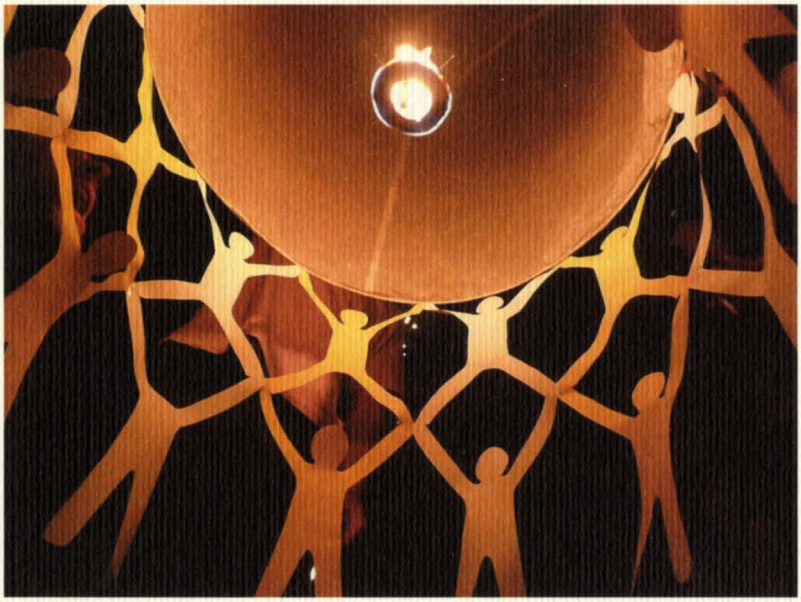
1° CIRCOLO DIDATTICO *G. CARDUCCI* • 2° CIRCOLO DIDATTICO *G. MARCONI*
SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO *DON BOSCO* • SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO *G. PAVONCELLI*
I.I.S.S. *A. RIGHI* • A.GE. ONLUS CERIGNOLA

Progetto ministeriale *I care*
Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Formativa

LA SCUOLA INCLUSIVA
Dal progetto scolastico al progetto di vita

Resoconto di una ricerca-azione condotta a Cerignola negli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009



Cerignola 2010

I° CIRCOLO DIDATTICO *G. CARDUCCI* • 2° CIRCOLO DIDATTICO *G. MARCONI*
SCUOLA SECONDARIA DI I° GRADO *DON BOSCO* • SCUOLA SECONDARIA DI
I° GRADO *G. PAVONCELLI* • I.I.S.S. *A. RIGHI* • A.GE. CERIGNOLA

I care

Imparare, comunicare, agire in una rete educativa

Resoconto di una ricerca-azione
condotta a Cerignola
negli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009

Cerignola 2009

I care. Imparare, comunicare, agire in una rete educativa. Resoconto di una ricerca-azione condotta a Cerignola negli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009. Cerignola : s.e., 2009.
135 p. : ill., 17 x 24 cm.
In testa al front: 1° Circolo Didattico *G. Carducci*, 2° Circolo Didattico *G. Marconi*, Scuola secondaria di 1° grado *Don Bosco*, Scuola secondaria di 1° grado *G. Pavoncelli*, IISS *A. Righi*, A.Ge. Cerignola.
1. Didattica-Sperimentazione-Cerignola
371

A cura di: Carmen Dicorato e Nicola Pergola
Progetto grafico e cura editoriale: Nicola Pergola
Ha collaborato: Alessandro Ieva

1° Circolo Didattico *G. Carducci*
Dirigente scolastico: Salvatore Mininno
Insegnanti: Annamaria Alicino, Arcangiola Bufo, Rosa Capocefalo, Giulia Cellamaro, Mariarosaria Dibisceglia, Caterina Monopoli, Antonella Pellicciotta, Chiara Santangelo, Luigia Spicciariello, Anna Tucci, Deborah Vitullo

2° Circolo Didattico *G. Marconi*
Dirigente scolastico: Maria Luigia Di Staso
Referente del progetto: Loredana Dercole
Insegnanti: Maria Strafile, Donata Rita Paparella, Donatella Granato (III A), Maria Pia Mansi, Pasqualina Ciafardoni, M. Rosaria Di Gilio (III G), Lucia Vania, Gerardina Totaro (IV D)

Scuola secondaria di 1° grado *Don Bosco*
Dirigente scolastico: Vito Panebianco
Referente del progetto: Patrizia Cucci (docente specializzata)
Docenti: Vincenzo Albore (Educazione musicale), Caterina Capone (docente specializzata), Carmelina De Martino (Tecnologia), Maria Rosaria Mancini (Lettere)
Attività laboratoriali: Patrizia Danese (docente specializzata), Costantina Piccirella (docente specializzata), dott.ssa Carmela De Michele

Scuola secondaria di 1° grado *G. Pavoncelli*
Dirigente scolastico: Francesco Cirillo
Docenti di sostegno: Giovanna Galantino, Annamaria Cirulli, Elena Borrelli
Referenti progetto: Rosanna Merra, Caterina Falcone
Docenti curricolari: Maria Teresa Carbone, Teresa Cocco, Antonietta Merlicco, Angela Novia, Isabella De Nigris, Vito Cimmarrusti, Gianna Castelli, Giuseppina Oliva, Rosanna Merra

IISS *A. Righi*
Dirigente scolastico: Palma Guercia
Docente di sostegno: Vincenzo Vitullo

I documenti integrali delle esperienze condotte – qui sintetizzati – sono disponibili presso le rispettive istituzioni scolastiche. L'allestimento di questa pubblicazione è stato curato dagli operatori del CRSEC BA/2 di Canosa di Puglia (Regione Puglia, Assessorato al Sud e al Diritto allo Studio)

INDICE

Glossario 6

Premessa 7

Scuola, famiglia, territorio: indagine conoscitiva
sul sistema formativo integrato (*A.Ge. Onlus Cerignola*) 9

Io? Tu? Noi! Diversa ... mente insieme. Dall'inclusione scolastica
all'inclusione sociale *(1° Circolo Didattico* G. Carducci*)* 29

Dal disagio all'inclusione *(2° Circolo Didattico* G. Marconi*)* 75

Io sperimento *(Scuola secondaria di 1° grado* Don Bosco*)* 93

Io e gli altri *(Scuola secondaria di 1° grado* G. Pavoncelli*)* 111

L'integrazione di un soggetto autistico *(IISS* A. Righi*)* 119

Conclusioni 133

Bibliografia 135

Autoregolativo *Metodo e strumento di intervento in classe per favorire l'autoregolazione dell'attenzione e del comportamento.*

Blindismi *Gestualità stereotipata, movimenti ritmici del corpo come dondolii, esplorazione del viso con le mani e strofinamento degli occhi.*

Brainstorming *Tecnica creativa di gruppo atta a facilitare la produzione di nuove idee o soluzioni ad un problema.*

Bridging *Letteralmente "gettare un ponte", nel metodo Feuerstein indica il cercare connessioni tra quanto si è appreso svolgendo gli esercizi e nelle occasioni di vita scolastica, personale, professionale. Il* bridging *permette la trasposizione di regole e strategie ricavate in situazioni diverse.*

Circle time *Nel* circle time *ci si siede in cerchio e si parla liberamente. L'operatore sollecita il dibattito ponendo domande che problematizzano le situazioni e facciano sorgere dubbi. Da questi dubbi si identificano i problemi e si costruiscono ipotesi di soluzione (*problem solving*).*

Eterocronia *Ogni discente manifesta una personalità unica e irripetibile che lo rende diverso nei tempi, nei ritmi e negli stili di apprendimento.*

Fading *Insieme delle procedure che portano a ridurre gli aiuti e le facilitazioni che sono state necessarie per il conseguimento del compito.*

Feed-back *Ritorno di informazioni che spieghino i risultati di una prestazione, offrendo validi spunti di riflessione per la valutazione delle azioni.*

Focus group *Forma di ricerca qualitativa, in cui un gruppo di persone è interrogato riguardo all'atteggiamento personale nei confronti di un tema specifico.*

Input *Raccolta dati.*

Metacognitivo *Riferito alla metacognizione che è un metodo che prevede la presa di coscienza dei propri processi mentali.*

Modellaggio o *shaping* *Tecnica finalizzata a promuovere un graduale miglioramento nel repertorio comportamentale dell'allievo con difficoltà nell'apprendimento, e la conquista di abilità anche fuori dal repertorio iniziale del soggetto.*

Prattognosie *Azioni caratterizzate dall'intenzionalità del soggetto che le compie; da comportamenti motori svolti in sequenza. Sono dirette all'esterno verso degli oggetti, o si compiono usando strumenti e mezzi subordinati allo scopo dell'azione, e richiedono un adattamento ad una situazione nuova e non la ripetizione di una 'vecchia'.*

Problem solving *Approccio didattico teso a sviluppare, sul piano psicologico, comportamentale ed operativo, l'abilità di soluzione di problemi.*

Progetto di vita *Termine introdotto dalla legge 8/11/2000, si caratterizza per la sua articolata combinazione di interventi a carattere socio-sanitario, indispensabili a far emergere capacità e abilità, ma anche stimoli e volontà necessari a superare le limitazioni derivanti dalla disabilità.*

Prompting *Tecnica di aiuto.*

Ricerca-azione *Metodologia basata sull'alternanza tra azione e riflessione per risolvere un problema: viene formulata una prima ipotesi, si agisce, si analizzano i risultati ottenuti e si modifica l'ipotesi di partenza.*

***Setting* clinico** *(da* set*, cornice o* frame*) Insieme di condizioni dell'esperienza alle quali dobbiamo fare riferimento affinché l'intervento psicologico-clinico possa accadere.*

Stereotipia *Disturbo che consiste nella ripetizione continua degli stessi gesti o delle stesse parole, indipendentemente dalla situazione esterna.*

Tutoring *Metodo basato su un approccio cooperativo all'apprendimento. Gli allievi vengono divisi in coppie o in piccoli gruppi, e si sceglie di volta in volta uno di loro che svolge il ruolo di docente e spiega agli altri il tema da trattare.*

Premessa

Alla luce delle innovazioni normative e metodologico-didattiche bisogna chiedersi: ha ancora senso parlare di integrazione?

I metodi e le strategie per l'integrazione sono applicabili ad ogni singolo alunno, senza distinzione alcuna, ogni discente manifesta una personalità unica e irripetibile che lo rende diverso nei tempi, nei ritmi e negli stili di apprendimento afferma Zazzo (*concetto di eterocronia*).

I processi che la scuola mette in atto iniziano dal primo giorno di attività didattiche con l'accoglienza, seguita dall'integrazione, che può essere paragonata ad un cuscinetto che ruota mediante l'interazione delle sfere poste all'interno. I due momenti educativi sono alla base dell'apprendimento di tutti gli alunni, per costruire la scuola plurale dove ogni discente ha pari opportunità nel rispetto delle caratteristiche individuali, realizzando, per dirla con Claparède, la *scuola su misura*.

I percorsi metodologico-didattici e la relazione educativa previsti dalle legge di riforma 53/2003 e dal d.lgs. 59/2004 sono coincidenti con quelli contemplati dalle norme sull'integrazione scolastica dei diversabili: personalizzazione, didattica laboratoriale, lavoro per gruppi, cooperazione della famiglia, sinergia con il territorio, centralità della persona nei processi di insegnamento-apprendimento, definizione degli obiettivi formativi in base ai bisogni degli alunni, valutazione formativa.

Pertanto non ha senso parlare di integrazione dei diversamente abili quando tutti gli alunni seguono percorsi comuni ma adattati, congeniali ai tempi di ciascun discente, senza distinzione alcuna, per il perseguimento e conseguimento di obiettivi formativi adeguati e definiti in ciascuna unità di apprendimento del piano di studio personalizzato. Andrea Canevaro descrive tre *tempi pedagogici*: *tempo debole*, in cui il lavoro di classe coinvolge tutto il gruppo con ampia motivazione; *tempo medio*, il gruppo-classe è articolato in microgruppi in cui la motivazione viene circoscritta; *tempo forte*, in cui l'attività laboratoriale è destinata al singolo alunno generando forte motivazione all'apprendimento (personalizzazione).

La chiave di volta che assicura l'apprendimento dell'alunno diversabile e non è la ricerca-azione del docente di metodi, strategie e tecniche innovative e personalizzate, in cui l'alunno, per dirla con Bruner, deve essere il protagonista e il docente guida, facilitatore, dove il processo deve essere invertito in apprendimento-insegnamento disciplinare, interdisciplinare, multidisciplinare, come affermano Morin, Gardner, Vygotskij.

Nel gruppo di lavoro per l'integrazione, la famiglia riveste un ruolo fondamentale nel processo di inclusione scolastica, potenziato negli anni scolastici 2007-08 e 2008-09 con la elaborazione e realizzazione del progetto ministeriale *I care: imparare, comunicare, agire in una rete formativa* per l'integrazione degli alunni disabili, promosso dal Circolo didattico *Carducci* di Cerignola.

