entrare in relazione con un soggetto non udente dobbiamo abbandonare le nostre esperienze percettive che provengono dal mondo sonoro e focalizzare l'attenzione prettamente nella sua realtà determinata prioritariamente dalla componente visiva. Il bambino audioleso per entrare in comunicazione con l'ambiente in cui vive deve ricorrere all'utilizzo di tecniche e strategie tali da permettere una interazione significativa ai fini del suo sviluppo.

Per il bambino non udente l'ascolto non è spontaneo ma va costruito, sostenuto e incoraggiato che vede e obbliga l'insegnante ad un atteggiamento di ascolto.

Durante le nostre esperienze noi insegnanti ci troviamo di fronte a situazioni di iperattività, aggressività, resistenza che non vanno erroneamente confusi e scambiati per scarso impegno e non accettazione, ma il soggetto non riesce ad instaurare un rapporto di relazione perché è diverso il suo modo di comunicare e di cogliere la realtà.

Compito principale della scuola è quello di individuare da subito le potenzialità del bambino sordo, la sua motivazione ad apprendere e le eventuali difficoltà o disturbi derivanti dal nucleo familiari. La scuola deve rendersi disponibile e farsi carico ad accettare l'audioleso come risorsa e arricchimento per tutti. Inoltre fornirà gli strumenti necessari affinché la comunicazione si realizzi e sfoci in apprendimenti significativi.

Il bambino sordo comunica e ha bisogno di comunicare con gli altri per conoscere se stesso (lui a differenza del soggetto udente non ha la possibilità di percepirsi, ascoltarsi) attraverso le informazioni e le esperienze altrui.

Allo stesso modo comunica per migliorare, aumentare il rapporto attraverso le sue esperienze. E' importante che l'interlocutore in questo caso l'insegnante nel momento in cui instaura una relazione educativa, deve essere attento a non commettere una serie di errori, quali: ripetere all'eccesso, ricorrere ad un linguaggio complesso, dimostrare disinteresse o atteggiamenti di dominanza ecc... Dovrà avere in mente obiettivi precisi, prepararsi ad entrare in relazione con il bambino non udente in un clima sereno tranquillo esponendo il proprio pensiero in modo semplice e breve. Importante sarà creare la motivazione, saper coinvolgere e mantenere vivo l'interesse dimostrandosi curiosi nel momento in cui il bambino ci parla. Un altro aspetto di fondamentale importanza è la predisposizione dell'ambiente che dovrà essere pensato e progettato con opportune soluzioni (disposizione degli arredi a semicerchio per favorire un controllo totale delle informazioni). Quindi importante utilizzare qualsiasi strategia perché la comunicazione passi e filtri (i momenti di routine sono finalizzati proprio per dare la possibilità di fissare quotidianamente ciò che viene detto e fatto). Di qui l'importanza di utilizzare il segno che per il soggetto sordo diventa esplicativo e non limitativo e discriminante.

Il bambino minorato dell'udito

La sordità infantile è una menomazione che limita la capacità uditiva del bambino, impedendole più o meno gravemente il normale ascolto e compromettendo il raggiungimento della competenza linguistica, intesa come sintesi armonica fra comprensione verbale e produzione. A seconda del tipo di sordità (trasmissiva, percettiva, centrale) si determinano evidenti ripercussioni nello sviluppo del linguaggio del bambino.

Il buon funzionamento dell'apparato uditivo permette al bambino di captare le stimolazioni acustiche e verbali fin dalle prime settimane di vita; egli gradualmente ascolta, discrimina, codifica e decodifica: attua un continuo processo di maturazione. Il soggetto normoudente è in grado di percepire suoni, di valutarne l'intensità, la durata, la collocazione spazio - temporale; può rispondere reagire, difendersi dai suoni e dai rumori fastidiosi.

Il bambino audioleso, oltre a non poter strutturare il normale linguaggio verbale, in quanto impossibilitato a recepire le necessarie stimolazioni sonore, presenta una serie di lacune che investono lo sviluppo psico - motorio, affettivo, relazionale e la naturale evoluzione della personalità in tutti i suoi aspetti ; inoltre, danni o rallentamenti, causate dalle oggettive difficoltà a cui si va incontro.

Si dovrà consentire al bambino non udente, di acquisire fiducia in se stesso (autostima); di accettarsi per quello

che è, di impegnarsi nel processo di autorecuperato del potere linguistico, di potenziare le funzioni integrative e/o sostitutive dell'udito; di avviarsi all'espressione e alla comunicazione verbale e non con gli altri, cioè integrarsi nel contesto socio - economico e lavorativo. La costante presenza del bambino audioleso fra i normoudenti diviene allora un punto fondamentale dell'autorecuperato consentendogli l'effettiva socializzazione, mediante l'integrazione nella normale scuola materna e/o elementare.

Nella scuola materna il bambino impara a giocare in gruppo, a comprendere il significato di proprietà, rispetta gli altri e si fa rispettare, comprende le regole del gioco di gruppo, impara a parlare meglio e ad ascoltare. Dalla scuola materna tutti i bambini sordi traggono vantaggi.

Le osservazioni, le conversazioni fatte con i compagni, con l'insegnante costituiscono un patrimonio prezioso per la strutturazione del linguaggio, che in questo momento risulta assai limitato. Gli anni di frequenza della scuola materna pongono le basi per un buon inserimento nella scuola elementare, dove le attività e gli obiettivi prevedono un impegno e uno sforzo superiore.

Il bambino sordo nell'ultimo anno di frequenza alla scuola materna ha già instaurato con gli adulti, con i compagni, con i famigliari, un suo modo di rapportarsi e ha assunto certe forme di comunicazione. Egli ha imparato ad usare bene la vista e quindi gran parte delle sue informazioni sono basate sulle percezioni visive, oltre che su quelle tattili ed olfattive. Purtroppo questi sono tutti sensi a campo limitato. Essi infatti consentono di svolgere la capacità di attenzione e informazione, mentre non stimolano sufficientemente quelle che conducono alla formazione del pensiero, hanno un tramite simbolico – comunicativo che è appunto il linguaggio. Attenzione e informazione agiscono molto sulle capacità di rielaborazione interna, di soggettivazione, ma anche su quelle di trasformazione immaginativa. E' quindi il problema della comunicazione, quello che si pone con più richiesta. E' ovvio che la scuola non può fare da sola, è necessaria una costante collaborazione, fiduciosa e corretta, dentro e fuori le istituzioni. L'istituzione medico – riabilitativa e scolastica costituisce l'elemento mediatore tra il bambino e la società: da una parte la logopedista determina i rapporti sociali che il bambino può intrattenere e consiglia i genitori sul comportamento da seguire; dall'altra, l'istituzione scolastica offre al bambino la possibilità di socializzare e di favorire l'apprendimento.

Gli insegnanti programmano, in collaborazione con le risorse esterne, specifici interventi che si realizzeranno con l'apporto degli operatori interessati. La capacità di gestire la collegialità nella programmazione e nella realizzazione, nel confronto e nella verifica, nei rapporti con l'esterno e nei rapporti interattivi con i genitori, dovrà porsi all'interno di un rapporto partecipativo reale. L'effettiva integrazione dell'audioleso nel mondo della scuola non si limita ad un semplice inserimento in una classe di scuola comune, ma richiede, come presupposto essenziale, particolare conoscenza del fenomeno sordità, accompagnata da puntuale diagnosi funzionale in senso educativo – scolastico. La logica della programmazione flessibile diventa la condizione "sine qua non" per la costruzione di un percorso individuale di apprendimento scolastico che, considerando con particolare accuratezza i livelli di partenza, ponga una progressione di traguardi orientati alla conquista dell'autonomia, all'acquisizione di competenze e di abilità espressive comunicative. Mentre per la maggior parte dei bambini audiolesi può essere sufficiente il potenziamento, l'affinamento e la differenza delle prassi didattiche, per un minor numero di alunni, in condizioni di particolare gravità (ad esempio l'audioleso grave o il sordo totale), sono necessari interventi qualificati di didattica individuale, integrata da sistemi terapeutico – riabilitativi. In ogni caso l'obiettivo dell'apprendimento non può mai essere disatteso e tanto meno sostituito da una semplice socializzazione "in presenza", perché il processo di socializzazione è, in larga misura, una questione di apprendimento.

Comportamenti di fronte al bambino sordo

Le nostre esperienze messe in comune ci hanno dato la possibilità di contribuire ad una migliore conoscenza dei processi di crescita nonché delle difficoltà e patologie ad essi connesse e ci permetteranno di offrire ai bambini sordi e non solo ma anche ad altri, opportunità più idonee, anche attraverso l'acquisizione del linguaggio, come espressione di sé.

L' INTERVENTO EDUCATIVO O RIABILITATIVO

- Modalità di sviluppo delle diverse capacità nel bambino udente.
- Caratteristiche del bambino sordo in generale. In particolare del bambino sordo che abbiamo davanti.
- Modello di linguaggio.

OSSERVAZIONE DEL BAMBINO SORDO

- Che tipo di sordità presenta il bambino.
- Tipo di sordità medio-grave profondo.
- Danno e terapie.
- Associazione di turbe.
- Tipo di ambiente in cui vive il bambino.
- Genitori udenti e non.

STIMOLAZIONI LINGUISTICHE

consistono:

- Frasi complete.
- Graduare quelle risposte quelle proposte che mirano a sollecitare una risposta ben specifica:
 - imitare,
 - produrre,
 - espanderla,
 - inserirla,
 - trasformarla.

IL GIOCO

E' LA MODALITA' IN CUI SI ENTRA IN RELAZIONE
CON IL BAMBINO. ACQUISIRE COMPETENZE:

- Cognitive,
- Comunicative,
- Linguistiche.

CARATTERISTICHE DEL GIOCO

Dal gioco ed esplorazione liberi con il corpo, con la voce, con il linguaggio con gli oggetti

- al gioco di esercizio;
- all'esplorazione guidata;
 - al gioco simbolico;
 - ai giochi di regole.

COME OSSERVARE E VALUTARE IL BAMBINO SORDO

Capacità motorie: posturali, motricità globale (corsa, salto ecc.) coordinazione dei movimenti, prensione di plastilina, di carta, di forbici, di costruzioni, di colori, di pennelli ecc...

- a) Sa correre, camminare, saltare, sedersi su una seggiola.
- b) Sa scendere le scale e in che modo le scende.
- c) Sa strisciare, gattonare, rotolare ecc.

COORDINAZIONE OCULO MANUALE OSSERVANDO LE CAPACITA' DI:

- A) Prensione.
- B) Scarabocchio.
- C) Costruzione di una torre.
- D) Indicare alcune illustrazioni.
- E) Se trova gli oggetti richiesti.

COMPORTAMENTO SOCIALE E PERSONALE COMUNICAZIONE CAPACITA' VERBALE

- A) Attenzione che presta il bambino.

- B) Gioco simbolico.
- C) Gioco di gruppo.
- D) Gioco ripetitivo.
- E) Gioco imitativo.
- F) Gioco esplorativo.
- G) Gioco da solo.
- H) Se cerca lo sguardo.
- I) Se segue con lo sguardo.
- J) Se usa gesti.
- K) Capacità attentive.
- L) Se produce suoni.
- M) Se articola le parole associate al gesto.

A LIVELLO COGNITIVO: Riconoscimento dei colori;
 Riconoscimento delle dimensioni;
 Riconoscimento delle forme.
 Capacità di classificare.
 Capacità di associare.

COMUNICAZIONE: Uso del gesto e delle parole.

VALUTAZIONE A LIVELLO:

MOTORIE: capacità posturali, prensione, ecc.

MOTRICITA' FINE: infilare, avvitare, svitare, strappo.

LATERALITA': occhio, mano, piede.

CAPACITA' GRAFICO PERCETTIVE.

SCHEMA CORPOREO: capacità di riconoscere le parti del corpo su di se, su gli altri, su una bambola, su una immagine.

PERCEZIONE VISIVA.

PERCEZIONE Uditiva (se è possibile).

PERCEZIONE TATTILE.

ORGANIZZAZIONE SPAZIO-TEMPORALE.

TIPO DI INTERVENTO



Incoraggiare e stimolare il bambino attraverso il gioco di esercizio, gioco con il corpo, gioco con la voce, il gioco simbolico, la comunicazione gestuale e corporea.



Prima gioco libero e esplorazione attraverso oggetti.
 Raggruppare gli oggetti in base ad alcune caratteristiche, uguaglianze e differenze.
 Tecnica dei contrasti.
 Attenzione sulle dimensioni, sulle forme sui colori.
 Caratteristiche tattili e sonore.

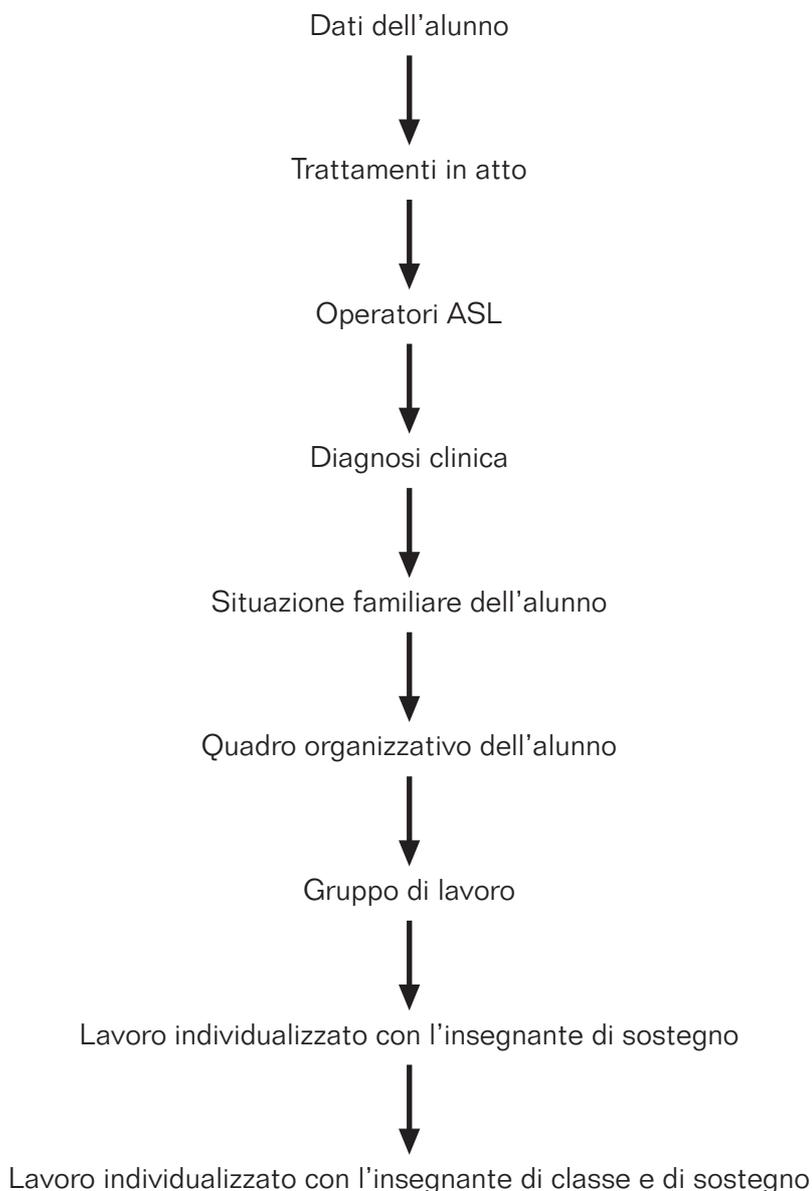


Lasciare che il bambino faccia le sue esperienze sottolineando verbalmente i suoi comportamenti. La creatività del bambino va rispettata in tutti i giochi.
 Successivamente il bambino sordo va incoraggiato ad esprimere le proprie emozioni e sensazioni attraverso il linguaggio verbale.
 Si proporranno brevi storie non fantastiche in cui la verbalizzazione può essere in parte sostituita da mimica ed immagini. Mano a mano che la comunicazione aumenta nelle favole si introdurranno situazioni e

personaggi fantastici.

Tutto ciò permette di motivare attività di motricità, di comprensione, di espressione.

Lavoro di piccolo gruppo rispettando i tempi degli altri, lo spazio favorendo l'acquisizione delle modalità del dialogo e di relazione. Attraverso le immagini il bambino può esternare le proprie emozioni.



RAPPORTI SCUOLA-FAMIGLIA-DISTRETTO SOCIO-SANITARIO

SCUOLA-FAMIGLIA:

- Brevi incontri settimanali.
- Colloqui periodici.
- Incontri a scuola con le insegnanti in concomitanza con situazioni rilevanti a livello comportamentale e scolastico.

SCUOLA – DISTRETTO SOCIO-SANITARIO:

- Incontri delle insegnanti con gli operatori per esaminare la situazione del bambino.

FAMIGLIA DISTRETTO – SOCIO-SANITARIO:

- Contatti con gli operatori dell'équipe psicopedagogica.

EVENTUALI INTERVENTI SPECIALISTICI E O RIABILITATIVI.

EVENTUALI ATTIVITA' EXTRA-SCOLASTICHE.

ANALISI DELLA SITUAZIONE SCOLASTICA DEL BAMBINO

Quadro della situazione scolastica dell'alunno sintesi delle osservazioni.

1) ASPETTI PROBLEMATICI:

Motivazione.
Attenzione.
Memoria.
Autocontrollo.

2) ASPETTI COMPORTAMENTALI:

Gioco.
Partecipazione ai giochi di gruppo.
Relazioni.
Autonomia personale.

3) ASPETTI COGNITIVI:

Abilità psicomotorie.
Abilità linguistico/espressive.
Abilità logico/concettuali

IPOTESI DI INTERVENTO E ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITA'



PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA INDIVIDUALIZZATA PRENDENDO IN CONSIDERAZIONE:

- **AUTONOMIA:** personale e sociale
- **MOTORIO PRASSICO:** motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse. Percorsi.
- **COGNITIVO:** categorizzazioni, vari raggruppamenti in base al colore, alla forma e alla dimensione.
Seguire il bambino nelle osservazioni analitiche per comprendere bene la situazione che verrà semplificata e spiegata per accentuare e migliorare la sua conoscenza e le capacità manipolative sulle esperienze fatte.
- **LINGUISTICO/COMUNICAZIONALE:** arricchire il linguaggio verbale, aiutare il bambino nella costruzione della frase semplice arricchendo il vocabolario e l'osservazione.
- **SENSORIALE:** attività di manipolazione.
- **NEUROPSICOLOGICO:** capacità mnestiche, capacità attentive e organizzazione spazio temporale.
Stimolare e rinforzare l'attenzione, la concentrazione, la memoria attraverso attività adeguate e coinvolgenti.
- **RELAZIONALE:** promuovere una maggiore reciprocità nel rapporto con i coetanei rispettando i propri turni e quelli degli altri.

MOTIVAZIONE DELL'UNITA' DIDATTICA

La conoscenza di sé è fondamentale alla vita sociale perché il bambino ha una visione animalistica degli eventi. Tutto avviene in funzione della propria persona, tutto esiste in relazione al proprio essere. Quando il bambino avrà acquisito una buona conoscenza degli altri, utile sarà metterlo in contatto con la natura e il mondo che lo circonda. L'obiettivo didattico consiste proprio nell'affinare la capacità di percepire globalmente le variazioni della realtà. Lo spunto va ricercato nell'esperienza diretta del bambino soprattutto nelle piccole cose che possono essere sottoposte all'attenzione di tutti.

Ideale è proporre una attività all'aperto, specie se la scuola offre un bel giardino per scoprire le più piccole manifestazioni della natura rendendo le giornate di esplorazione interessante, divertente e al tempo stesso istruttiva. Dal punto di vista dell'educazione questa attività offre stimoli interessanti e conoscenze nuove sia a livello conoscitivo, sia a livello dell'ampliamento dei linguaggi verbali, permettendo al "linguaggio del bambino" non solo di ampliarsi ma anche di offrire lo spunto per nuove relazioni e associazioni.

Si potrà così organizzare una passeggiata esplorativa in cui i vari momenti saranno caratterizzati da osserva-

zioni molto semplici della natura.

Per rendere più divertente l'attività si possono organizzare i bambini fornendo una lente di ingrandimento, grazie alla quale potranno scoprire i piccoli dettagli che in genere sfuggono ad una osservazione globale come è quella dei bambini. Si potrà procedere con una attività individuale che prevede la costruzioni di libri in cui ogni bambino disegnerà ciò che lo ha colpito o ciò che ha raccolto.

Solo lavorando sul visivo incrementeremo la comunicazione, il metodo che intendiamo applicare sarà quello dell'associazione verbale più immagine. Infatti proprio attraverso realtà immagine il bambino audioleso memorizzerà la parola.

UNITA' DIDATTICA: IL PRATO

Obiettivo specifico: capacità di identificare il PRATO.

Obiettivo operativo: individuare il rapporto tra gli elementi che costituiscono il "prato come ecosistema. comunicazione verbale e gestuale con i bambini.

Attività: uscita in un prato per osservare le sue varie componenti; facciamo insieme l'elenco degli animali che vivono sul prato; uscite. Lavori in piccoli gruppi.

Materiali, strumenti e tecniche: osservazione diretta del prato; raccolta di materiali per la riproduzione in sezione di una parte di prato.

Metodologia e mezzi: riproduzione grafica del prato (prima fase); ritaglio e collage di un prato (seconda fase). Instaurazione di un rapporto di comunicazione tra il bambino e i compagni, il bambino e le insegnanti nell'ambiente preso in esame. In questo modo i bambini hanno la possibilità di comunicare attraverso le parole e i gesti che condividono con gli altri. Dopo questa fase iniziale, l'insegnante invita il bambino a leggere attraverso la riproduzione verbale (metodo labiale) la parola "prato" accompagnata dal gesto (Metodo LIS).

Verifica: verbale, grafica comportamentale. Drammatizzazione degli animali impersonificazione degli animali; simulazione dell'esperienza vissuta; giochi delle scatoline.

PROPOSTA STIMOLO



Cosa mangiano gli animali;
in quale periodo dell'anno
possiamo trovare questi
animali.

CONVERSAZIONE



Scambio, confronto, dialogo.

Attraverso questo tipo di esperienza diretta e concreta il bambino non udente ha la possibilità di sviluppare l'itinerario metodologico per giungere alla scoperta del mondo che lo circonda e acquisire una buona competenza linguistica.

I bambini decidono quale animale scegliere per conoscerlo più da vicino.

Obiettivo specifico: capacità di riconoscere un bruco.

Obiettivo operativo: capacità di individuare le tappe evolutive di un processo.

Attività: allestimento insieme ai bambini di un "angolo verde" dove si raccoglieranno tutti i materiali con illustrazioni, immagini, foto, e quant'altro attiene l'ambiente. Costruzione di libri – gioco sull'argomento. Da questo lavoro si prenderà lo spunto per avviare il progetto sul ciclo biologico del bruco. Presentazione della storia del bruco " ... ". Utilizzo della lavagna luminosa e relativi lucidi per ricostruire il racconto in sequenze. Drammatizzazione della storia.

PROPOSTA STIMOLO



Per meglio approfondire il concetto di ciclo biologico si proporranno giochi sulla successione temporale prima/adesso/dopo.