Le comunità scolastiche locali, gli Enti locali, le associazioni di volontariato, le parrocchie, il Centro territoriale per l'impiego, aderenti al progetto, sono stati parte attiva nell'attuazione degli scopi e finalità del *progetto di vita*, nella convinzione che il concorso armonico di tutte le agenzie educative e formative potrà assicurare agli alunni diversabili l'inclusione scolastica, sociale e lavorativa.

Salvatore Mininno
Dirigente scolastico del Circolo Didattico Carducci

A.GE. ONLUS - ASSOCIAZIONE ITALIANA GENITORI, CERIGNOLA

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha promosso il progetto di formazione e ricerca *I care* (Imparare, Comunicare Agire in una Rete Educativa), approvato dal gruppo regionale di coordinamento e specificatamente rivolto ai temi dell'integrazione scolastica e sociale dei ragazzi con disabilità. Si tratta di un'azione di sistema che è stata sviluppata nel biennio 2007-08 e 2008-09.

Il 1° Circolo Didattico *Carducci*, in qualità di scuola capofila di una rete a cui hanno aderito EE.LL., associazioni del Terzo Settore e scuole di diversi ordini, ha realizzato il piano operativo *Io? Tu? Noi! Diversa ... mente insieme. Dall'inclusione scolastica all'inclusione sociale e lavorativa*. Il progetto si è caratterizzato come azione di rete interistituzionale, nella prospettiva di promuovere sistemi di alleanze sia all'interno delle scuole sia tra le istituzioni scolastiche e altri soggetti pubblici e del privato sociale. L'obiettivo del progetto è quello di promuovere forme sistematiche di formazione a partire dalle esperienze in atto – attraverso la metodologia della ricerca-azione – tendenti a coinvolgere dirigenti scolastici, insegnanti, operatori dei servizi, genitori ed educatori.

Si sono formati due gruppi:

il primo gruppo è stato composto dalle funzioni strumentali per l'integrazione e la documentazione della scuola capofila, che è la scuola polo, 4 referenti delle scuole che hanno aderito al progetto (2° Circolo *Marconi*, scuola secondaria di 1° grado *Don Bosco*, scuola secondaria di 1° grado *Pavoncelli*, e IISS *Righi*), un referente dell'assessorato Politiche Sociali, un referente dell'Associazione Superamento Handicap, un referente dell'Associazione Volontari Emmanuel-AVE, un referente A.Ge. onlus-Associazione Genitori, e un referente per il Centro Territoriale per l'Impiego;

il secondo gruppo è stato composto dalla funzione strumentale della scuola capofila, un referente della parrocchia San Francesco, un referente della parrocchia San Trifone, un referente dell'assessorato Politiche Sociali e un referente AUSL. I gruppi sono stati coordinati dal prof. Salvatore Mi-

ninno, dirigente scolastico del 1° Circolo Didattico *Carducci*, scuola polo.

Il gruppo di lavoro costituito dall'A.Ge. di Cerignola, dall'Associazione Superamento Handicap sezione di Cerignola e dal Centro Territoriale per l'Impiego di Cerignola si è occupato della rilevazione dei servizi integrati presenti sul territorio.

Per l'intervista e per la rilevazione dei dati sono stati autorizzati i ricercatori dottor Alfonso Santamaria, referente dell'Associazione Superamento Handicap e dottor Michele Sciscio, referente dell'A.Ge. di Cerignola. I soggetti intervistati hanno mostrato grande disponibilità e altrettanta collaborazione nel rispondere ai quesiti del questionario che, oltre a fornire gli oggettivi dati statistici, ha contribuito ad arricchire, attraverso le note a margine, gli opportuni approfondimenti sulle difficoltà e le carenze nell'erogazione di determinati servizi.

Con il presente lavoro l'A.Ge. non ha inteso far assumere all'indagine, anche se i dati sono statisticamente significativi, i paradigmi di una ricerca sociale. Ovverosia, lo scopo non era quello di realizzare un sistema di idee guida con l'obiettivo di orientare e organizzare una certa area di investigazione scientifica intorno al complesso mondo della formazione e dell'organizzazione scolastica.

Pertanto, come una buona ricerca empirica richiede, non si è inteso formulare ipotesi di partenza sulla relazione tra classi di variabili da investigare, né verificare di conseguenza le relazioni ipotizzate.

Attraverso i due questionari, strumento di indagine utilizzato, ci si è posti l'obiettivo di raccogliere i dati afferenti alle Istituzioni, agli Enti e al Terzo settore firmatario dell'accordo di rete.

Si sottolinea pertanto il valore dell'indagine conoscitiva e l'importanza delle informazioni sui servizi erogati, che sono serviti a tracciare una mappatura significativa del nostro territorio, tesa ad evidenziarne lo stato funzionale al fine di offrire una attenta e articolata lettura mirante alla costituzione di un Centro di documentazione e di monitoraggio sulla qualità dei servizi offerti.

La seconda indagine ha riguardato la somministrazione di questionari per rilevare il fabbisogno di servizi per l'integrazione a docenti e genitori delle classi interessate.

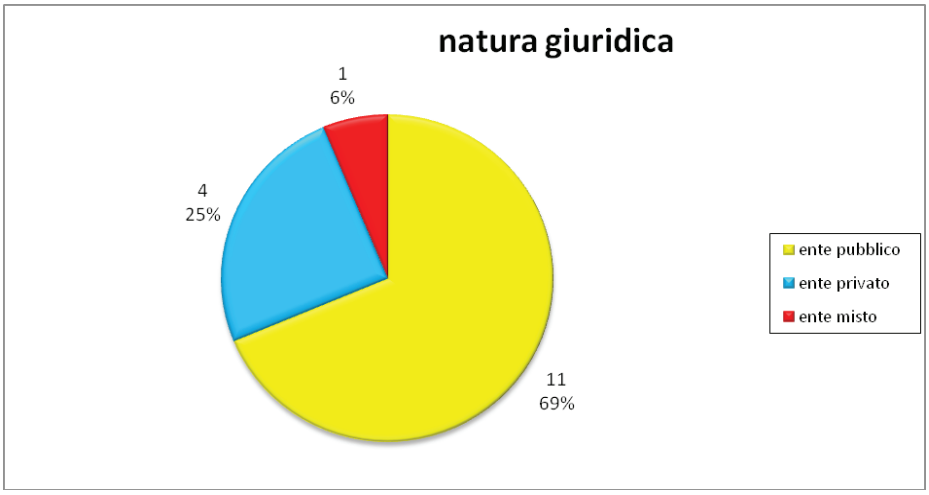
La tabulazione dei dati e le inferenze a margine degli istogrammi sono state curate dall'équipe del sociologo dottor Giuseppe Tucci.

Marika Sciscio Di Chicco
Presidente A.Ge. onlus di Cerignola
e-mail: *e.sciscio@tiscali.it; agepuglia@libero.it*
sito web: *www.age.it*

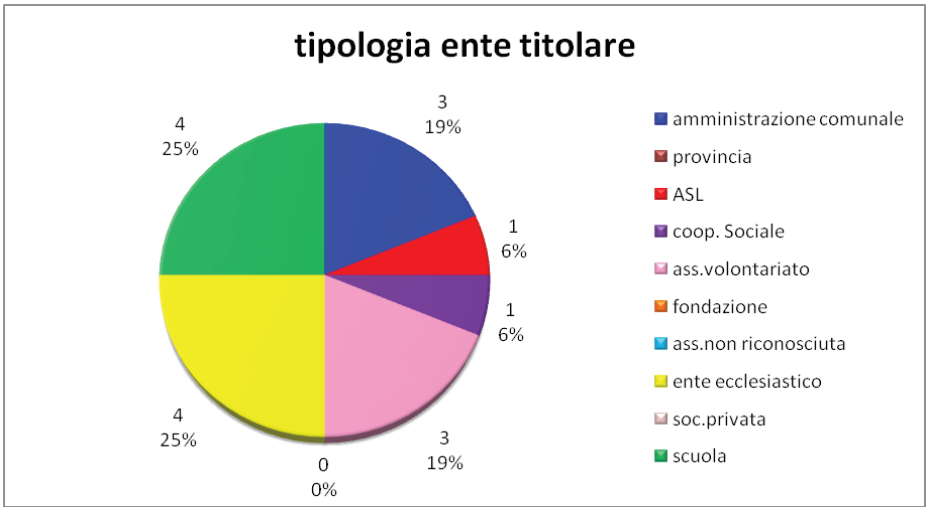
Rilevazione dei servizi integrati presenti sul territorio

1. Enti titolari del servizio

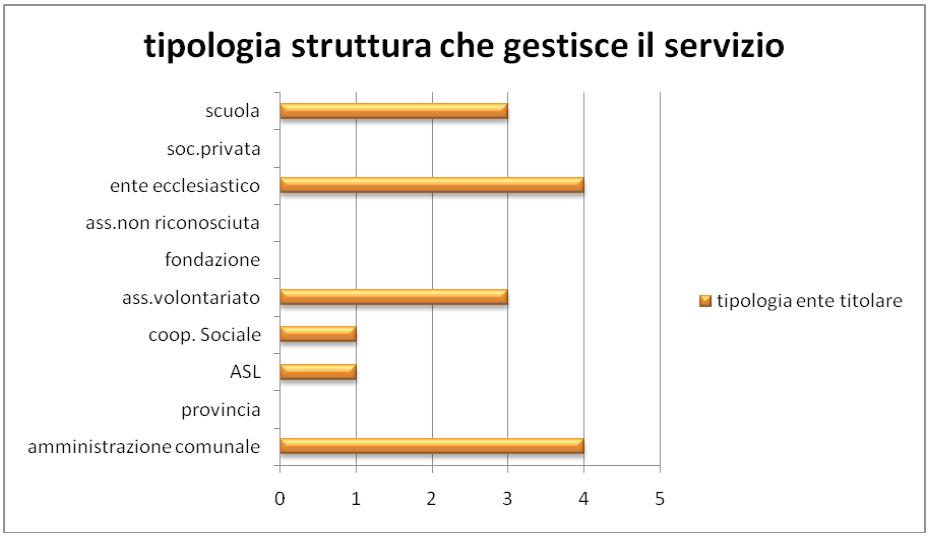
- 1° Circolo Didattico *G. Carducci*
- 2° Circolo Didattico *G. Marconi*
- Scuola Secondaria di 1° grado *Don Bosco*
- Scuola Secondaria di 1° grado *G. Pavoncelli*
- Istituto di Istruzione Superiore Statale *A. Righi*
- Comune di Cerignola – Assessorato ai Servizi Sociali
- ASL – Servizio Riabilitativo Cerignola
- A.Ge. – Associazione Genitori Onlus Cerignola
- Parrocchia S. Pietro Apostolo
- Parrocchia S. Barbara V.M.
- Parrocchia SS. Crocifisso
- Parrocchia Spirito Santo
- Associazione Superamento Handicap
- Associazione Volontariato *Mons. Palladino*
- Coop. Sociale *Padre Pio*
- CSI – Centro Sportivo Italiano



Risulta chiara la prevalenza dell'ente pubblico (69%), seguito dall'ente privato (25%).

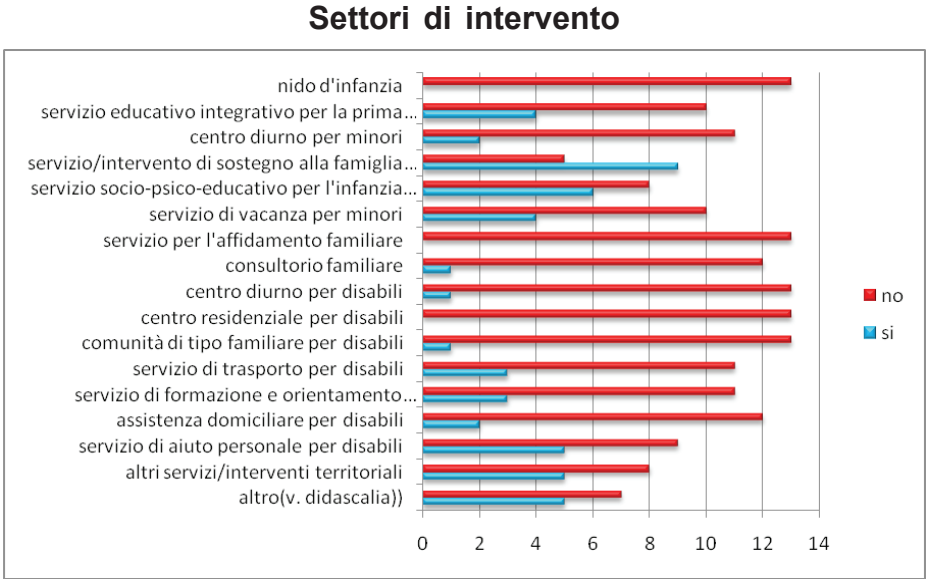


Con il 25% *ex aequo* risultano titolari dell'intervento l'istituzione scolastica e l'ente ecclesiastico; seguono, *ex aequo* con un 19%, l'associazionismo e l'amministrazione comunale.

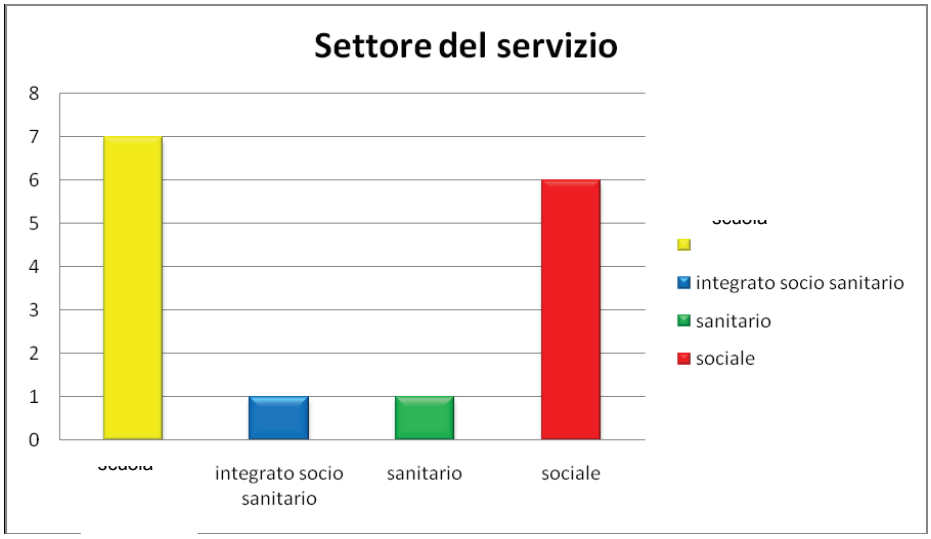


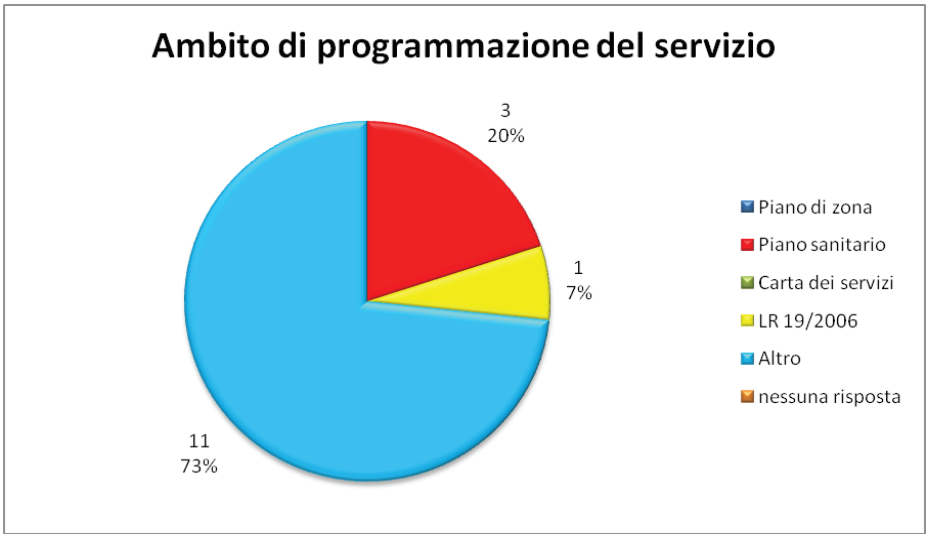
La gestione del servizio risulta appannaggio dell'ente ecclesiastico e dell'amministrazione comunale; e a seguire dell'istituzione scolastica e dell'associazionismo.

L'istogramma rappresenta i settori di intervento testati, anche se complessivamente, tra i "non specificato" e "altro", ben cinque schede non hanno fornito un contributo di chiarezza.



Si rileva una forte carenza nelle aree testate riferite ai servizi nido, affido familiare, centri diurni per disabili e quelli residenziali e comunitari. A seguire, è rimarcata la carenza di un servizio di assistenza domiciliare e del consultorio familiare territoriale. L'unico elemento di positività attiene al sostegno psicologico alla famiglia con portatore di handicap.



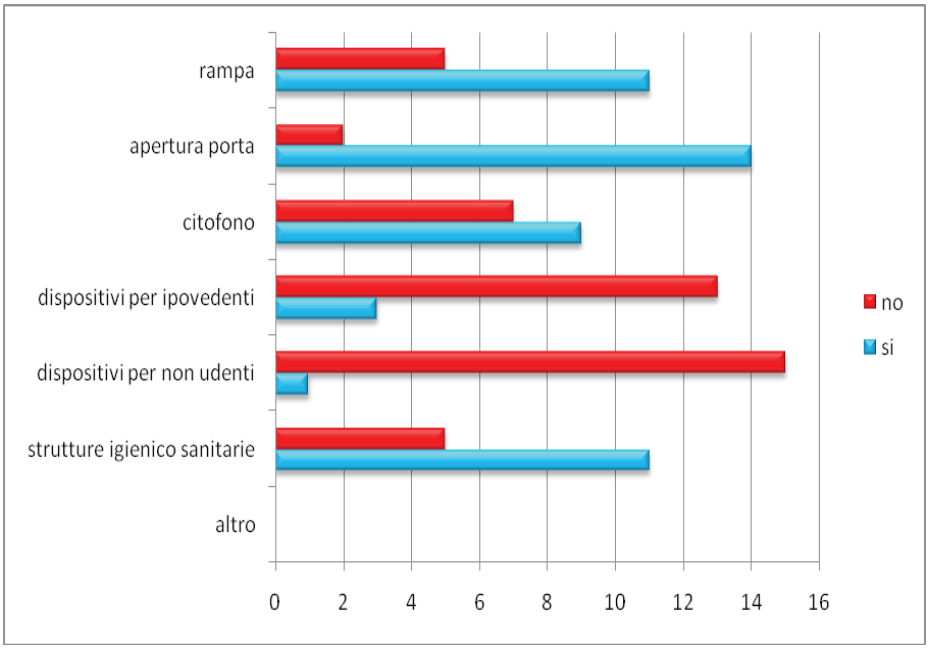


Il diagramma tende a rappresentare l'ambito nel quale il servizio di integrazione scolastica viene attivato. Spicca un generico "altro" (73%), a cui fa seguito un 20% rappresentato dall'ambito sanitario.

Dalla descrizione analitica delle prestazioni effettuate emergono le seguenti attività di integrazione poste in essere dagli enti impegnati:

- attività di insegnamento
- attività di integrazione attraverso progetti extra-curricolari
- attività di arricchimento dell'offerta formativa
- attività di recupero scolastico
- interventi mirati per l'handicap
- laboratorio di sostegno per competenze psico-motorie, cognitive, logico-matematiche
- supporti alle famiglie con visita domiciliare
- definizione PDF e PEI
- corsi di formazione rivolti ai genitori per migliorare l'aspetto relazionale e comunicativo
- ospitalità in canonica con assistenza sociale e religiosa
- integrazione attraverso tecniche ludico-sportive
- prevenzione e assistenza a disabili e loro famiglie
- collaborazione con firmatari Piano di Zona
- assistenza minori, disabili, anziani
- assistenza economica famiglie
- non eroga prestazioni per disabili (SS. Crocifisso, S. Barbara, Coop. Soc. *Padre Pio*, CSI)

modalità di accesso alla struttura

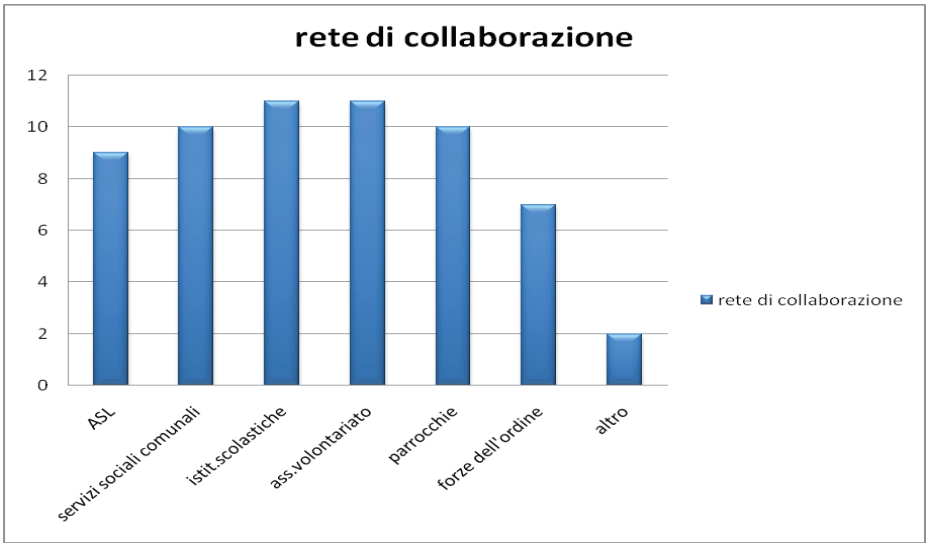


15 delle strutture testate non hanno dispositivi per non udenti, 13 non dispongono di dispositivi per ipovedenti. L'apertura della porta a norma di legge è presente in 14 delle 16 strutture testate, e la rampa di salita/discesa è presente in 11 strutture, così come dello stesso numero sono le strutture che dispongono di strutture igienico sanitarie a norma.

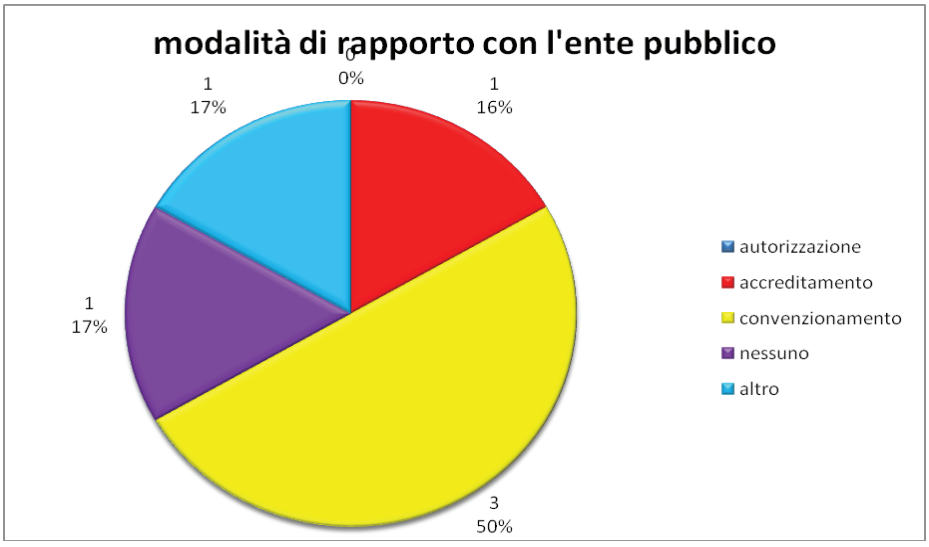
Caratteristiche strutturali e attrezzature

In ordine alle caratteristiche e alle attrezzature disponibili nelle sedi testate, sono presenti:

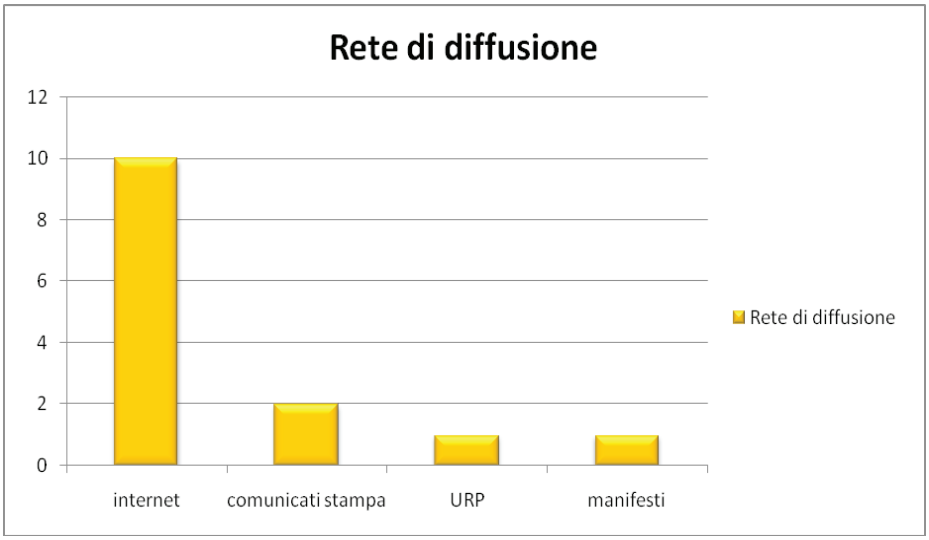
- 4 laboratori multimediali
- 3 laboratori manipolativi (artistico)
- 3 auditorium
- 2 biblioteche
- 2 palestre
- 2 campi di calcetto
- 1 centro sociale in canonica, idoneo alle attività riabilitative.