- Metodi e mezzi:** Costruzione di un domino con le tappe evolutive del bruco; costruzione di un erbario.
- Attività:** i bambini sono invitati ad utilizzare le immagini che riproducono le tappe di crescita del bruco fino a diventare farfalla.
Su tessere di cartoncino verranno incollate le immagini oltre a quelle si inseriranno altri animali. Lo spazio della sezione allestita ad erbario servirà per osservare direttamente l'evoluzione sia del bruco, sia dei semi.
- Materiali, strumenti e tecniche:** letture di storie e racconti; rievocazione della storia del bruco attraverso l'uso di immagini, associazione dell'immagine al gesto, memory, puzzle del bruco e tombola.
- Verifica:** in itinere.
- Obiettivo specifico:** capacità di discriminare gestualmente l'esperienza vissuta.
- Obiettivo operativo:** illustrare con il linguaggio mimico gestuale situazioni note.
- Attività:** l'esperienza vissuta potrà essere completata da attività espressive e mimiche che permetteranno di imitare gli animali osservati.
I bambini saranno invitati a mimare i movimenti del bruco, della farfalla, della formica ecc...
- Metodologia e mezzi:** creazione di un album con le foto di ogni singolo animale. Scrittura del nome relativa ad ogni fotografia. Ripetizione verbale e gestuale dei nomi rappresentati nell'album. Riproduzione grafica di ogni singolo elemento prima, verbalmente e mimicamente poi.
- Verifica:** l'osservazione sarà documentata nelle diverse fasi da foto scattate periodicamente inserite in un cartellone di sintesi.

PROPOSTA STIMOLO



Invitiamo i bambini a discutere e a promuovere un confronto tra diversi tipi di animali: formica, lumaca, bruco, chiocciolina ecc... disegni degli animali conosciuti.

Per mimare una breve storia l'insegnante potrà proporre un binomio di immagini che i bambini dovranno drammatizzare a loro piacere sia producendo situazioni reali sia inventandone di nuove: es.: *giardino / farfalla, terra / seme, bruco / foglia, bambino / farfalla.*

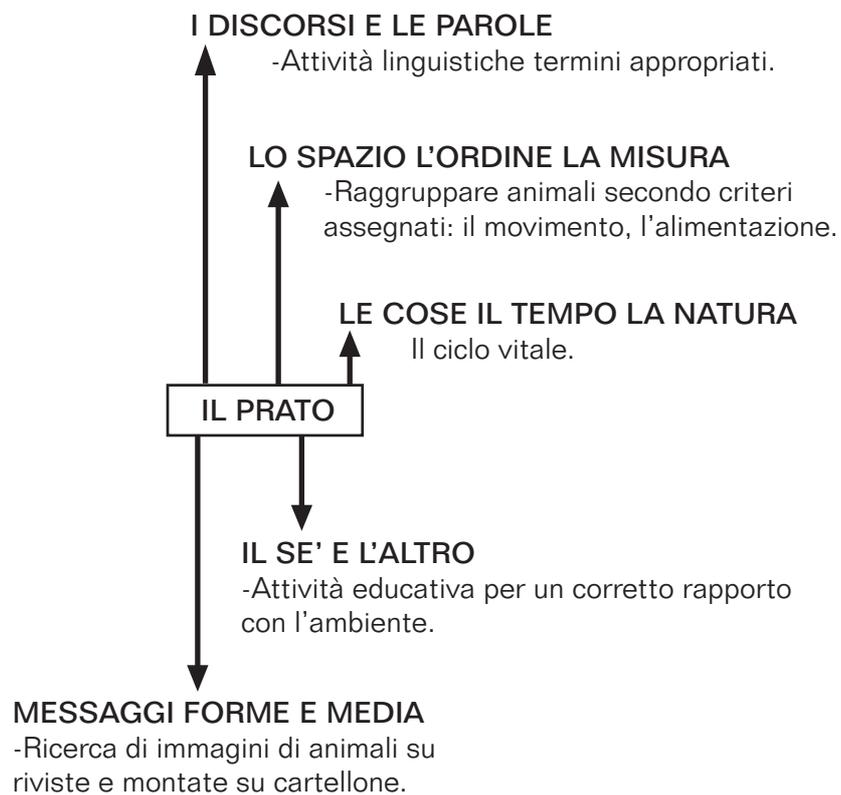
- Metodologia e mezzi:** nel corso di questo gioco ogni bambino potrà esprimere con il movimento una propria interpretazione dell'abbinamento proposto. Il gioco prosegue formando delle squadre dove ognuna dovrà mimare delle situazioni sia gestualmente, sia verbalmente, che con la LIS.
Giochi di riconoscimento delle tracce lasciate dagli animali; ricostruzione dei percorsi e loro riproduzione con il proprio corpo.
Ombre cinesi: atteggiamenti corporei per mimare azioni.
Basterà muovere una parte del corpo per esprimere il movimento e rendere efficace il messaggio gestuale. Attraverso immagini il bambino dovrà riconoscere le espressioni del volto umano e comprendere quali messaggi trasmettono.
- Materiali, strumenti e tecniche:** fotografie di volti relativi a persone ritagliate da riviste, giornali ecc... macchina fotografica, pellicole fotografiche per diapositive, proiettore, specchio grande e computer.

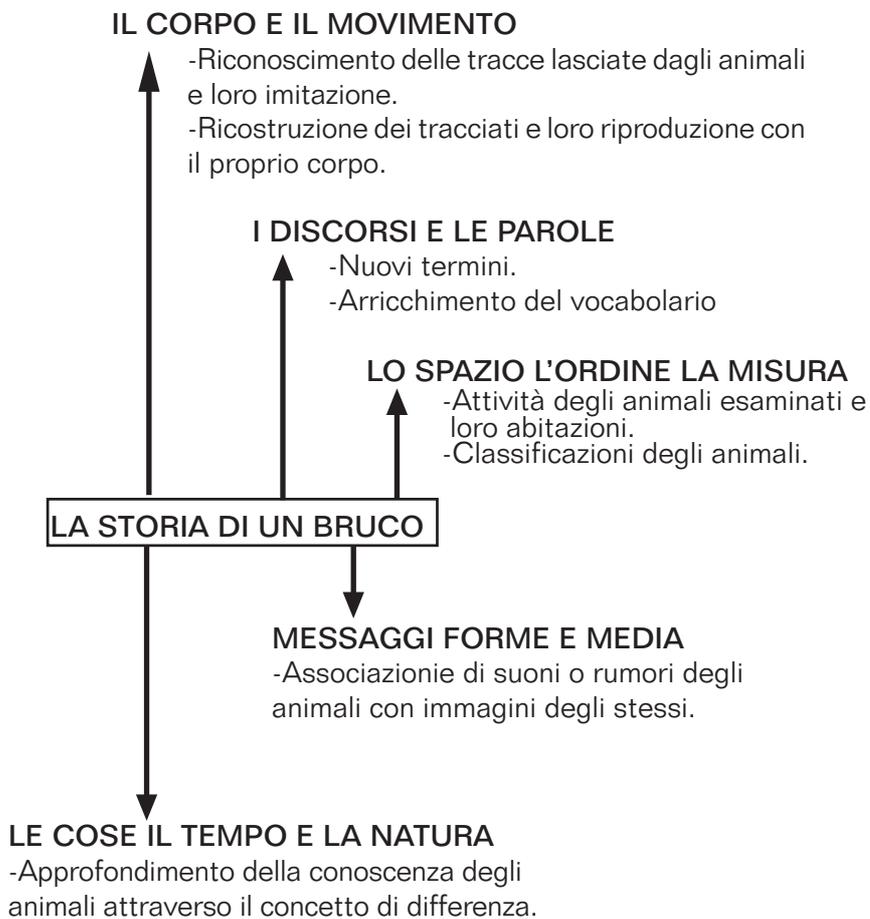
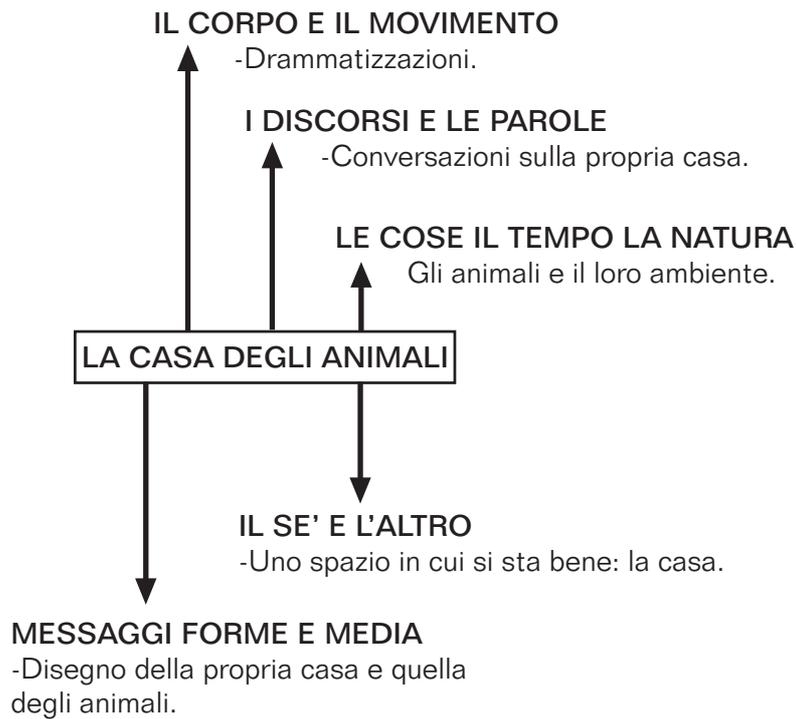
PROPOSTA STIMOLO