Nella rete di collaborazione, gli enti più coinvolti sono l'associazionismo, le istituzioni scolastiche, i servizi sociali comunali e le parrocchie.



La modalità di rapporto con l'ente pubblico più testata è il convenzionamento (50%). A seguire, *ex aequo* con un 17%, la risposta "nessuno", a cui si associa un "altro" inteso come risposta non testata.



La modalità preminente di diffusione delle informazioni sull'integrazione da parte degli enti testati è il servizio internet (10 su 16 utilizzano questo canale).

Manifesti e inviti sono gli strumenti più utilizzati dagli Enti.

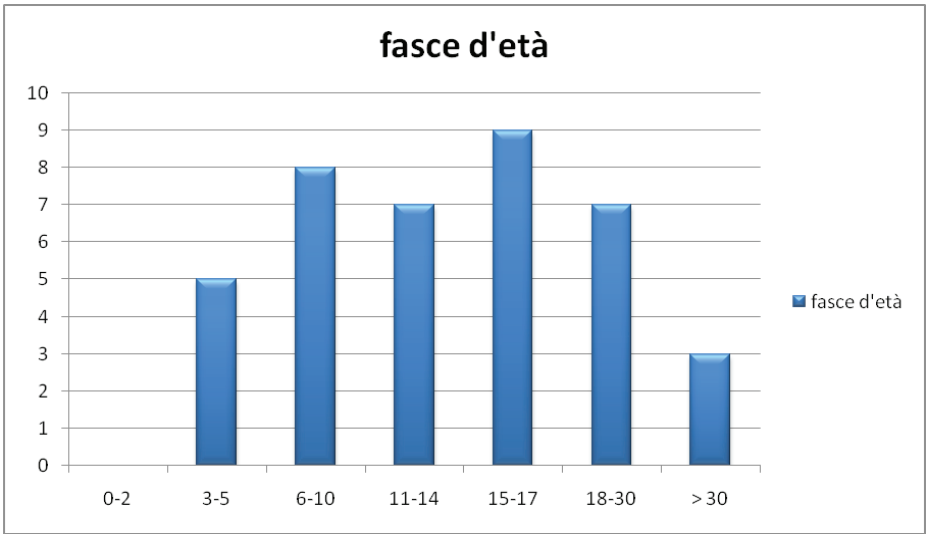
Gli sportelli informativi attraverso cui vengono divulgate tutte le informazioni relative all'integrazione sono:

- il servizio segreteria scolastica
- l'ufficio parrocchiale
- l'ufficio comunale
- la sede centrale A.Ge.
- i colloqui
- l'URP (Ufficio relazioni con il pubblico).

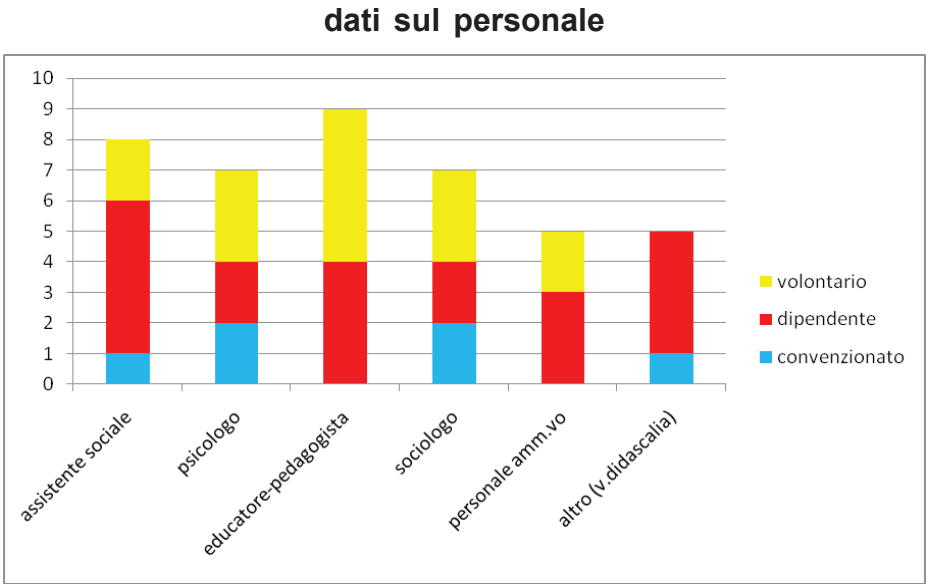
Categoria disabili

Disabili certificati = 9 (+3 nessuna risposta)

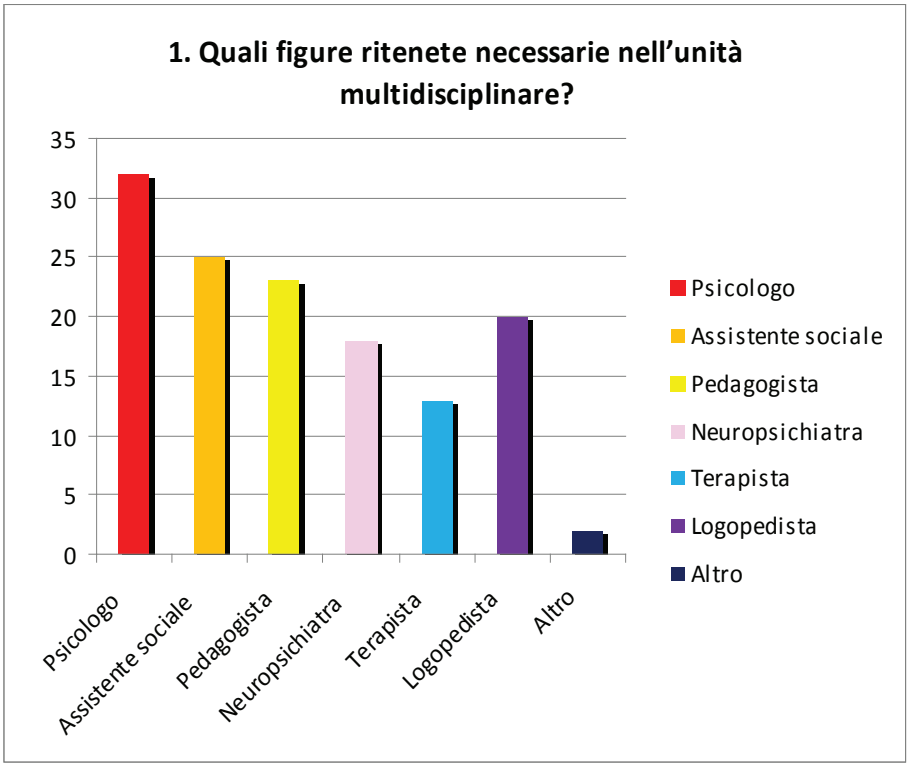
Disabili certificati gravi = 10 (+3 nessuna risposta)



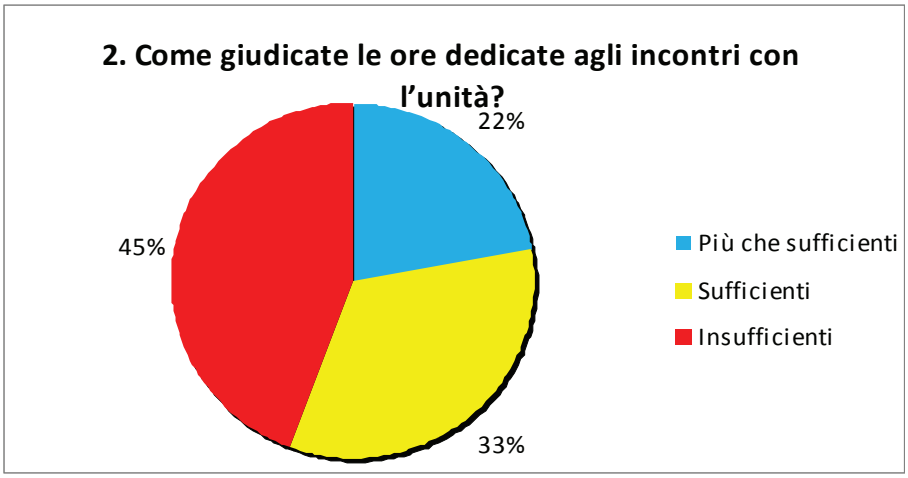
In ordine all'età dell'utenza beneficiaria del servizio di integrazione, la fascia più testata è quella 15-17 anni; a seguire, quella 6-10 anni.


dati sul personale
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
assistente sociale
psicologo
educatore-pedagogista
sociologo
personale amm.vo
altro (v.didascalia)
volontario
dipendente
convenzionato

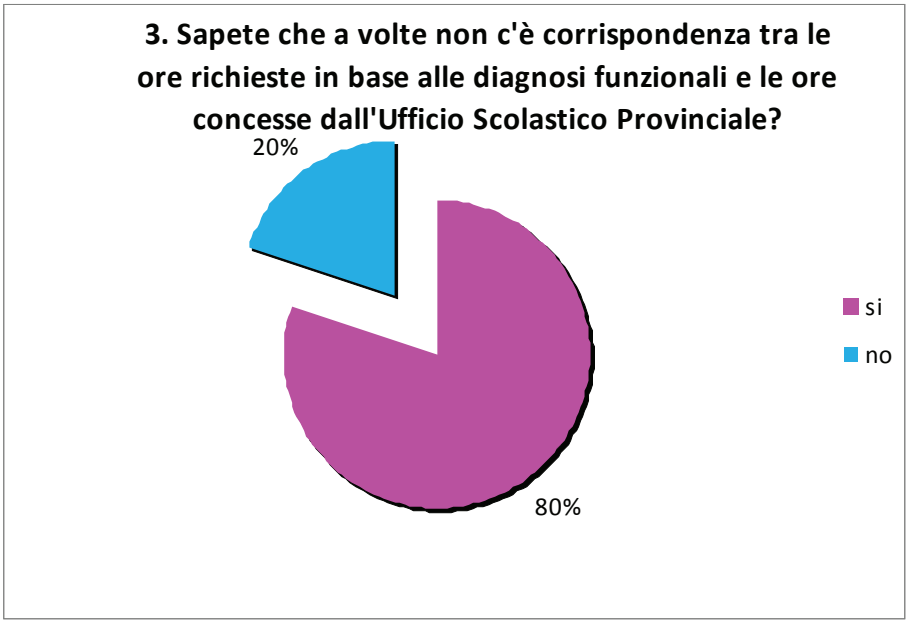
Questionario sul fabbisogno di servizi per l'integrazione scolastica



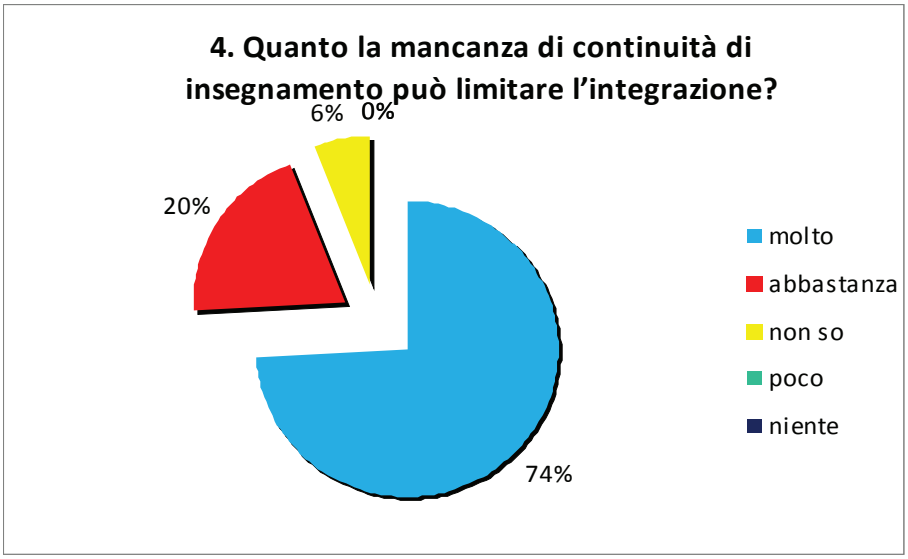
Preminente la richiesta di figure specialistiche non necessariamente appartenenti all'ambito sanitario, quali lo psicologo (24%). A seguire, l'assistente sociale (19%), il pedagogista (18%), il logopedista (15%), il neuropsichiatria (14%), il terapista (10%).



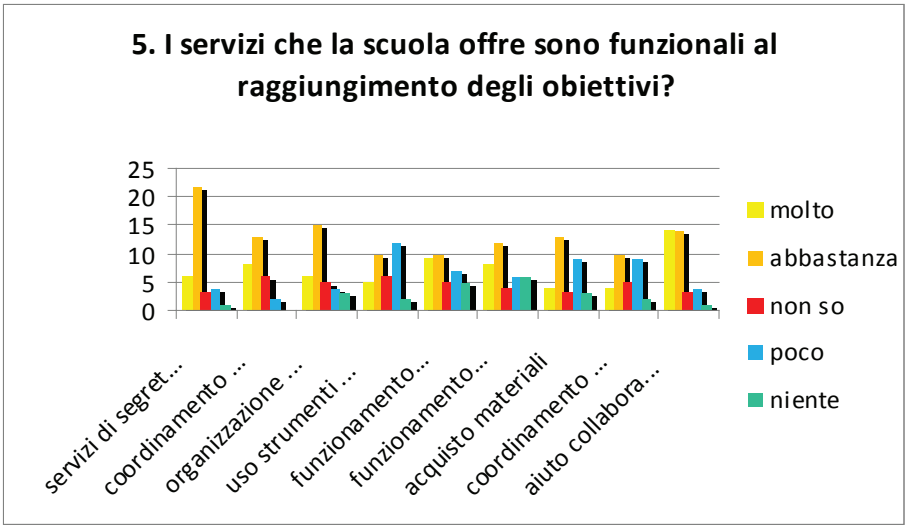
Il 33% degli intervistati reputa sufficienti le ore dedicate agli incontri con l'unità multidisciplinare, il 45% insufficienti, il 22% più che sufficienti.



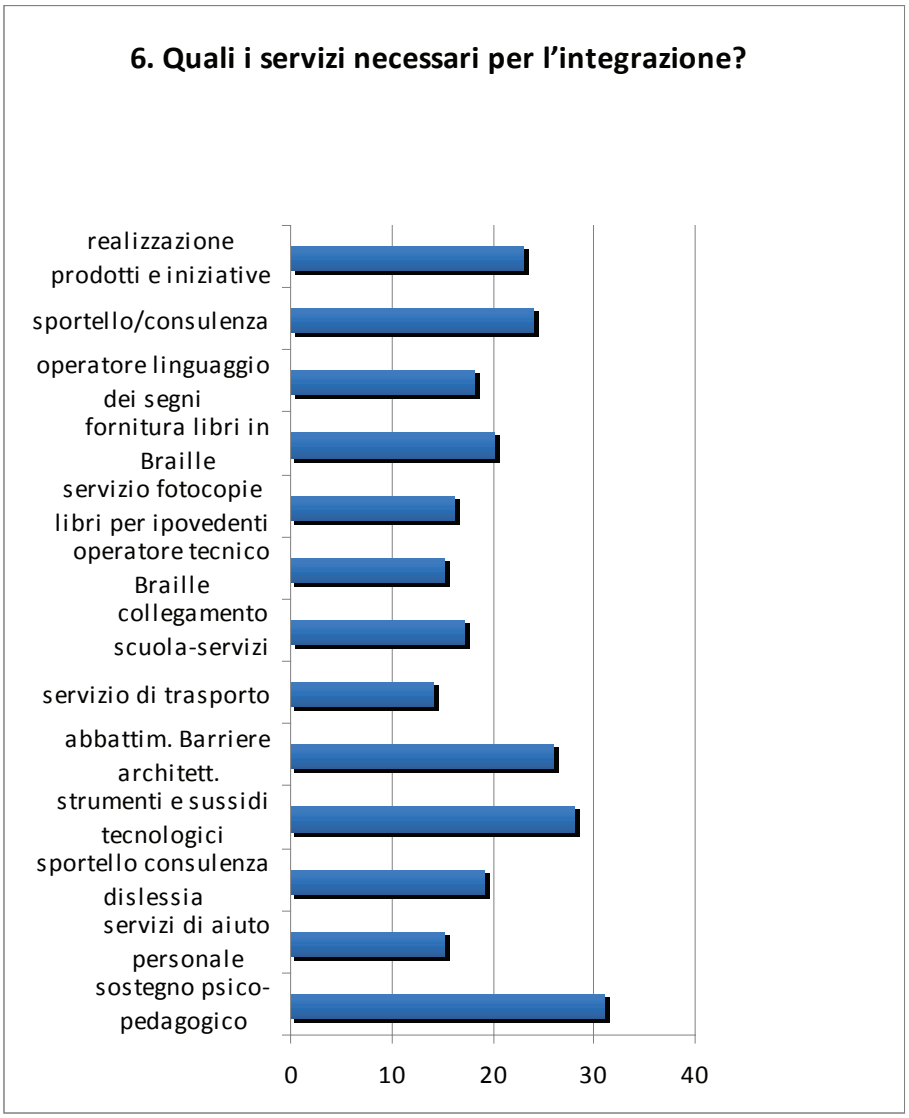
L'80% degli intervistati si è mostrato consapevole.



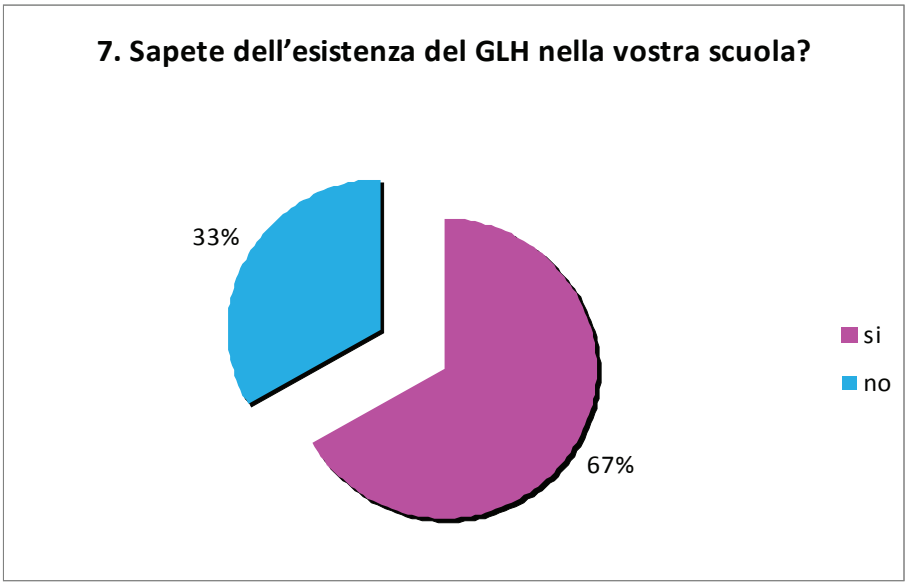
Il 74% ritiene "molto" limitante la mancanza di continuità di insegnamento, il 20% "abbastanza", il 6% (2 risposte) non si esprime.



Riscuotono più consensi i servizi di segreteria e l'aiuto collaboratori scolastici: entrambi i servizi, sommano le opzioni "molto" e "abbastanza", raggiungono 28 risposte positive.



L'indicatore più suffragato è il sostegno psico-pedagogico (31 adesioni), coerentemente con il dato della prima domanda che auspicava una maggiore presenza di figure specialistiche nell'istituzione scolastica (psicologo, assistente sociale, pedagogista). A seguire (28 consensi) strumenti e sussidi tecnologici, abbattimento delle barriere architettoniche (26), sportello di consulenza (24), realizzazione di prodotti e di iniziative in rete (23).



Il 67% degli intervistati afferma di conoscerne l'esistenza, il 33% esprime il contrario.

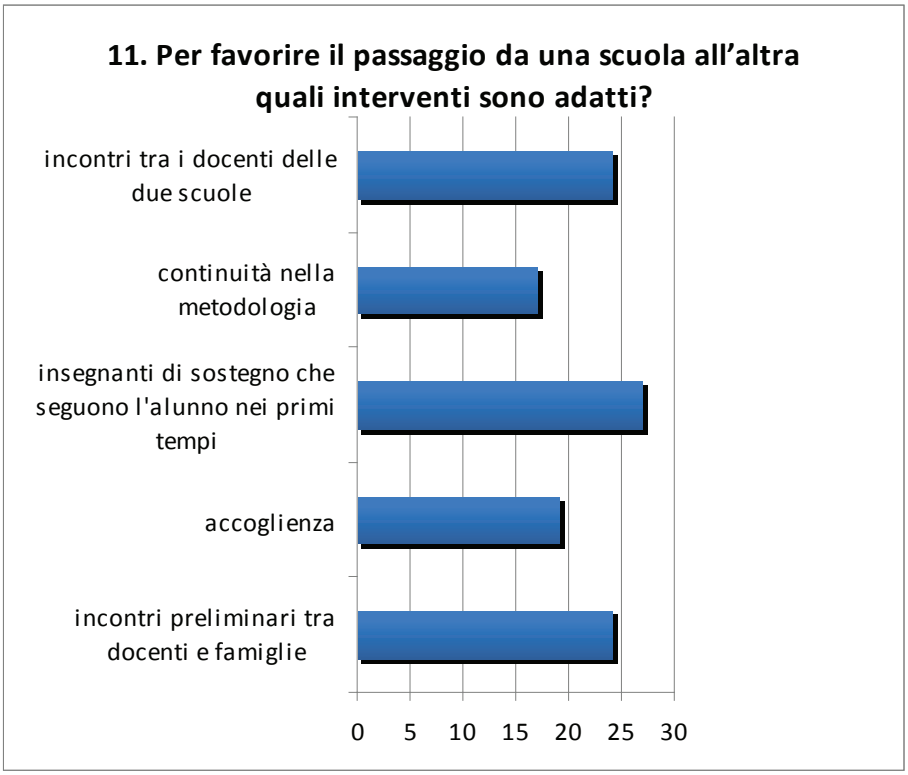
8. Nella vostra scuola quante volte si riunisce il gruppo operativo e in quali orari?

- 10 ore l'anno il pomeriggio (25%)
- 2 volte il pomeriggio (16,7%)
- martedì pomeriggio (2,7%)
- spesso il pomeriggio (2,7%)
- 1 volta l'anno al mattino (2,7%)
- nessuna risposta (50%)

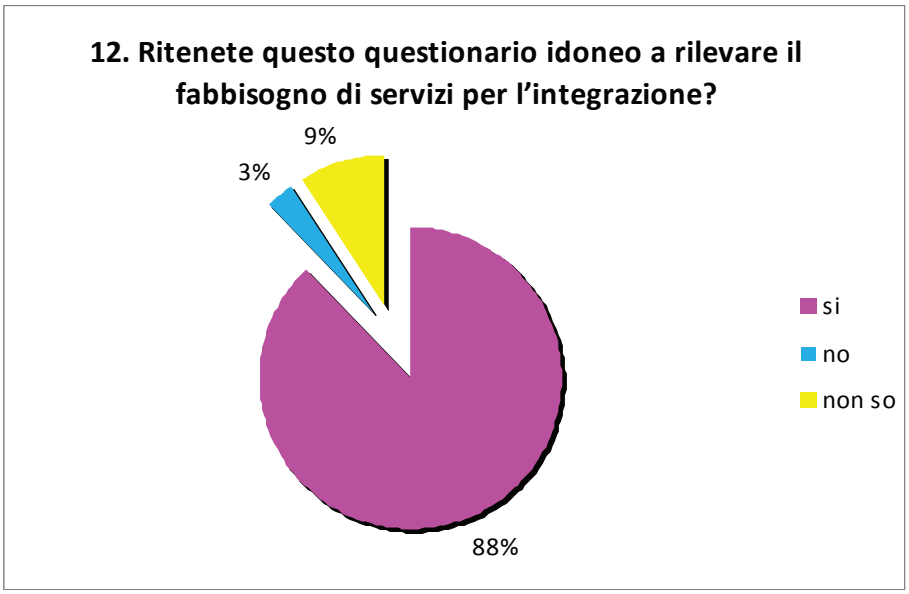
L'orientamento favorevole è espresso dal 92% degli intervistati.

10. Gli argomenti verso i quali si richiede una maggiore attenzione all'interno dei momenti formativi per gli operatori sono:

- dislessia (7 risposte)
- cooperazione educativa, difficoltà di apprendimento, psicomotricità (5 risposte)
- iperattività (ADHD) (4 risposte)
- autismo (3 risposte)
- percorsi di didattica speciale (2 risposte)
- sindrome di Down – DSA (2 risposte)
- corsi e metodologie didattiche (2 risposte)
- leggi e decreti scolastici per l'integrazione (1 risposta)
- informatica ed educazione civica (1 risposta)
- disturbi del linguaggio (1 risposta)
- metodo tiflodidatta per non vedenti (1 risposta)
- musicoterapia (1 risposta)
- disegno (1 risposta)



Emerge (24%) la richiesta della presenza di insegnanti di sostegno che favoriscano il passaggio da una scuola all'altra. A seguire (*ex aequo* con un 22%) la realizzazione di incontri tra i docenti delle due scuole, e di incontri preliminari tra docenti e famiglie. Il 17% ritiene fondamentale l'accoglienza da parte della scuola ospitante, il 15% la continuità metodologica.