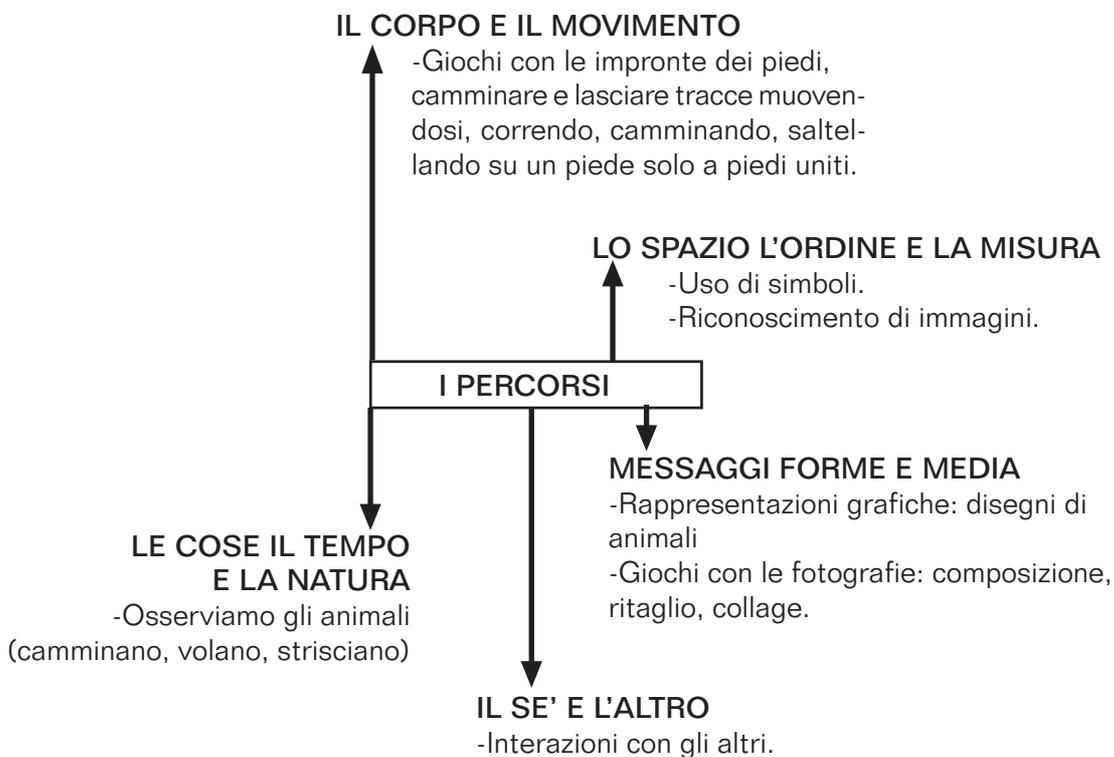
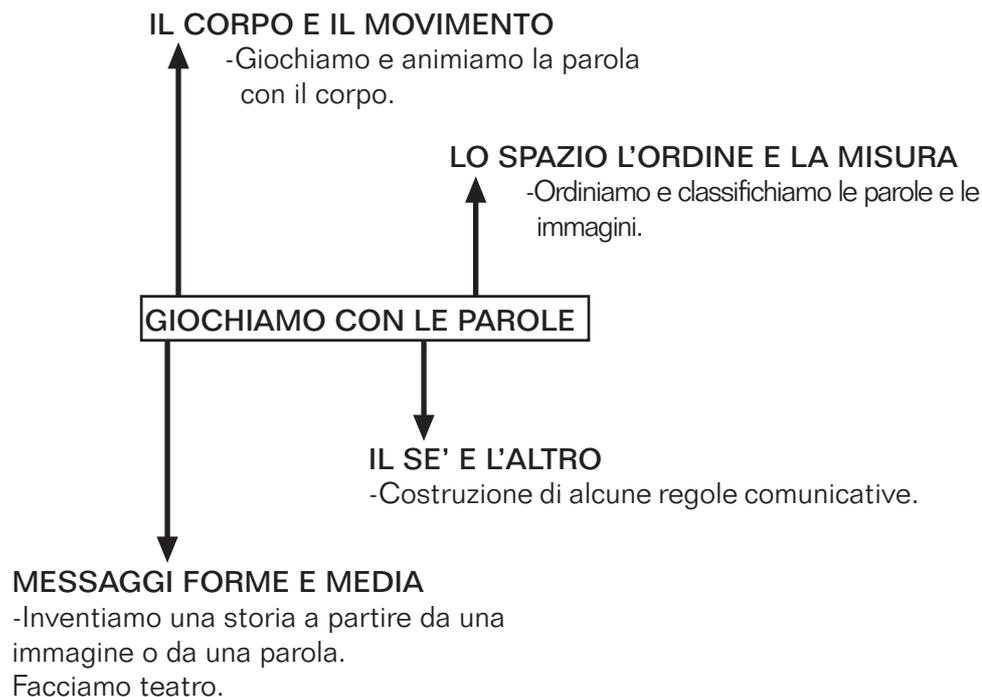


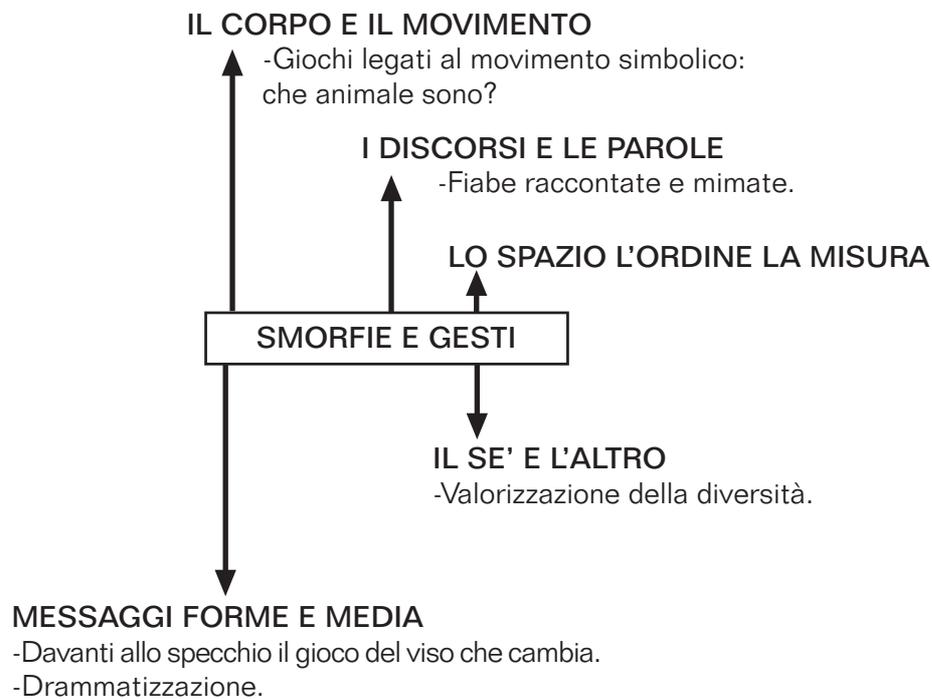
Cartellone relativo ad immagini significative coinvolgendo i bambini sia affettivamente che emotivamente.
Descrivere e commentare con i bambini per stimolare le domande e la riflessione

Verifica: riconoscere l'espressività facciale comprensione di messaggi inviati dal viso in relazione alle esperienze vissute. Interpretare la gestualità del corpo riprodurre gesti significativi rispettare la successione temporale dei gesti.









MOMENTO DEL RACCONTO

- Ascoltare un racconto.
- Riconoscere gli elementi del racconto.
- Arricchire il lessico
- Ricostruire il racconto della successione delle sequenze (massimo 3).
- Esprimere emozioni.
- Operare con i suoni onomatopeici.

MOMENTO PSICOMOTORIO

- Muoversi nello spazio con diverse andature.
- Esplorare lo spazio con il corpo.
- Usare gli schemi motori di base.
- Esprimersi con i suoni.
- Operare con i concetti topologici.
- Orientarsi nello spazio.
- Usare il proprio corpo per rappresentare situazioni di drammatizzazione e di gioco libero.
- Esprimersi e comunicare con le tecniche drammatico-teatrali.
- Produrre suoni.
- Ascoltare brani musicali seguendo con andatura adeguata.
- Orientarsi nello spazio secondo un percorso dato.
- Sperimentare la lateralità.
- Sviluppare la coordinazione oculo-manuale.
- Passare da una situazione di forte motricità ad una rilassamento.

MOMENTO DELLE IMMAGINI

- Utilizzare le tecniche espressive-pittoriche
- Operare con i colori
- Utilizzare strumenti mass-mediali per costruire la memoria di una esperienza.

- Rappresentare la realtà per mezzo di immagini fotografiche.
- Usare il colore per rappresentare situazioni ed emozioni.
- Conoscere ed utilizzare la tecnica del collage.
- Rappresentare situazioni con il disegno.
- Riconoscere e leggere le immagini.
- Affinare la capacità di osservazione.
- Conoscere strumenti.
- Disegnare la figura umana.
- Esprimersi con il linguaggio del disegno.

MOMENTO LOGICO-SPERIMENTALE

- Classificare.
- Effettuare classificazioni in base a criteri dati.
- Operare con quantificatori: pochi/tanti.
- Individuare e operare con riferimenti topologici.
- Effettuare raggruppamenti e classificazioni.
- Operare con le forme.
- Operare con i raggruppamenti.
- Stereognosi

VERIFICA E VALUTAZIONE

Il momento di verifica è inteso come monitoraggio in itinere delle esperienze, sia per quanto riguarda i traguardi di sviluppo del bambino, sia per quanto riguarda la capacità di adattare, modificare le modalità operative programmate dalle insegnanti.



STRATEGIE E TECNICHE DI COMUNICAZIONE PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI NON UDENTI

*Elena Damiani
Lorena Montesi
Lucia Sorcinelli*

LA SORDITA' INFANTILE

La sordità infantile è una menomazione che limita la capacità uditiva del bambino impedendone più o meno gravemente il normale ascolto e compromettendo notevolmente il raggiungimento della competenza linguistica, intesa come sintesi armonica fra comprensione verbale e produzione. Quando si sente è molto difficile immaginare la vita di una persona sorda.

La sordità è un universo estraneo, pressoché impossibile da concepirsi per una persona udente così dipendente dal proprio udito; è in effetti per suo tramite che la persona udente costruisce tutto il suo modo di vivere, di parlare, di comunicare. Ciò lo spinge, dunque, a credere che il mondo delle persone sorde sia un mondo molto povero e che molte porte siano per loro chiuse.

Questo atteggiamento non può che avere nefaste ripercussioni sulla vita stessa delle persone sorde, percepite esclusivamente attraverso la loro mancanza.

Se la sordità è un handicap reale, avviene che le persone sorde soffrono molto di più per la nostra chiusura mentale che per la chiusura delle loro orecchie.

Il bambino sordo è sempre stato affrontato culturalmente in modo non corretto e cioè in negativo, come soggetto ridotto ad un paio d'orecchie che non sentono ed una bocca che non parla. Bisogna invece considerarlo in senso positivo, come persona facente parte della comunità sociale, nella quale può muoversi agevolmente con tutte le positività della sua costellazione fattoriale, personale.

In tal modo, la sua minorazione organica, e le conseguenze che ne derivano, sono considerate diversamente e sono radicalmente ridimensionate.

All'origine dell'azione riabilitativa dell'audioleso deve esserci la convinzione che potrà divenire una persona "normale" e che il suo recupero sarà direttamente proporzionale alla qualità e alla varietà degli stimoli provenienti dall'ambiente familiare, socioculturale e specialistico. La stretta collaborazione tra famiglia e strutture socio-medico-culturali deve portare alla "costruzione" di una deontologia professionale di tutti coloro che si sono assunti la responsabilità della crescita del bambino sordo, sul quale incombe il pericolo di segregazione e di emarginazione sociale.

L'ipoacusia impedisce lo sviluppo del linguaggio, dei rapporti sociali, provocando tensioni psichiche che potrebbero manifestarsi con depressioni, timori, malumori, diffidenze e specialmente in classe aggressività e irrequietezza. Il recupero della comunicazione deve, quindi, avvenire con il concorso degli specialisti (medici, ortofonisti, logopedisti), degli insegnanti, dei genitori che debbono essere in grado di agire all'unisono, alimentando il bisogno di comunicare attraverso un rapporto continuo, un'affettività interna e la ricchezza di messaggi.

Le modalità di intervento nei confronti del soggetto audioleso grave devono essere omogenee dalla nascita all'età adulta e prevedono:

- 1) il contenimento delle ansie dei genitori;
- 2) le visite specialistiche volte a precisare la lesione uditiva;
- 3) la protesizzazione acustica;
- 4) l'educazione alla comunicazione;
- 5) l'educazione al linguaggio verbale;
- 6) l'inserimento e l'integrazione scolastica;
- 7) l'inserimento e l'integrazione nel mondo del lavoro.

L'evoluzione comunicativa è condizionata da situazioni di interazioni personali, quindi di socialità in cui sussista uno scambio di motivati messaggi. L'intervento deve essere tempestivo.

PEDAGOGIA SPECIALE

La varietà della tipologia rieducativa, delle metodologie impiegate, degli orientamenti che guidano gli interventi pedagogici nei confronti dei sordi sono tali e tante da non consentire conclusioni definitive; il lavoro quotidiano con bambini sordi richiede però un modello operativo che, anche se in continua evoluzione, garantisca un sicuro riferimento e dia la possibilità di verifiche e revisioni.

Il primo modello di intervento nei confronti di soggetti sordi gravi e gravissimi in età precoce, è riferito alla comprensione della parola parlata mediante l'udito, in realtà vengono ben presto ad affiancarsi strategie complementari, quali la labiolettura e l'uso della lettoscrittura o di particolari forme grafiche a sostegno di caratteristiche acustiche non udibili o di difficile discriminazione per il sordo.

La comprensione della parola viene quindi considerata possibile nella sua trascrizione grafica mediante la scrittura.

In parallelo vengono anche studiati supporti gestuali a sostegno della verbalità. Si aggiungono alla labiolettura sistemi che utilizzano segni mimico-gestuali che "assistono" il parlato o che lo affiancano.

Sul piano riabilitativo non si può rilevare che l'idea di riabilitare il bambino sordo coincida di fatto con l'apprendimento del linguaggio verbale e di un ricco vocabolario.

La formulazione del programma educativo si basa sulla precocità di rivelazione della sordità, con particolare riguardo alla protesizzazione; sul coinvolgimento e presenza massiccia della famiglia nell'intervento educativo-rieducativo; sull'intervento logopedico diretto con un numero di sedute settimanali, ed indiretto, comprendente la pianificazione di interventi interdisciplinari con le persone che interagiscono con il bambino.

Una considerazione finale sottolinea che l'educazione e la riabilitazione dei bambini sordi è un fenomeno ad alta dinamicità, variabile nello spazio e nel tempo.

L'introduzione di numerose nuove concezioni educativo-riabilitative con relative tecnologie ha rappresentato un salto di qualità da parte dei sordi ma nessuna di esse costituisce il "metodo" universalmente valido ed in grado di trasformare un bambino sordo in un normoudente o di eliminare la disabilità e lo svantaggio. L'intervento educativo e riabilitativo delle differenti agenzie sociali (famiglia, scuola, sanità) è complesso, gravoso, difficile da applicare ed implica scelte continue con risultati globali raramente gratificanti per cui è comunque necessario ed igienico un sostegno ed un impegno non totalizzante e per gli operatori specializzati il possesso di una alta professionalità affinché, nonostante le presenze di ostacoli vecchi e nuovi, l'intervento nei confronti dei sordi possa migliorare per il futuro.

Un caso immaginario

Presentazione: Alunna: M. Età: 8 anni Classe: 2° elementare

Anamnesi familiare

La famiglia è formata da 4 persone: padre, madre, fratello di 15 anni e M.

I genitori hanno entrambi la licenza media il fratello frequenta il 1° anno di un istituto alberghiero.

Il padre è carpentiere e lavora tutto il giorno, la madre è casalinga talvolta si occupa di una signora anziana.

La mamma ha accettato l'handicap della figlia ed è la figura dominante della famiglia, è lei che si occupa delle necessità della bambina sia nei confronti dell'educazione che nel versante medico. Collabora attivamente con le insegnanti interessandosi a tutto ciò che viene fatto a scuola; pronta al confronto e alla ricerca comune dei metodi più idonei per il recupero della figlia.

Anamnesi sociale

La famiglia risiede in una frazione di un comune dell'entroterra.

Il paese di recente insediamento urbano è abitato da giovani coppie che essendo impegnate hanno poco tempo per gli scambi sociali; anche i genitori di M. non hanno molti contatti con le altre famiglie del quartiere, ma M. ha instaurato comunque un bel rapporto con i vicini di casa. La bambina trascorre il suo tempo libero con i coetanei che abitano vicino a lei tra cui tre compagni di classe.

Nel paese sono presenti i tre ordini di scuola dell'obbligo e numerose sono le attrezzature sportive presenti.

Anamnesi individuale

M., secondogenita è nata da un parto a termine. La lallazione è stata nella norma, successivamente c'è stato un arresto nello sviluppo del linguaggio a causa della sordità bilaterale diagnosticata però solo all'età di quattro anni; infatti con l'ingresso alla scuola materna M. si è subito rivelata assente nel rapporto con i coetanei e con la insegnanti. Di qui i primi sospetti da parte delle maestre che hanno sollecitato i genitori al ricovero per accertamenti dal quale è poi emersa la diagnosi: ipoacusia bilaterale neurosensoriale.

La bambina è stata subito protesizzata ed è iniziata la rieducazione logopedica. La bambina ha accettato positivamente la protesi ed i miglioramenti sono emersi mano a mano che protesi e logopedia si sono stabilizzate. M. è una bambina vivace e intelligente che si dà da fare impegnandosi molto in tutte le attività.

Anamnesi scolastica

Attualmente M. frequenta la seconda classe elementare nella scuola del paese in cui risiede. L'edificio scolastico, di vecchia costruzione, è ben strutturato ed attrezzato ma insufficiente ad accogliere tutti i bambini del paese che negli ultimi 10 anni sono aumentati considerevolmente.

Le aule e le altre stanze presenti sono di dimensioni ridotte, nei momenti di ricreazione e nelle attività di gruppo i bambini non possono muoversi liberamente.

La classe di M. è composta da 21 elementi, ha un'organizzazione modulare orizzontale e sono presenti oltre alle insegnanti curricolari, l'insegnante di sostegno e l'insegnante di religione.

L'insegnante di sostegno svolge la sua attività per 14 ore settimanali su 5 giorni.

M. segue a grandi linee la programmazione della classe; cura dell'insegnante di sostegno è la semplificazione/ mediazione degli argomenti, la riflessione sui termini per favorire la comprensione ed arricchire il vocabolario.

M. ha stabilito fin dai primi giorni di scuola della classe prima un buon rapporto con le insegnanti di modulo che, in particolare una, sono punto di riferimento per la bambina, mentre ha avuto maggiori difficoltà nell'accettare l'insegnante di sostegno che è arrivata in classe dopo alcune supplenti (questo era accaduto anche l'anno scolastico precedente).

Ottimi sono i rapporti con i compagni di classe che nella quasi totalità si mostrano amici e solidali; legami più stretti sono comunque quelli con i suoi vicini di casa in particolare con una bambina.

M. segue la terapia logopedica per due volte a settimana durante l'orario scolastico, pertanto in quei due giorni entra a scuola alle 9 e 20. La collaborazione esistente tra le insegnanti, i costanti rapporti che esse mantengono con la famiglia e la piena accettazione da parte dei coetanei sono motivo di serenità per la bambina che partecipa con entusiasmo alla vita scolastica dimostrando interesse e voglia di imparare.

La programmazione è stata formulata in collaborazione tra le insegnanti e la logopedista dopo un'attenta e sistematica osservazione delle potenzialità e abilità possedute dall'alunna e tenendo presenti le difficoltà che M. incontra nel seguire le attività scolastiche.

L'alunna segue la programmazione della classe, solo per l'area linguistica è stato formulato un piano di intervento individualizzato in cui sono stati presi in considerazione i seguenti indicatori:

ASCOLTARE – PARLARE – LEGGERE – SCRIVERE.

ASCOLTARE

O.D.G.-cogliere il significato delle comunicazioni altrui

O.D.S.

Seguire e cogliere il significato globale di conversazioni, dialoghi, lezioni.

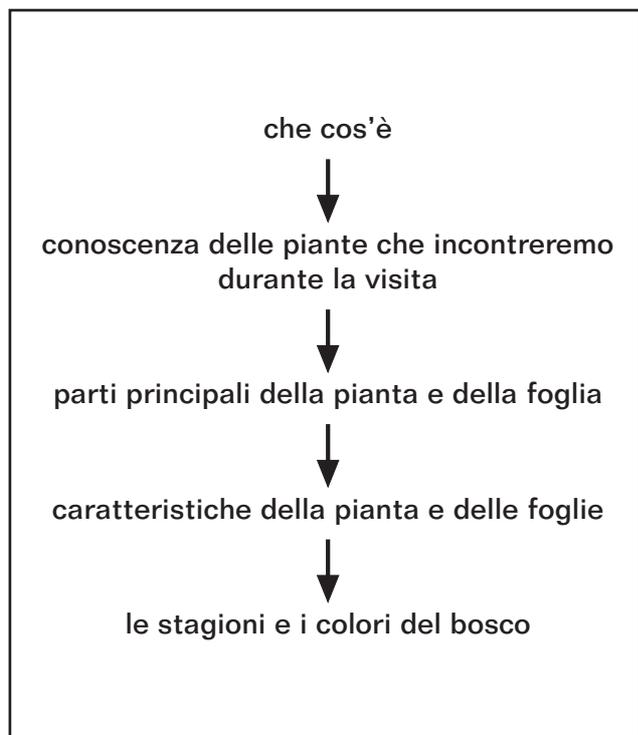
Ascoltare e comprendere i coetanei e degli adulti nell'esposizione di resoconti ed esperienze personali.

Metodologia/Spunti operativi

- Posizionamento dei banchi.
- Creare angoli di lavoro per gruppi.
- Mediazione labiale/verbale.
- Mediazione delle immagini (cartine, cartelloni, atlanti, foto...).
- Uso della lavagna come punto di riferimento per i concetti più difficili e importanti e per facilitare la padronanza ortografica.
- Pre-apprendimento (contestualizzazione).

Scienze: conoscere il bosco - Visita al bosco del Beato Sante in autunno ed in Primavera.

BOSCO



SOTTOBOSCO



Le nozioni saranno trasmesse con l'utilizzo di immagini, foto, schede. Il lavoro che coinvolge tutta la classe sarà strutturato lungo tutto l'anno scolastico, i tempi lunghi permetteranno alla bambina di percorrere ed interiorizzare gradualmente le varie conoscenze ed anche di verificarne in itinere il reale apprendimento.

PARLARE

O.D.G.-costruire frasi grammaticalmente corrette;
-possedere un lessico più ampio;
-ordinare logicamente i propri racconti e le proprie conversazioni.

O.D.S.

- Intervenire adeguatamente nelle conversazioni in classe.
- Leggere e descrivere immagini.
- Utilizzare parole nuove in maniera adeguata ai contesti.
- Riordinare sequenze logico-temporali e descriverle oralmente.
- Ricostruire verbalmente le tappe della propria vita soffermandosi sugli avvenimenti più importanti.
- Esprimere pareri e opinioni.

Metodologia/Spunti operativi

- Utilizzare le immagini;
- Utilizzo di coloriche corrispondono ai vari elementi della frase;
- Utilizzo del fumetto;
- Drammatizzazione;
- "Montaggio" di immagini e parole/frasi;
- Rubrica per le parole nuove con immagini e spiegazioni;
- Giochi di parole;
- Conversare sempre sul vissuto individuale e collettivo.

USO DEI COLORI - Utilizzare inizialmente tre colori da riferire rispettivamente all'articolo, al soggetto e al verbo.

GIALLO

ROSSO

VERDE

I tre colori saranno utilizzati nei cartoncini per costruire frasi, nel quaderno per sottolineare le parti della frase; potrà essere utile costruire tre scatole rispettando i colori in cui riporre i cartoncini con le singole parole ed utilizzarle come serbatoio per giochi e attività strutturate.

RUBRICHE DELLE PAROLE NUOVE

Sarà una sorta di dizionario illustrato in cui ogni parola avrà una o più immagini di riferimento ed una spiegazione del significato, dovranno essere presenti anche parole che possano essere "vicine" alla parola (qualità-azioni...).

LEGGERE

O.D.G.-leggere in modo chiaro e scorrevole.
- intuire e comprendere il significato di un testo.

O.D.S.

- Leggere ad alta voce e pronunciare correttamente i vari fonemi della lingua.
- Comprendere il significato delle parole/testi letti.
- Individuare i momenti in cui si articola in racconto.
- Giungere alla scoperta del momento più importante.
- Prendere coscienza degli elementi essenziali di un racconto.
- Analizzare in modo approfondito il contenuto di un testo.
- Riutilizzare il lessico acquisito.
- Inventare altri finali di storie conosciute.
- Memorizzare brevi testi.