L'88% degli intervistati sostiene l'idoneità delle strumento impiegato. Prevalente è stata la richiesta in ordine allo studio di nuove strategie per l'integrazione.

1° CIRCOLO DIDATTICO *GIOSUÈ CARDUCCI*

Io? Tu? Noi! Diversa … mente insieme
Dall'inclusione scolastica all'inclusione sociale

Premessa

L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole è ormai un dato normativamente acquisito giacché la legge 517/77 ha soppresso le scuole speciali e le classi differenziali, segnando un'autentica rivoluzione nella visione non solo pedagogica e culturale, ma anche politica e sociale del nostro Paese. La presenza e il confronto quotidiano con la condizione di "limite" ha provocato handicap in tutti gli attori: i cosiddetti "handicappati" sono stati propulsori di innovazione (OMS 2001), aprendo la strada a percorsi di progettazione e valutazione individualizzati, richiamando prassi di didattica integrativa e laboratoriale dentro e fuori la scuola, sollecitando esperienze di continuità tra ordini di scuola.

In questa ottica siamo tutti concordi nel ritenere che gli interventi sulla disabilità non sono un patrimonio acquisito una volta per tutte, ma vanno rivisti criticamente in modo continuo, confrontandoci con altre realtà formative; occorre attivare e sostenere un'attività progettuale di *formazione e ricerca*, rivolta a tutto il personale della scuola. L'integrazione è un *processo continuo* che interessa l'organizzazione scolastica e l'azione educativo-didattica per tutti i soggetti coinvolti nel rapporto insegnamento-apprendimento.

Il principio che guida il nostro progetto d'integrazione è che la *diversità* non deve essere intesa come *elemento patologico*, ma come *elemento strutturale* del nostro sistema sociale; quindi il nostro obiettivo sarà mirare ad attenuarne le implicazioni, assicurando in ogni caso il rispetto della dignità e del valore della persona. La diversità non è altro che il colore distintivo di ciascuno e il processo di integrazione non può che essere di tipo partecipativo, rivolto a tutti i componenti della scuola e dei servizi.

L'alunno in situazioni di handicap si pone con le sue proprie caratteristiche e attitudini ed esige le stesse considerazioni progettuali degli altri studenti. È chiaro che la posizione del nostro progetto d'integrazione non può identificarsi solo con l'insegnante di sostegno, ma con tutti gli insegnanti, con la classe, con il clima della scuola e con il suo stesso POF

Struttura del percorso

Fase 0. Ricognizione delle esperienze pregresse ed esplorazione dell'idea di inclusione

In questa fase preliminare la nostra scuola è stata nominata capofila della rete, nella quale sono coinvolte altre scuole della città, grazie a progetti sviluppati con successo negli anni passati, che hanno rivolto particolare attenzione ai problemi della multiculturalità e dell'accoglienza (*Sulle ali della farfalla*, etc.).

La nostra idea di scuola inclusiva:

- attenzione formativa per le problematiche connesse alla crescita;
- condivisione del progetto formativo con genitori e alunni;
- didattica capace di rispondere ai bisogni speciali di ciascun alunno;
- ambiente in cui la diversità è normalità.

Fase 1. Analisi critica delle esperienze pregresse

Scheda di autoanalisi: siamo una scuola inclusiva? Da un'attenta valutazione delle esperienze pregresse abbiamo evidenziato i seguenti punti di criticità e di positività.

Punti forti:

- esperienze positive di continuità con il successivo grado di istruzione;
- realizzazione, per diversi anni consecutivi, del progetto DI.SCO. (dispersione scolastica) con flessibilità e permanenza di alunni a scuola fino al pomeriggio, con mensa, per un giorno alla settimana;
- progetto PON, con l'inclusione di alunni in difficoltà di apprendimento e/o relazionalità, affiancati da alunni più forti;
- apertura periodica del *Museo della Scuola*, patrimonio unico e originale sul territorio, che vede gli stessi alunni, compresi i diversabili, impegnati come ciceroni e animatori.

Punti deboli:

- formazione e/o scambi con altre scuole, centri di gestione del tempo libero, associazioni culturali;

- evidente impreparazione di molte famiglie nel gestire i rapporti con i figli, sia "normali" che "diversamente abili", in una società in troppo rapida evoluzione;
- il gruppo di lavoro H dovrebbe avere un ruolo più centrale sul piano organizzativo, promozionale e della ricerca;
- mancanza di preparazione specifica negli insegnanti di scuola primaria, ai quali spesso si richiedono competenze approfondite.

Come per la stesura di un piano di lavoro con i ragazzi si parte dalla valutazione dei loro livelli di apprendimento e di formazione, allo stesso modo i punti critici individuati saranno la base di partenza del nostro lavoro di *ricerca-azione* mirato, se non ad eliminarli, almeno ad attenuarli.

Fase 2. Progettazione del miglioramento

Definiamo le modalità di individuazione e personalizzazione dei saperi attraverso:

- uso di mediatori didattici diversificati;
- adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali degli alunni;
- riformulazione delle conoscenze per renderle accessibili ed efficaci;
- uso di approcci diversi attraverso i diversi stili cognitivi;
- promozione dell'apprendimento per scoperta;
- uso della mediazione tra pari,
- uso di *circle time* e *brainstorming*;
- condivisione di criteri valutativi;
- promozione di strategie autovalutative e di valutazione tra pari;
- uso della riflessione metacognitiva;
- uso di attività di *problem solving*;
- predisposizione di verifiche personalizzate.

Fase 3. Piano operativo

Il piano operativo è costituito dalle programmazioni delle classi, dalle programmazioni per gli alunni in difficoltà di apprendimento, dai progetti a cui le classi hanno aderito (PON, Natale, Museo, Giornalino). Una particolare attenzione è rivolta all'educazione motoria, intesa come:

- realizzazione di un benessere psico-fisico;
- momento in cui si annullano le differenze;
- strumento di lotta alla dispersione scolastica;
- diffusione dei valori positivi dello sport.

Il nostro lavoro di *ricerca-azione* prevede incontri con cadenza quin-

dicinale per scambiare informazioni ed esperienze, e socializzare i successi ottenuti con l'utilizzo delle innovazioni metodologiche mediante:

brevi relazioni sugli argomenti sviluppati di volta in volta;

pagine del *diario di bordo* che ogni classe redigerà per vedere da vicino uno spaccato della giornata scolastica dei nostri ragazzi.

Diario di bordo della classe II C

La classe è formata da 20 alunni, 11 femmine e 9 maschi. La maggior parte degli alunni mostra buona disponibilità a relazionarsi con gli altri nel rispetto delle regole. Per quanto riguarda l'impegno e la produttività, un buon numero di alunni è costantemente produttivo, un piccolo gruppo invece manca di rielaborazione e di approfondimento personale.

La progettazione delle attività mirerà a garantire il bisogno di relazione tra tutti i componenti del gruppo classe, supporto indispensabile per l'apprendimento di ognuno. Gli obiettivi di apprendimento sono stati scelti con molta cura, correlati alle diverse condizioni individuali, diversificati, adattati alle possibilità di ciascuno. È stato così organizzato:

- accoglienza al mattino e saluto a fine giornata;
- turni tra gli alunni per svolgere attività quotidiane (distribuire materiali per la didattica, rimetterli, mantenere pulita la classe, aprire e chiudere gli armadietti);
- situazioni di aiuto reciproco tra gli alunni;
- attività di servizio all'interno delle quali è più facile coinvolgere anche l'alunna disabile in modo attivo.

Le *attività motorie* e *ludiche* esaltano il valore della cooperazione, il senso di appartenenza e di responsabilità, valorizzando le diversità individuali e promuovendo l'inclusività di alunni con varie forme di diversità. E anche l'*attività musicale* rappresenta ormai una realtà pedagogico-didattica indiscutibile: essa forma l'uomo sociale, sviluppa la sua capacità logico-cognitiva, stimola il pensiero divergente, fornisce lo spunto per un'adeguata conoscenza del proprio corpo, ne modella la coordinazione ritmico-motoria, lo libera da schemi inibitori.

La *lingua* sarà lo strumento con il quale giocare, esprimersi, chiedere spiegazioni, raccontare, dialogare, riflettere, pensare e progettare. La lingua, dunque, come strumento indispensabile per accedere ai saperi. La formazione linguistica del bambino è un processo di interrelazione fra lingua dominante (italiano) e lingua in via di apprendimento (inglese). Ogni attività di *lingua straniera* sarà presentata agli alunni in forma lu-

dica, in modo da diventare motivante e coinvolgente.

Anche la *matematica* educa alla riflessione, educa a saper "vedere", educa alla "verità" basata su sistemi e teorie; educa a saper indurre e dedurre, educa alla critica, al ragionamento; educa alla socializzazione perché abitua ad ascoltare altre ipotesi e a confrontarle con le proprie.

Seguiremo un percorso di linguaggi poiché oggi i bambini vivono immersi in una complessa realtà multimediale e diventeranno protagonisti e costruttori di un apprendimento-insegnamento disciplinare, interdisciplinare e multidisciplinare, come affermano Morin, Gardner, Vygotskij, Dalcroze, Orff e Kodaly.

All'inizio delle attività didattiche stileremo un diario di bordo, nel quale annoteremo l'andamento dei lavori e gli sviluppi, verificheremo il raggiungimento delle conoscenze e delle abilità, osserveremo le modalità di relazione, il livello di impegno, le difficoltà e gli insuccessi.

Insuccessi e fallimenti diventeranno per noi motivo per metterci in discussione e spingerci, attraverso interventi di *feedback* sulle attività, a rivisitare metodi e strategie. Si metterà così in atto un percorso ricco di strategie e tecniche personalizzate al fine di motivare ogni singolo alunno all'apprendimento e al raggiungimento degli obiettivi preposti.

Area della psicomotricità

Dal diario di bordo del 30.9.08

L'attività psicomotoria ha un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento degli alunni, in particolar modo degli alunni disabili. L'aula è il luogo in cui noi insegnanti, assieme agli alunni, trascorriamo gran parte della giornata. Questa, quindi, non è solo un contenitore, ma diventa una strumento di comunicazione rivolto a noi stessi e agli altri.

Questa comunicazione nasce dal modo in cui organizziamo questo spazio, da ciò che appendiamo alle pareti, da come disponiamo i banchi.

I primi giorni di scuola abbiamo dato ai bambini la possibilità di muoversi liberamente nell'aula, di scegliere il posto in cui sedersi, permettendo ai più timidi di non isolarsi, ma di affiancarsi al proprio amico del cuore. Abbiamo dato importanza alla disposizione dei banchi, alternando momenti di didattica individualizzata, con i banchi tutti diretti verso la cattedra, a momenti di lavoro collettivo, disponendo i banchi a piccoli gruppi di 4 o 5. Questa disposizione dei banchi è ottima anche per allestire un angolo di lavoro pensato ed adattato alle esigenze dell'alunna disabile. Questo modo di "cooperare" consente di mantenere l'attivi-

tà individualizzata in continuità con l'attività didattica degli altri alunni. Infatti non ritenendo opportuno far uscire l'alunna dalla classe, per evitare fenomeni di esclusione e isolamento, abbiamo organizzato le attività in modo che ci sia aiuto reciproco tra tutti gli alunni e che l'alunna disabile osservi i compagni che lavorano con lei. Il lavorare assieme dà agli alunni maggiore consapevolezza sia dei propri limiti e delle proprie difficoltà, sia delle proprie competenze che sono diverse per ognuno.

Il primo giorno di scuola abbiamo organizzato l'accoglienza e le presentazioni dei bambini facendo giochi con la palla: i bambini in cerchio, passandosi la palla, dovevano ricordare ai compagni il proprio nome. Abbiamo poi organizzato lo spazio dedicato alla sistemazione dei cappotti. Ogni bambino ha scritto su di un cartoncino il proprio nome, contrassegnando così il proprio posto. Anche l'alunna disabile è stata coinvolta in questa attività, affiancando però il proprio nome ad una sua foto, visto che non riusciva ancora a leggere: e ogni giorno mette il suo cappotto al posto giusto, riuscendo a stabilire una relazione tra la foto e il suo nome.

Abbiamo proposto situazioni motorie e giochi da svolgere in palestra per far lavorare i bambini insieme e per rinforzare il senso di appartenenza al gruppo, utilizzando come sottofondo musiche molto ritmate.