Metodologia/Spunti operativi

- Utilizzare testi semplici, chiari e arricchiti di immagini;
- Verifica verbale e per immagini della comprensione del testo;
- Dividere in parti il testo e lavorare sui contenuti;
- Proporre testi con numero limitato di termini "nuovi"

Esempio di testo da proporre collegato al lavoro sul bosco e quindi con un contenuto che in parte è conosciuto dalla bambina.

Si può in questo modo proporre anche una semplice poesia che richiama gli argomenti trattati quali le stagioni e come cambia la natura durante il corso dell'anno.

Testo: La fogliolina solitaria

Poesia: Primavera

SCRIVERE

O.D.G.-Acquisire la capacità di esprimere frasi e testi in maniera logica e grammaticalmente corretta.

O.D.S.

- Scrivere correttamente parole, frasi e semplici testi.
- Usare la punteggiatura.
- Riordinare sequenze di immagini e scrivere il testo completo della storia.
- Costruire semplici testi riguardanti esperienze vissute.

Metodologia/Spunti operativi

- Operare il più possibile con l'ausilio delle immagini;
- Scrivere una frase costruita tramite la lettura di immagini;
- Operare tenendo presente il lavoro sui colori;
- Scrivere frasi che sintetizzano un'esperienza personale. Un fatto facilmente osservabile;
- Giochi di riempimento (cruciverba, rebus...) con definizioni o immagini;
- Esercizi di dettatura.

Esempio di scheda strutturata con l'immagine e domande a risposta aperta o a scelta multipla.

Esempio di scheda strutturata di valutazione sulla comprensione del testo, sul significato di termini nuovi e sulla produzione iconica e scritta.

Costruzione di frasi mediante l'utilizzo dei "colori".

L'

GIALLO

ORSO

ROSSO

ANNUSA

VERDE

IL

GIALLO

FIORE

BLU

CONCLUSIONI

L'educazione del bambino sordo è forse la più difficile ed impegnativa, in generale, le difficoltà che si affrontano nell'educazione del sordo nascono dai problemi che si incontrano nel capire i suoi bisogni e nel saperli rispondere in maniera adeguata.

Uno degli ostacoli che devono superare coloro che quotidianamente vengono a contatto con un bambino sordo è certamente la sua accettazione emotiva.

In partenza il bambino non è cosciente del suo handicap, non ha mai saputo cosa sia udire e progressivamente impara a vivere con la sua sordità ma egli deve sentire, nelle persone che interagiscono con lui disponibilità e serenità.

Se un genitore non ha accettato il bambino così com'è, sapendo che può essere felice come un altro, le sue emozioni impediscono di comprendere ogni altra cosa che il bambino vuole esprimere, per cui sarà difficile mantenere una comunicazione che possa realmente rispondere al desiderio di comunicare del bambino sordo.

Capita spesso che i familiari, per difendere dai pericoli il bambino sordo, gli impediscano di fare esperienze, di prendere iniziative autonome, chiudendolo così in uno stretto ambito familiare che lo isola completamente dal mondo esterno; tutto ciò gli dà meno possibilità di svilupparsi su tutti i livelli della persona come la motricità, la percezione, la spontaneità, l'iniziativa... promuovendo invece un ritardo nella conquista dell'indipendenza e dell'autonomia. Sono fondamentali quindi per il non udente i contatti con il mondo esterno e con i coetanei; la scuola offre a questo riguardo molte opportunità che permettono al bambino di muovere i primi passi verso l'esterno promuovendo innanzi tutto l'acquisizione del linguaggio e delle tecniche di lettura e scrittura.

La scuola in presenza di un bambino sordo è chiamata a compiere un grande lavoro di collaborazione (con gli specialisti e la famiglia), di programmazione delle attività e di coinvolgimento della classe, tutto ciò sarà un'occasione per ridiscutere la propria professionalità con evidente giovamento del bambino handicappato e dell'intero gruppo classe.



STRATEGIE E TECNICHE DI COMUNICAZIONE PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI NON UDENTI

Gabriella Ghetti
Morena Poletti
Itala Savelli

PRESENTAZIONE DEI CASI

Michela e Sara sono due bambine affette da ipoacusia inserite in classe V organizzata a Tempo Pieno.

Michela è affetta da ipoacusia bilaterale percettiva, porta le protesi .

Il campanello d'allarme è scattato verso i sei mesi, quando i genitori, vedendo che la bambina non emetteva nessun suono e non reagiva ai rumori sono stati consigliati dal pediatra di sottoporla all'esame audiometrico ad Ancona.

I genitori ,non hanno accettato il consiglio del pediatra e solo ad un anno si sono decisi di sottoporla all'esame audiometrico dal quale i medici hanno potuto riscontrare la sordità .

All'età di un anno e mezzo la bambina ha messo le protesi .

La sua sordità è attorno agli 80-90 db, senza protesi; con l'apparecchio, ha avuto un miglioramento di 20 db circa. Oggi la sua sordità è attorno ai 60-70 db.

La protesizzazione è stata causa di varie difficoltà nell'ambito familiare , ma dalla prima elementare la bambina ha vissuto più serenamente la sordità perché è stata accettata pienamente anche dal padre.

Michela , fin dall'età di un anno, è stata seguita dalla logopedista dell' ASL per tre volte la settimana.

Nei primi anni ha frequentato solo per alcuni giorni la Scuola Materna "perché non voleva stare con gli altri bambini e non mangiava", solo l'ultimo anno ha frequentato regolarmente ed è stata seguita da un'insegnante di sostegno.

In prima elementare si è inserita bene nel gruppo classe grazie al lavoro di mediazione svolto dalle insegnanti di classe e di sostegno.

Ha acquisito la tecnica della lettura e della scrittura con buoni risultati.

La mia presenza giornaliera è stata per la bambina molto importante. In classe oltre a Michela c'era Sara, bambina nuova al gruppo classe, proveniente da una scuola elementare di periferia.

Michela è una bambina ben inserita nel gruppo classe: la sua vivacità è sufficientemente controllata, ha un comportamento partecipativo in ogni attività.

E' attenta alla lettura labiale degli insegnanti , dei compagni di classe e di tutte le persone che hanno avuto a che fare con la scuola (insegnante di educazione fisica, personale ausiliario...).

E' aperta verso ogni forma di conoscenza ed ha capito la relazione che esiste tra emittente e ricevente.

Sa lavorare impegnandosi e cerca, quando le è possibile, di fare da sola sia a casa che a scuola.

E' dotata di un'intelligenza pronta ed intuitiva, che le permette di adottare dei meccanismi per interiorizzare le nuove conoscenze. Quando cio' è stato messo in atto, Michela prova gioia nel dire "ho capito" e nel voler "fare da sola"; ama essere gratificata.

Anche quest'anno ha continuato a lavorare con impegno ed interesse ed ha acquisito gli obiettivi previsti dalla programmazione. Ha raggiunto livelli più che sufficienti di apprendimento. Ha dimostrato buona stima di sé vivendo serenamente il tempo scuola.

L'alunna Sara è affetta da ipoacusia bilaterale neurosensoriale, porta le protesi.

La sordità è stata accertata verso i tre anni perché la bambina non riusciva a parlare.

Il danno è stato provocato da un'otite ma non si sa bene quando sia stata contratta bambina.

Sara ha messo le protesi ma con grande difficoltà: l'entrare in un mondo di suoni la impauriva, piangeva e non riusciva a sopportare l'apparecchio.

Anche nei giovani genitori (il padre è autista, la madre casalinga) ciò ha provocato un grosso "choc ", sensi di colpa, di angoscia, hanno ostacolato la coppia che spesso ha disatteso i consigli della logopedista.

La bambina è stata "ovattata" di premure essendo l'unica femmina : ha un fratello maggiore e uno minore. Bisogna sottolineare che la famiglia vive in un'abitazione nuova isolata dal centro abitativo.

Sara non ha frequentato la scuola materna, vi si è recata solo un brevissimo periodo, durante l'ultimo anno.

Ha frequentato la prima elementare in una scuola di periferia: era inserita in una pluriclasse dove era l'unica alunna di sei anni.

In seconda elementare è venuta nel capoluogo ed è entrata a far parte del gruppo classe dove si trova Michela. Sara dopo aver trascorso un periodo di incertezze e di adattamento, si è aperta al rapporto con la classe

e con i coetanei fino ad allora assenti nella sua esperienza.

Si è adattata a percorrere itinerari operativi della classe e si è adeguata ad un rapporto di lavoro con i compagni e le insegnanti, infatti la figura dell'insegnante unico è stata sostituita dalla presenza di tre docenti divisi nei vari ambiti disciplinari secondo l'applicazione dei Nuovi Programmi.

lo insegnante di sostegno ero presente tutti i giorni.

Quest'anno ha continuato a lavorare con impegno. Non è ancora pienamente autonoma nell'operare individualmente soprattutto perché ha poca fiducia nelle proprie capacità.

Ha difficoltà ad accettare le regole del gruppo e passa da atteggiamenti di provocazione a momenti di chiusura totale.

TIPOLOGIA DELLA CLASSE

La classe V è costituita da venti alunni (due dei quali sono portatori di minorazione uditiva e si avvalgono della presenza dell'insegnante di sostegno per ventidue ore settimanali) ed è organizzata a Tempo Pieno.

Oltre all'insegnante di sostegno cooperano tre docenti curricolari, uno per ogni area: area logico-matematica, area linguistica e antropologica, lingua inglese.

Nella classe ci sono diversi bambini capaci di organizzare e di guidare i gruppi.

Alcuni portano idee, esperienze e modi di vita diversi che sono di arricchimento per gli altri.

Quasi tutti i genitori, anche se sono presenti durante l'esecuzione dei compiti a casa, seguono con attenzione i figli, partecipano numerosi alle assemblee e sono disponibili alla collaborazione.

Scuola Elementare di Pergola
Classi IVC – VA – VB

Progetto didattico

Relativo al concorso "L'agricoltura biologica per l'alimentazione naturale"

Sezione: Agricoltura biologica – Mantenimento dell'orto biologico

Motivazione: Prendere consapevolezza del legame esistente tra alimentazione e salute e scoprire com'è possibile produrre alimenti sani nel rispetto dell'ambiente e della sua biodiversità.

Contesto: Il progetto è ben integrato nella storia curricolare delle classi e si aggancia sul piano metodologico-didattico e su quello contenutistico alla programmazione delle varie discipline (scienze, matematica, geografia, storia, ed. all'immagine).

Parallelamente alla realizzazione dell'orto sarà avviata una ricerca storico-culturale sul cibo e sull'alimentazione (tradizioni, alimenti e ricette del passato).

Per quanto riguarda la collocazione fisica, l'orto è impiantato in uno spazio all'aperto del villaggio scolastico.

Tempi: da Gennaio a Maggio

- Obiettivi:**
- Recuperare il rapporto con la terra.
 - Scoprire i segreti della natura in rapporto all'alternarsi delle stagioni e delle fasi lunari.
 - Conoscere le fasi della produzione agricola.
 - Conoscere le tecniche dell'agricoltura biologica relativamente alla concimazione e alla lotta contro i parassiti.
 - Riscoprire le colture del passato e della tradizione locale.
 - Sviluppare il gusto di operare e di sperimentare concretamente.
 - Imparare a collaborare con gli altri condividendo emozioni ed esperienze.
 - Assumere responsabilità in una esperienza di tipo cooperativo.

Piano finanziario: Si prevedono le seguenti spese

- attrezzi £. 40000
- materiale di facile consumo £. 230000
- prodotto finale £. 105000

Tipologia del prodotto finale: Al termine del progetto verrà realizzato un giornale come documento del lavoro svolto.

Unità didattica: L'agricoltura biologica per vivere meglio.

Motivazione: Prendere consapevolezza del legame esistente tra alimentazione e salute e scoprire come è possibile produrre alimenti sani rispettando l'ambiente.

Contesto: L'unità didattica è bene integrata nella storia curricolare della classe dove sono inserite le due bambine con minorazione uditiva e si aggancia sul piano metodologico-didattico e su quello contenutistico alla programmazione delle varie discipline.
Per quanto riguarda la collocazione fisica, l'orto è impiantato in uno spazio all'aperto del villaggio scolastico

Tempi: Da gennaio a maggio

Obiettivi:

- a) Conoscere e sperimentare le fasi della produzione agricola;
- b) Conoscere le tecniche dell'agricoltura biologica relativamente alla concimazione e alla lotta dei parassiti;
- c) Sviluppare il gusto di operare e di sperimentare concretamente;
- d) Imparare a collaborare con gli altri condividendo emozioni ed esperienze;
- e) Assumere responsabilità in una esperienza di tipo cooperativo;
- f) Arricchire il lessico relativo ai prodotti piantati e alle forme verbali;
- g) Costruire giochi per la memorizzazione di tali termini.

L'unità didattica prevede la seguente metodologia:

- a) far sì che le bambine sperimentino insieme agli altri coetanei un argomento pratico come può essere quello dell'orto;
- b) dopo ogni singola esperienza chiedere alle bambine quali difficoltà hanno trovato nella comprensione delle nuove parole incontrate tipo "compost", "biologia", "semenzaio";
- c) costruire un vocabolario nel quale inserire le parole "biologiche" e il loro significato;
- d) dopo ogni singola esperienza farla raccontare alle bambine a livello grafico e/o fotografico perché abbiano una sequenza temporale dell'esperienza in ogni suo momento saliente;
- e) far scegliere una sequenza dell'esperienza e far sì che le bambine possano raccontarla a modo loro e con le immagini che preferiscono agli altri bambini;
- f) far riassumere l'intera esperienza o una parte di essa per verificare il loro grado di interiorizzazione anche a livello lessicale;
- g) verifica grafica di alcune parole dopo averle inserite in un contesto molto diverso da quello dell'esperienza dell'orto;
- h) cercare di usare spesso alcune parole apprese per farle memorizzare nel tempo;
- i) cercare di cogliere tutte le sfumature, anche minime (non dare mai niente per scontato).

Progetto didattico

L'agricoltura biologica per l'alimentazione naturale.

Sezione: Agricoltura biologica- Mantenimento dell'orto biologico

Attuazione del progetto

Indagine iniziale

Abbiamo avviato il progetto "l'agricoltura biologica per l' "alimentazione naturale", promosso dalla regione Marche, collegandoci alle esperienze svolte nel corso dell'anno scolastico, in particolare nell'ambito scientifico, relativamente alla conoscenza del corpo umano, all'alimentazione, ai vegetali.

Abbiamo iniziato facendo un'indagine preliminare volta a valutare le nostre conoscenze in merito all'alimentazione, ai prodotti e all'agricoltura biologica.

Poiché le nostre conoscenze erano scarse e poco chiare, per raccogliere le prime informazioni necessarie ad avviare la coltivazione dell'orto biologico, già sperimentata nella scuola da due anni, abbiamo invitato a scuola un agricoltore biologico, Paolo Ciarimboli, al quale abbiamo rivolto le nostre numerose domande. In seguito abbiamo raccolto altre notizie da testi specifici, alcuni dei quali forniti dalla regione.

Progettazione del lavoro

Eravamo in gennaio, il nostro orto era sotto una coltre di neve e Paolo ci ha consigliato di attendere l'inizio della lavorazione del terreno fino a quando la temperatura non si fosse innalzata e il terreno non fosse stato più gelato.

Nell'orto c'erano poche tracce delle colture precedenti che avevano un ciclo vitale annuale.

Nel frattempo, a gruppi, abbiamo progettato l'orto in base alle nostre esigenze, ai nostri desideri, alle indicazioni avute, alle compatibilità e incompatibilità delle piantagioni.

Abbiamo analizzato i progetti con Paolo, che ha apprezzato i nostri lavori, in particolare quello in cui era stata inserita una quercia, dicendo che è un elemento caratteristico del nostro ambiente, ma noi pensiamo che gli sia piaciuto perché la quercia è il simbolo della sua azienda!

Prendendo in considerazione ogni proposta e l'habitat naturale, in cui l'orto andava collocato, abbiamo steso un calendario di semina, organizzato il reperimento dei prodotti biologici e dei materiali necessari per i vari lavori. Abbiamo iniziato la preparazione del compost nelle compostiere che erano state predisposte nel villaggio dal comune.

Avvio dei lavori

In febbraio abbiamo ripulito il terreno e la motozappa di Fabio, marito della maestra Teresa è entrata in funzione insieme alle vanghe e alle nostre braccia per lavorare il terreno.

Abbiamo recintato l'orto, con l'aiuto sempre di Fabio, che vi ha collocato anche un comodo cancello.

Abbiamo reperito tutti i materiali necessari.

Paolo è tornato per fornirci ulteriori chiarimenti e insieme abbiamo finalmente avviato la piantagione delle prime colture e la preparazione del semenzaio.

Proseguimento dei lavori

Su nostra richiesta, la forestale ha gentilmente offerto alla scuola alcune piantine per collocare una siepe ai bordi dell'orto. Essa è stata messa a dimora come frangivento e per arricchire la biodiversità dell'ambiente. È stata donata anche una quercia, che abbiamo sistemato all'esterno dell'orto, in modo che abbia più spazio per stendere i suoi rami.

Visto che in classe le piantine del semenzaio soffrivano per mancanza di luce, abbiamo realizzato nell'orto una piccola serra per proteggerle dal freddo, soprattutto della notte.

All'arrivo dei primi caldi abbiamo disposto anche alcune trappole per le lumache che stavano mangiando diverse piantagioni (sperando che non fossero astemie).

Abbiamo sistemato, su una pianta, una casetta per gli uccelli.

Ci siamo divisi i lavori di annaffiatura, ripulitura, rimozione del terreno, apertura della serra, concimazione, perché le cure necessarie all'orto sono diverse e continue.

Alcuni di noi hanno organizzato anche turni durante i periodi di chiusura della scuola.

Un valido sostegno, durante tutti i lavori, ci è stato dato da Massimo e da Ivana, i nostri bidelli.

In un secondo momento abbiamo invitato una biologa, Paola Domenichelli, per illustrarci le regole del compostaggio e analizzare il compost già prodotto, che non stava andando proprio bene, ma abbiamo rimediato.

Seguendo il calendario di semina e la luna ascendente e discendente, abbiamo man mano collocato nell'orto tutte le piantagioni, tenendo conto dello spazio e ovviamente delle loro compatibilità.

Accanto ad ogni varietà di ortaggi abbiamo posto un cartellino indicatore in modo che tutti possano ricono-

scere le diverse colture, alcune delle quali dovrebbero avere un ciclo vitale pluriennale (lamponi, asparagi, ibisco, ligustro, menta, salvia e rosmarino).

Uscita all'azienda biologica di Ciarimboli

Durante le vacanze pasquali ci siamo recati a Montajate ad esplorare l'azienda di Paolo. Abbiamo visitato la serra, i campi, i pascoli, il laghetto con le anatre, i boschi, le siepi e la stalla. Abbiamo seguito le fasi per la preparazione del formaggio di pecora, della ricotta E abbiamo assaggiato alcuni prodotti tipici, preparati con maestria dalla moglie di Paolo.

Paolo ci ha mostrato anche la parte amministrativa e i controlli legislativi ai quali è sottoposta un'azienda biologica, in modo che sia garantita la qualità della produzione.

Intervista ai nonni

Abbiamo viaggiato anche indietro nel tempo, alla ricerca un po' delle nostre radici, chiedendo ai nonni di raccontare le loro esperienze relativi all'alimentazione, alcune curiosità sul cibo e sui prodotti alimentari di più di mezzo secolo fa.

Raccolta dei prodotti

Abbiamo iniziato a raccogliere i prodotti dell'orto biologico: gli asparagi, la valeriana, il prezzemolo, i cetrioli, le fave e il basilico.

Sperando che la coltivazione proceda in modo proficuo, e che le lumache preferiscano la birra, vorremmo consumare alcuni prodotti del nostro orto insieme ai nostri genitori e a chi ci ha dato una mano nei lavori, preparando una frittata con gli asparagi e anche qualcos'altro.

Valutazione

la realizzazione del progetto è stata impegnativa sia dal punto di vista progettuale che operativo; abbiamo lavorato con entusiasmo ed interesse alle varie fasi.

Stabilendo un rapporto diretto e coinvolgente con la terra e i suoi prodotti.

Il raggiungimento di questo obiettivo attribuisce al progetto un importante livello di qualità nel percorso scolastico.

Lo svolgimento positivo delle fasi e lo spirito di collaborazione emerso tra noi sono stati altri traguardi importanti raggiunti.

Un elemento particolarmente trainante è stata la presenza di Paolo, che ha lavorato con noi trasmettendoci la passione e il rispetto per la natura.

Documentazione finale

Tutta l'esperienza di coltivazione dell'orto biologico, i testi prodotti, i disegni, le pubblicità, le ricerche, le storie e altri giochi inventati sono stati sintetizzati in un giornale, progettato e realizzato da noi, uscito con un numero unico e straordinario, grazie anche alla preziosa collaborazione di Federico Possanza, della tipografia saying: informando biologicamente.

Se lo leggerete attentamente diventerete dei bravi agricoltori biologici; non sappiamo se vincerete qualche premio, noi l'abbiamo vinto.

LA COMUNICAZIONE DEL BAMBINO NON UDENTE

Presentazione di un unità didattica sulla comprensione del testo

*Alida Batelli
Leonarda Campanelli
Nicoletta Cardinali
Michela Sergiacomi*

Per comunicazione umana si intende uno scambio di messaggi espliciti ed impliciti che avvengono tra due o più persone sui seguenti canali comunicativi: uditivo – verbale – fonatorio, visivo – grafico – plastico, tonico – mimico – gestuale. Questi canali comunicativi interagiscono fra loro cooperando nella produzione del significato di un enunciato.

E' chiaro, quindi, che la comunicazione non è esclusivamente verbale ma anche extra-verbale fatta di sguardi, gesti, mimica; il linguaggio è uno solo fra i mediatori della comunicazione stessa.

La sordità è un deficit che, limitando la capacità uditiva, compromette di fatto il raggiungimento della competenza linguistica. Tuttavia appare necessario, per quanto sopra affermato, rivalutare i componenti psicolinguistici che permettono l'interpretazione, la comprensione, la formazione, l'organizzazione, l'espressione di idee, pensieri e bisogni dato che esistono linguaggi alternativi per l'intercomunicazione tra il bambino sordo e il mondo che lo circonda.

La scuola è certamente coinvolta in un programma educativo e riabilitativo dell'alunno audioleso con la collaborazione dei familiari, di esperti e di educatori, personale scolastico e socio-sanitario al fine non solo di promuoverne la socializzazione, ma anche di renderlo partecipe al processo di acculturazione del gruppo classe.

Generalmente il bambino non udente ha una limitata capacità di conoscenza delle parole, unita a una rigidità nel comprenderne il significato che assumono in contesti differenti. Si pensi ad esempio alla difficoltà che può creare la ricchezza di sinonimi dell'italiano, per cui un bambino sordo può conoscere la parola uomo, ma non individuo, persona, essere, tizio, ecc... che indicano con sfumature diverse lo stesso concetto.

Ha una comunicazione talvolta meccanicistica, non vive interiormente la parola che gli viene proposta per comunicare; non è in grado di percepire in modo totale l'ambiente nel quale è inserito e se questo non gli viene "spiegato" reagisce spesso in modo aggressivo.