Dal diario di bordo del 28.10.08

> *La teoria deve seguire la pratica, i bambini devono imparare le regole soltanto dopo aver sperimentato i fatti che le hanno originate … La cosa importante è che il bambino impari a sentire la musica, ad assorbirla, ad ascoltarla non solo con l'orecchio ma con tutto il suo essere.* (E.J. Dalcroze)

Nel mese di ottobre, abbiamo ripreso come obiettivo la conoscenza del proprio corpo. In palestra le insegnanti hanno spiegato il primo gioco, cioè nome più parola e gesto. Gli alunni a turno hanno proposto il proprio nome associato alla parola, possibilmente in rima, e al gesto e tutti dopo aver ascoltato in silenzio, lo hanno ripetuto. Questo gioco ha evidenziato difficoltà, alcune legate alla rima, altre al gesto. Abbiamo suggerito di indicare la "cosa" che più piacesse loro: le associazioni più frequenti erano quelle con i fiori, i frutti e gli animali; anche l'alunna diversabile ha abbinato il suo nome ad un frutto.

Dopo aver completato il gioco, le insegnanti hanno spiegato il secondo: quando l'insegnante suona il flauto, i bambini camminano e corrono alla rinfusa senza toccarsi (prenderebbero la scossa e verrebbero eliminati), ma appena il flauto smette i bambini si bloccano. Gli alunni lo eseguono, divertendosi un mondo. Le insegnanti aggiungono alcune va-

rianti: quando la melodia del flauto termina, si fa un cerchio intorno al compagno x, o si imita il compagno y, o si prende il compagno più vicino. Gli alunni eseguono con molta partecipazione, mostrando particolare gioia quando l'attenzione della classe è focalizzata verso di loro.

Gran parte degli obiettivi è stata raggiunta in maniera più che discreta.

Dal diario di bordo del 29.11.08

> *L'educazione non può limitarsi a trasmettere agli allievi solo nozioni di carattere umanistico e scientifico, ma deve agire sulla formazione del carattere, permettendo al bambino di scoprire i propri difetti e le qualità, dare la possibilità di correggere gli uni e potenziare le altre e incoraggiarlo ad adattarsi alle esigenze di una società nuova.* (E.J. Dalcroze)

Per il mese di novembre abbiamo individuato come obiettivi:

- discriminare i suoni prodotti dal corpo in relazione all'intensità.
- conoscere le parti più importanti del proprio corpo e muoverle consapevolmente.

In palestra le insegnanti fanno correre i bambini sulla punta dei piedi o indicano di galoppare o saltellare senza far rumore; quando poi esegue un colpo forte sul tamburello, cadono per terra o fanno un salto in aria. Successivamente formano un cerchio tenendosi per mano: quando la musica è "piano", il cerchio si restringe, quando è "forte" il cerchio si allarga. Successivamente le insegnanti, mettendo in cerchio gli alunni, hanno ripreso il gioco che li invita a produrre diversi suoni con le varie parti del corpo, usando solo le mani per inventare un crescendo e un diminuendo. I bambini sperimentano tutti modi possibili per produrre i suoni con le mani: palme aperte, concave, solo un dito, alcune dita, schiocco delle stesse.

L'insegnante dunque focalizza l'attenzione sul *modo* con cui vengono prodotti i suoni. Uno stesso strumento può emettere quindi suoni deboli, ma con un'energia muscolare in più può produrre suoni più forti.

Per verificare definitivamente se l'obiettivo è stato raggiunto abbiamo proposto il gioco "caccia all'oggetto": un oggetto viene nascosto e un bambino, aiutato dai compagni, deve ritrovarlo, ma le parole acqua, fuoco, fuocherello sono state sostituite da suoni deboli e forti.

Dal diario di bordo del 20.12.08

> *Sogno un'educazione musicale in cui il corpo stesso svolga il ruolo di intermediario tra i suoni e il nostro pensiero, diventando lo strumento diretto dei nostri sentimenti.* (E.J. Dalcroze)

In questa lezione si concentrerà l'attenzione degli alunni sul discriminare i suoni in relazione al timbro e all'altezza. L'insegnante invita alcuni bambini che hanno le scarpe di gomma a camminare, saltellare e galoppare; poi rivolge l'invito ad altri con le scarpe di suola, facendo percepire la differenza. Un alunno ha indicato che il materiale impiegato era diverso e quindi produceva suoni diversi.

L'insegnante ha fatto osservare i tre strumenti che aveva davanti: il flauto (legno) l'armonica a bocca (metallo) il tamburello (membrana). Il materiale, la forma, le dimensioni, il modo in cui si suona, determina la diversità, la caratteristica, il colore del suono.

Spiegare l'*altezza* di un suono che concorre poi a formare la melodia non è semplice, e comunque è un concetto che si affinerà col tempo. I rumori della natura, le voci dell'ambiente familiare sono il primo contatto del bambino con l'altezza di un suono: molto presto egli è in grado di distinguere la voce più grave del babbo da quella più acuta della mamma.

Si parte da immagini che permetteranno agli alunni di far coincidere suono e movimento: "Andate a passeggio in campagna; ad un suono alto prendete una mela dall'albero con un salto, poi quando sentite un suono basso poggiate la mela nel cestino per terra." I bambini eseguono divertiti ma nello stesso tempo restano attenti ad ascoltare le variazioni di altezza.

Poi, tutti i bambini in cerchio stanno ad occhi chiusi ad ascoltare: quando la maestra emette un suono acuto, battono le mani, quando emette un suono più basso, battono le mani per terra. Più la differenza era minima, più gli alunni trovavano difficoltà.

In tutti questi giochi, è stata coinvolta anche l'alunna diversabile, che ha mostrato partecipazione ed entusiasmo nell'"imitare" i compagni. "Imitare non vuol dire copiare, ma adattare alla propria costituzione" (R. Paganini). Con questa esperienza le abbiamo permesso di entrare in contatto con la dimensione spazio-temporale, affettiva ed emotiva della musica.

Dal diario di bordo del 23.1.09

Il rientro dalle vacanze natalizie è in un certo senso un nuovo inizio di anno scolastico. Abbiamo ritenuto fondamentale cercare tra i bambini momenti di relazione interpersonali, dando loro la possibilità di ristabilire i rapporti all'interno della classe e di riprendere le abitudini scolastiche.

La situazione più stimolante, in particolar modo per l'alunna disabile, è sicuramente quella dell'attività motoria svolta in palestra. Essa rivela un'insufficienza di percezione e di controllo del proprio schema corporeo. Lo scopo dell'educazione motoria sarà quello di integrare il diver-

samente abile avvicinandolo alla conoscenza del proprio corpo, delle sue difficoltà, dei suoi interessi e delle sue reali capacità. Una buona educazione dello schema corporeo, adattata al livello e ai bisogni dell'alunna disabile, favorisce la sua evoluzione neuro-psico-motoria e il suo adattamento al mondo degli altri e degli oggetti.

Abbiamo chiesto agli alunni di recuperare materiale di vario genere (cartoni, giornali, palline). Nei giorni successivi abbiamo distribuito questo materiale sul pavimento, e diviso i bambini in due gruppi: ogni bambino, a turno, doveva guidare un compagno bendato, mettendogli una mano sulla spalla e dando suggerimenti ad alta voce, ad effettuare il percorso evitando gli ostacoli. Questo gioco ha esercitato l'equilibrio e ha consolidato la capacità di orientarsi nello spazio, ha favorito i rapporti interpersonali e il senso di fiducia nell'altro.

Per l'alunna disabile sono invece emerse carenze nelle varie aree di sviluppo (motoria, cognitiva, relazionale e dell'autonomia), che saranno la base di partenza per la formulazione di nuovi obiettivi da raggiungere.

Dal diario di bordo del 13.3.09

Nel mese di febbraio e marzo abbiamo focalizzato la nostra attenzione sui seguenti obiettivi:

- conoscere le possibilità della voce come produttrice di suoni;
- discriminare i suoni prodotti dalla voce in relazione all'intensità e al timbro;
- imitare e riprodurre suoni con la voce.

Le insegnanti ripropongono il gioco "caccia all'oggetto" sostituendo le parole "acqua" e "fuoco" col nome del compagno, e variandone l'intensità. Successivamente stimolano i bambini a cercare "luoghi" dove solitamente si parla "forte" e altri "piano": chiesa, cortile, piazza, scuola.

Fanno notare non solo i suoni forti e deboli, ma anche la differenza di timbro: suoni chiari e scuri. Le campane, gli uccellini, il martello, la cornacchia, la voce di Marco, di Savino, di Francesca (nasale, limpida, squillante, roca, grossa, sottile).

Cantiamo ora una canzoncina imparata l'anno precedente, ma cambiamo il registro di voce interpretando così il papà (voce grossa) la mamma (voce squillante) la figlia (voce sottile) il nonno (voce tremolante). Cantiamo poi la canzoncina *Nella vecchia fattoria*, invitando ad interpretare al meglio con la voce i versi degli animali.

Ogni lezione si è conclusa con un momento di "rilassamento educativo" che consente distensione muscolare e mentale, fondamentale nell'educazione

dello schema corporeo, come affermano Ajuriaguerra, Vayer e Le Boulch.

Area linguistico-espressiva

Dal diario di bordo del 3.11.08

Per avvicinare i bambini all'esplorazione della stagione autunnale, e dei mutamenti ad essa legati, li abbiamo accompagnati nel cortile e, partendo dall'osservazione diretta della natura, abbiamo dato inizio a una conversazione sull'autunno. Tornati in classe, abbiamo diviso i bambini in tre gruppi, e dato loro una foto di un paesaggio autunnale. Ogni gruppo doveva osservarla e descriverla agli altri: così ogni bambino ha assunto il ruolo di descrittore e di ascoltatore.

Con le domande-stimolo i bambini sono stati invitati ad individuare aggettivi, nomi e verbi legati ai sensi, partendo da un'esperienza concreta: l'esplorazione di un grappolo d'uva. Sono stati denominati i termini specifici con cui si chiamano gli elementi dell'uva: acino, raspo, seme o vinacciolo. Divisi in gruppi di livello, tutti i bambini hanno realizzato un cartellone: ciascuno ha dato il proprio contributo in base alle capacità personali, ma soprattutto ha potuto sperimentare ancora una volta lo stare con gli altri e l'aiutarsi a vicenda.

Dal diario di bordo del 10.12.08

Nel mese di novembre e dicembre ci siamo poste, come obiettivo da far raggiungere all'alunna disabile, quello di farle conoscere l'ordine alfabetico nei quattro caratteri, ed in particolar modo di utilizzare il corsivo come tecnica di scrittura. Alla fine dell'anno scolastico precedente, infatti, l'alunna conosceva solo lo stampato maiuscolo.

Per avvicinare l'alunna al corsivo le abbiamo mostrato le lettere una per una, cercando di abbinare ogni lettera ad un oggetto, proponendo: la gambina per sorreggere le letterine (a, b, c); la manina per legarle tra di loro (abce); il bastone per alcune (d, p, q, t); la letterina che piange (g) e forma la goccia. Lei è sembrata entusiasta nel ricordare il particolare, scrivendo la lettera in maniera corretta, e dopo due mesi di esercitazioni ha raggiunto in maniera discreta gli obiettivi proposti.

Dal diario di bordo del 28.1.09

Per riavvicinare gli alunni allo studio della lingua italiana, dopo le vacanze natalizie, abbiamo proposto un testo teatrale sull'inverno. Abbiamo scritto alla lavagna i nomi degli otto personaggi del brano, poi lo abbia-

mo letto ad alta voce; cercando di coinvolgere anche l'alunna disabile, anche se non è riuscita a mantenere l'attenzione per un tempo prolungato.

Dopo 10-15 minuti di lettura silenziosa abbiamo verificato il grado di comprensione nei bambini con alcune domande-stimolo. Abbiamo infine creato alla lavagna la "mappa concettuale" dell'inverno, dove ognuno inseriva la propria considerazione. Anche l'alunna disabile ha espresso, seppur con un linguaggio povero e in maniera stentata, qualche considerazione.

Successivamente abbiamo realizzato varie attività riguardanti il Natale e il Carnevale. Con tutte queste attività l'alunna disabile si è sentita motivata all'ascolto e alla comprensione dei vari testi sulle feste citate. Restano tuttavia lacune nel processo di apprendimento, che verranno colmate rivedendo gli obiettivi proposti e le metodologie messe in atto.

Dal diario di bordo del 26.2.09

Nel mese di febbraio abbiamo letto con gli alunni vari testi per motivarli a conversare sul Carnevale e dare avvio a diverse attività centrate sull'operatività. Abbiamo anzitutto letto un racconto che parla di una maschera molto conosciuta dai bambini: Arlecchino.