Per quanto riguarda le competenze pragmatiche, che ci permettono tra l'altro di chiarire il significato reale da quello letterale di alcune espressioni, modi di dire, proverbi, il bambino sordo ha enormi difficoltà perché queste abilità si acquisiscono proprio attraverso la ripetitività sonora che lui non ha.

Tra gli aspetti morfo-sintattici numerosi studi hanno evidenziato diversi punti deboli dell'italiano nelle persone sorde, dimostrando che compiono molti errori in queste parti del discorso:

- uso degli articoli
- uso dei pronomi
- uso delle preposizioni
- uso del passivo
- uso delle concordanze
- uso del discorso indiretto
- uso di alcune subordinate.

Queste difficoltà sono legate al deficit e permangono, sia pure in misura più lieve, anche in età adulta e anche in persone sorde con un elevato livello culturale, dotate di una buona competenza linguistica.

Quello che appare evidente, a tutti coloro che operano sull'ambito della sordità, è il divario esistente tra la facilità con cui le persone sorde apprendono quei meccanismi linguistici, che in qualche modo rispondono a codificazioni chiare e regolari, rispetto all'enorme difficoltà di gestire in modo corretto quegli elementi del discorso che non a caso vengono definiti morfologia libera, in cui è praticamente impossibile esplicitare una regola generale, se non attraverso un uso continuato e ripetuto che porti all'assimilazione attraverso l'allenamento linguistico.

Se quindi la competenza linguistica è costituita da un insieme di abilità, che sono acquisite da noi udenti in modo talmente spontaneo e naturale da essere utilizzate quasi sempre inconsapevolmente, nel caso del bambino sordo

queste competenze, a causa del deficit uditivo, devono essere apprese mediante la terapia logopedica e in seguito anche attraverso l'intervento specifico del docente di sostegno e di quelli curricolari.

A quanto detto segue la presentazione del caso, emerso dalle nostre esperienze di tirocinanti ed insegnanti curricolari, di un alunno affetto da grave ipoacusia bilaterale con conseguenti problemi di linguaggio, sia a livello semantico che a livello morfologico.

Il ragazzo frequenta la seconda media ed è seguito dall'insegnante di sostegno per 18 ore settimanali. Pur essendo in grado di raggiungere gli obiettivi minimi stabiliti nella programmazione di classe, necessita di semplificazioni nel processo di insegnamento-apprendimento e di modalità diverse nel ricevere le informazioni.

Ben integrato nel gruppo classe, dimostra di interagire con i compagni: possiede infatti discrete capacità comunicative, utilizza a tal fine oltre la voce una sua particolare gestualità; ha buone potenzialità grafiche e una certa creatività grazie alla quale esprime il suo mondo interiore.

In merito agli obiettivi didattici da perseguire durante l'anno scolastico si è dato rilievo alla comprensione di brani e conseguente riflessione linguistica a cui è seguito l'arricchimento lessicale, il miglioramento della percezione dello spazio, del tempo e del rapporto causa-effetto per migliorare la consapevolezza di sé e mettersi in relazione al mondo che lo circonda.

Le attività didattiche sono state svolte alternando il lavoro in classe con quello individuale con l'insegnante di sostegno: attraverso materiale come schede, immagini, ingrandimenti, materiale plastico, ecc.

Come esempio dell'attività svolta si è pensato opportuno presentare un'unità didattica sulla comprensione di un brano. Prerequisiti: abilità linguistica (conoscenza del lessico e della sintassi); abilità cognitiva (capacità di estrarre conoscenze di inferenze implicite); conoscenza dell'argomento e degli schemi testuali.

LA VOLPE E LA LUNA NEL POZZO

Una sera la volpe vide la luna in fondo a un pozzo: tonda e gialla le sembrò un formaggio. Dei due secchi che servivano ad attingere l'acqua, uno stava in alto, tenuto sospeso dall'altro che stava in basso, alla base del congegno; la volpe col suo appetito gagliardo entrò nel secchio superiore e subito si trovò in fondo al pozzo. Si accorse allora del suo errore e, oltre alla delusione, provò una gran paura, si vide perduta; sarebbe potuta risalire soltanto se un altro animale, attirato dall'immagine di quel falso formaggio, fosse entrato nell'altro secchio, riportando in su il suo.

Due giorni passarono, nessuno si era affacciato al pozzo. In due notti la faccia circolare dell'astro si era ormai ridotta a una mezzaluna. La volpe era disperata. Quand'ecco passò di là il lupo con la sua grande fame. La volpe gli gridò: "Amico, voglio offrirti da mangiare. Vedi questa cosa qui accanto a me? È un formaggio squisito, scendi a gustarlo: ho lasciato un secchio apposta per te". L'imbroglio funzionò. Il lupo sciocco si lasciò raggiungere, entrò nel secchio e il suo peso riportò alla luce la volpe.

FASI DI LAVORO:

- 1) Lettura del brano
- 2) Lavoro e livello lessicale di parole che non si conoscono
- 3) Divisione del testo in sequenze
- 4) Rappresentazione grafica delle sequenze osservando i protagonisti
- 5) Mettere in ordine cronologico le seguenti frasi, riprodotte su cartoncini:
 - la volpe vede la luna dentro il pozzo
 - pensa che la luna sia il formaggio
 - entra nel secchio più alto
 - il lupo resta nel pozzo
 - è disperata
 - "è un formaggio molto buono, vieni a mangiarlo"
 - passa un lupo
 - il lupo entra nel secchio
 - la volpe è libera
 - "ho lasciato il secchio per te"
 - capisce di aver sbagliato
 - cade in fondo al pozzo

6) Elenco animali e rispettivi aggettivi:

Volpe furba

7) Aggettivi fisici:

grasso elefante

alto giraffa

8) Aggettivi morali:

stupida oca

fedele cane

9) Persona-animale:

un bambino curioso come una...

un uomo testardo come un...

..... furba come una volpe

..... stupida come un'oca

ANALISI FORMALE

a) Classificare:

Nomi

Verbi

Aggettivi

Preposizioni

Avverbi

Pronomi

b) Produzione di frasi con:

- pronomi (le...)

- preposizioni (davanti/dietro, dentro/fuori, sopra/sotto)

ARRICCHIMENTO LESSICALE

- Introduzione di vocali in un primo momento scartati per semplificare la favola
- Produzione di frasi, attinenti alla vita del ragazzo, con i nuovi termini appresi.

PRODUZIONE DI UNA PICCOLA STORIA INVENTATA

- I personaggi prestabiliti (es. un uomo, una donna, un leone)
- drammatizzazione della storia con il mimo
- stesura delle sequenze mediante i disegni (esse devono rispondere alla cinque domande: quando? dove? chi? che cosa? come?)
- inserimento sotto ogni vignetta di una frase
- inserimento delle battute nelle vignette
- stesura della storia
- correzione dei contenuti
- correzione degli errori per tipologia (tempi, lessico, ortografia).

RAPPRESENTAZIONE MOBILE

Il ragazzo a conclusione del lavoro svolto individualmente, lo presenta alla classe oralmente, con l'ausilio di una rappresentazione mobile dei personaggi e degli ambienti.

In questo modo dimostra ai suoi compagni come sa essere autonomo linguisticamente (comprendere e produrre autonomamente) e ne è gratificato.

Dal punto di vista interdisciplinare l'unità didattica considerata può essere uno spunto per ulteriori approfondimenti in altre materie (il giorno- la notte, gli animali, il ciclo dell'acqua, le condizioni atmosferiche, l'alimentazione...).

TEMPI:

all'incirca due mesi, lavorando sia a casa che a scuola.

INDICE

L' IMPORTANZA DELLA DOCUMENTAZIONE - Romualdo Discenza	4
UNA POSSIBILE RISPOSTA ALL' ESIGENZA DI FORMAZIONE E SPECIALIZZAZIONE - Leonardo Talozzi	5
PER UNA CONTINUA INTERAZIONE TRA RIFLESSIONE TEORICA E SITUAZIONI REALI - Maria Michela De Meo	6
LA NECESSITA' DI ACQUISIRE COMPETENZE PER DARE SENSO ALL' INTEGRAZIONE - Giuliana Ceccarelli	8

<p><i>PARTICOLARI STRATEGIE E TECNICHE PEDAGOGICHE E DIDATTICHE MIRATE ALL'INTEGRAZIONE TRAMITE LA COSTRUZIONE DI PERCORSI SCUOLA-LAVORO</i></p>
--

PRESENTAZIONE del Corso - Giuseppe Campagnoli	13
1) PERCORSI FORMATIVI LAVORATIVI	14
L. Chimenti, G. Gabellini, M. Giambartolomei	
2) PROGETTO D'INTEGRAZIONE CON ATTIVITA' DEL LABORATORIO "CERAMICA"	34
R. Cenerini	
3) PROGETTO DI LABORATORIO AREA LINGUISTICA	37
M. Cennicola	
4) ATTIVITA' LABORATORIALI INTEGRATIVE PER PROGETTO FORMATIVO SPECIALE INTEGRATO (F.S.I.)	42
M.C. Biagiarelli	
5) ELABORAZIONE DI UN PROGETTO INDIVIDUALIZZATO PER L'INSERIMENTO IN UN CENTRO SOCIO-EDUCATIVO DI UN ALLIEVO IN SITUAZIONE DI GRAVE HANDICAP	47
M. Gori, F. Ricci, M. Rossi	
6) ORIENTAMENTO E VALENZA ORIENTATIVA DELLE DISCIPLINE SCOLASTICHE	90
L.G. Camanzi, V. Crescentini	
7) DALL' INSERIMENTO ALL' INTEGRAZIONE DI ALLIEVI IN SITUAZIONE DI HANDICAP INTELLETTIVO IN UN PERCORSO SCUOLA-LAVORO	116
G. Gori	
8) PROGETTO FORMATIVO SCUOLA - LAVORO	124
G. Ciabotti, B. Romagna	
9) ORIENTARE IL SOGGETTO IN SITUAZIONE DI HANDICAP	127
S. Testa	
10) MODELLI DI PERCORSI INTEGRATI SCUOLA - TERRITORIO	134
M.C. Fabbri	
11) DIVERSITA', INDIVIDUALIZZAZIONE, INTEGRAZIONE	138
L. Grandi	
12) L' ASCOLTO ATTIVO	143
L. Berloni	
13) DALLA SCUOLA AL LAVORO: MAPPA DEI PERCORSI PER L'INSERIMENTO LAVORATIVO DI ALUNNI IN SITUAZIONE DI HANDICAP	152
R. Santi	
14) PROGETTO INTEGRAZIONE SCUOLA-LAVORO	165
E. Grottola	

PRESENTAZIONE del Corso - Antonio Nanni	175
1) ANALISI DELLE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO IN UN ALUNNO AUDIOLESO	176
G. Cupparoni, S. Perugini	
2) I BURATTINI: UN "DIVERSO" MODO DI ESPRIMERSI E DI COMUNICARE	198
T. Manenti, L. Polidori, L. Tonelli	
3) LA COMUNICAZIONE CON L' ALUNNO NON UDEnte	203
P. Grossi, M. Pretelli, C. Rondina	
4) STRATEGIE E TECNICHE DI COMUNICAZIONE PER L' INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI NON UUDENTI	216
E. Damiani, L. Montesi, L. Sorcinelli	
5) STRATEGIE E TECNICHE DI COMUNICAZIONE PER L' INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI NON UUDENTI	224
G. Ghetti, M. Poletti, I. Savelli	
6) LA COMUNICAZIONE DEL BAMBINO NON UDEnte	231
A. Batelli, L. Campanelli, N. Cardinali, M. Sergiacomi	