Dopo questo primo approccio, abbiamo cominciato a parlare liberamente con i bambini che, con la tecnica del *brainstorming*, hanno esposto tutto ciò che a loro veniva in mente sul Carnevale.

Dopo una lunga conversazione, abbiamo chiesto ai bambini se amavano travestirsi e ognuno ha parlato delle proprie maschere. Abbiamo poi invitato a leggere un testo su come ci si può travestire in maniera economica e originale con "il fai da te".

Nei giorni successivi ci siamo procurate vari materiali e abbiamo lasciato i bambini liberi di usare la loro fantasia per creare maschere diverse. I bambini hanno lavorato in gruppi: si sono molto divertiti nell'aiutarsi a vicenda a disegnare, ritagliare e inventare la propria maschera. L'alunna disabile si è mostrata interessata alle attività proposte anche se nel lavoro di gruppo ha mostrato insicurezza e si è limitata a guardare le realizzazioni dei compagni.

Dal diario di bordo del 23.4.09

La primavera con i cambiamenti che porta, ci offre un'ottima opportunità per riflettere sulle caratteristiche della stagione: lo spunto ci è stato dato dai bambini che, in questo periodo, stanno procedendo a "fatica" nello svolgimento delle attività. Alcuni bambini hanno detto di essere stanchi perché la sera vanno a letto tardi, altri perché hanno lavora-

to molto durante l'anno, altri ancora hanno attribuito la causa all'arrivo della primavera: sicché abbiamo chiesto, a turno, ciò che per ognuno di loro significa "primavera".

Dopo aver guidato la conversazione con domande-stimolo, la classe è stata divisa in quattro gruppi, che hanno realizzato alla lavagna una mappa concettuale sulla primavera.

Li abbiamo invitati all'ascolto di un racconto, e dopo abbiamo messo in atto la scena. Per far sentire i bambini protagonisti, li abbiamo invitati a portare la primavera in classe realizzando con cartoncini colorati semplici manufatti: coccinelle, rondini, fiori e api con cui abbiamo abbellito le pareti dell'aula e dei corridoi. È stata poi presentata una filastrocca sulla primavera: cerchiate in rosso le parole in rima, i bambini sono stati invitati a trovare parole che finissero con lo stesso gruppo di suoni. Poi hanno inventato una filastrocca.

Per la bambina diversabile e un gruppo ristretto di bambini abbiamo lavorato con schede strutturate.

Area logico-matematica

Dal diario di bordo del 9.10.08

Nell'area logico-matematica abbiamo individuato come obiettivi:

- conoscere gli insiemi;
- conoscere i quantificatori.

Abbiamo scelto con i bambini alcuni oggetti presenti nell'aula, li abbiamo osservati attentamente, descritti e classificati in base all'uso, al colore, alla forma. Con queste attività ludico-operative abbiamo cercato di stimolare il concetto di "classificare/quantificare" gli elementi.

Abbiamo preparato contenitori identici con oggetti di quantità diverse, e abbiamo invitato ad individuare in quale scatola ci fossero più elementi. I bambini hanno cominciato a confrontare i loro astucci ed individuare quello con meno pastelli o con più pastelli. Non solo hanno acquisito in maniera discreta i termini dei quantificatori (pochi, tanti, nessuno, uno, qualche), ma li hanno anche usati in modo corretto ed appropriato in ogni situazione.

Con attività successive abbiamo invitato la bambina ad indicare, in insiemi dati, quale fosse l'intruso, ossia l'elemento che non aveva caratteristiche in comune agli altri. Nei giorni successivi, mentre gli alunni lavoravano speditamente con insiemi, sottoinsiemi e insieme intersezione, l'alunna rafforzava il concetto di numero collegato alla quantità e al simbolo.

Dal diario di bordo del 12.12.08

Nei mesi di novembre e dicembre abbiamo individuato come obiettivo per l'alunna disabile, nell'area logico-matematica:

- conoscere e rappresentare i numeri naturali entro il 10;
- stabilire relazioni tra quantità/simbolo.

Abbiamo proposto interviste ai bambini per capire quanto abbiano maturato sui numeri e sui loro usi. Abbiamo posto domande individualizzate per evitare che si influenzassero reciprocamente, e abbiamo sintetizzato le diverse risposte sui cartelloni, distinguendo: i numeri che servono per rappresentare quantità, i numeri che servono per cambiare canale in televisione, per indicare le targhe, per indicare i numeri telefonici.

Abbiamo anche proposto ai bambini dei lavori che prevedevano la ricerca dei numeri in luoghi diversi: a casa, a scuola, al supermercato: gli alunni hanno mostrato i numeri che indicano la propria data di nascita, il numero civico, il numero di telefono, gli anni dei propri genitori o dei fratelli. I bambini, lasciati liberi nell'esprimersi, si sono avvicinati non solo ai numeri precedentemente studiati, ma anche a quelli più grandi, che solitamente non si usano nei primi giorni di scuola.

Li abbiamo coinvolti nel costruire tante strisce di carta suddivise in 10 spazi, in cui successivamente abbiamo inserito i numeri. I bambini hanno trascritto la linea numerica sul proprio quaderno, e hanno rappresentato in modo corretto i numeri fino al 40 (l'alunna disabile ha rappresentato i numeri da 0 a 10). L'alunna disabile è riuscita a comprendere in maniera discreta il valore dei numeri naturali entro il 10, ma ha ancora bisogno di consolidare gli obiettivi.

Dal diario di bordo del 22.1.09

Al rientro dalle vacanze natalizie, abbiamo individuato per l'alunna diversabile, come obiettivi, relativi all'area logico-matematica:

- leggere, scrivere e ordinare i numeri naturali fino al 20;
- contare in senso progressivo e regressivo fino al 20.

L'alunna aveva già avuto modo di avvicinarsi ai numeri da 10 a 20, vedendo i compagni lavorare alla lavagna, ma non sempre riusciva a collegare la quantità al simbolo. Si è intervenuti su questa difficoltà cercando di farle manipolare le cifre e poi collegarle alla quantità, lavorando con dischetti di cartoncino colorati e numerati da 0 a 20.

Agli altri alunni, intanto, abbiamo proposto attività di ordinamento, confronto, scomposizione e calcolo dei numeri da 0 a 100. Tra le varie attività, abbiamo dato schede che dovevano completare con i numeri

mancanti; proposto il confronto dei numeri mancanti; proposto il confronto tra numeri usando correttamente i simboli > < = con cui hanno stabilito le relazioni tra i numeri. Abbiamo proposto alla lavagna attività di composizione e scomposizione dei numeri, guidando i bambini a dare valore alle cifre in base alla posizione che occupano.

Dal diario di bordo del 19.2.09

Poiché l'alunna disabile aveva cominciato a rappresentare i numeri da 10 a 20, e ad individuare di ogni numero sia il precedente che il successivo, abbiamo voluto darle la possibilità di "manipolare" i numeri con le mani, distinguendo le decine dalle unità: conducendola a riflettere sulle cifre usate per scrivere i numeri, e cioè numeri scritti con una e con due cifre. All'inizio è rimasta un po' dubbiosa; ma ripetendo il concetto con vari esempi è riuscita a capire che una decina corrisponde a 10 unità.

L'abbiamo incitata a restare attenta alla vita della classe, nel momento in cui si presentano situazioni adatte per i nostri "obiettivi" (il giorno del compleanno di un amichetto può essere un'occasione per individuare il numero 16, 17, 18 sul calendario della classe e rappresentarlo sia con le mani che con l'abaco). Nel corso di queste attività l'alunna si è dimostrata particolarmente attratta dai giochi manipolativi, con il materiale strutturato, anche se non sempre ha raggiunto gli obiettivi in maniera ottimale.

Dal diario di bordo del 26.3.09

Dal mese di marzo abbiamo voluto avvicinare l'alunna disabile ai primi casi di operazione (addizione) partendo da una situazione reale creatasi in classe. Per eseguire conti relativi alla Pasqua, abbiamo unito le classi II C e II D, facendo ogni volta spostamenti di sedie per consentire a tutti i bambini di potersi sedere. L'alunna ha chiesto perché non bastassero le sedie; ma la spiegazione si è fatta difficile per lei.

Abbiamo preferito farle manipolare gli addendi dell'operazione, scegliendoli dal suo materiale scolastico, presentarle semplici addizioni, dapprima con gli insiemi (che contengono fiori, animali o oggetti che poi lei colorava), poi con i regoli, con le mani, con i dadi. Dopo varie esercitazioni ci siamo avviate nell'eseguire addizioni lavorando sulla linea dei numeri.

Lingua inglese

Dal diario di bordo del 2.10.08

Prima di iniziare il percorso di inglese, abbiamo ritenuto opportuno

accertare le competenze acquisite lo scorso anno. Siamo entrati, così, in un mondo incantato dove non esistono le parole, ma solo suoni, rumori e versi prodotti dagli oggetti, dal corpo e dagli animali. Per esercitare ulteriormente l'orecchio nella discriminazione acustica di suoni e rumori ed educarli all'attenzione sul messaggio orale, abbiamo chiesto ai bambini di rievocare con la mente il rumore della pioggia che cade, imitato tamburellando con i polpastrelli sul banco; riprodotto il fischio di un treno con l'uso della voce; imitato il rumore delle ruote sulle rotaie battendo aritmicamente i piedi a terra.

Dal diario di bordo del 20.11.08

Nel corso di questi due mesi abbiamo ripreso il lessico relativo ai saluti e ai colori. Per l'apprendimento dei saluti abbiamo proposto un'attività di drammatizzazione al fine di suscitare interesse nei bambini, visto che essi adorano recitare e giocare a "facciamo finta che".

I saluti sono stati presentati attraverso due brevi scenette. L'insegnante ha mimato l'entrata in classe e salutato i bambini, poi ha mimato l'uscita della classe. Per l'acquisizione della struttura "My name is", per un gruppo ristretto di bambini e per l'alunna disabile che ha mostrato difficoltà è stato proposto un gioco che ha comunque coinvolto l'intera classe.

I bambini sono stati portati in palestra e disposti in cerchio; abbiamo invitato al centro uno di loro, gli abbiamo dato una palla e gli abbiamo chiesto di presentarsi dicendo: "My name is". Il bambino poi ha scelto il compagno tirandogli la palla e gli ha chiesto: "What is your name?". I due si sono scambiati di posto e il gioco è ricominciato con il secondo bambino al centro e così via.

Dal diario di bordo del 18.12.08

Una prima presentazione del lessico relativo ai colori è avvenuta attraverso *flash card*. Abbiamo indicato i singoli colori e invitato gli alunni a ripetere coralmente. È stata poi proposta l'attività *Touch something* per vedere chi fosse il più veloce a toccare oggetti del colore nominato.

Per consolidare l'apprendimento è stato proposto un gioco dividendo la classe in gruppi. L'insegnante pronunciava i nomi dei colori e ogni colore corrispondeva ad un movimento: *green* = il gruppo di bambini doveva camminare; *yellow* = il gruppo doveva rallentare decisamente; *red* = il gruppo doveva fermarsi. Chi sbagliava due volte veniva eliminato.

Altro gioco proposto è stato il "ruba bandiera", assegnando a ciascun bambino un colore invece che un numero. Si è fatto, in sostanza, ampio

uso dei giochi, in particolare quelli di movimento, che hanno suscitato la partecipazione attiva dei bambini, e hanno permesso a tutti di imparare a riconoscere e nominare i colori. Solo l'alunna disabile ha incontrato difficoltà, non riconoscendo ancora i colori in inglese, ma ha partecipato ai giochi e ascoltato i compagni con interesse.

Dal diario di bordo del 29.1.09

Conoscenza dei numeri da 0 a 10. L'insegnante ha mostrato ai bambini le *flash card*, declamato i numeri e chiesto loro di ripetere. I numeri sono stati presentati recitando una filastrocca, enfatizzando la pronuncia degli stessi e indicandoli sulle *flash card* corrispondenti. La filastrocca è stata ripetuta più volte, chiedendo di volta in volta ad un alunno di sostituirci nell'indicazione dei numeri, coinvolgendoli tutti nell'attività.

È stato poi proposto un gioco di movimento accompagnato dalla canzoncina *Ten little indians*. L'insegnante ha preso per mano il primo bambino cantando la prima strofa della canzone (*one little*), il bambino a sua volta cantando (*two little*) ha preso per mano il suo vicino che cantando ha fatto la stessa cosa e così via. Arrivati a *ten little* abbiamo ricominciato a contare fino a formare un "serpentone" che canta.

Per la bambina diversabile e un piccolo gruppo di bambini che ha mostrato difficoltà nell'associare la quantità al numero, abbiamo proposto un'attività manipolativa e un gioco. I bambini, oltre a divertirsi, hanno mostrato senso di appartenenza aiutandosi vicendevolmente.

Dal diario di bordo del 26.2.09

Per favorire l'acquisizione del lessico relativo agli oggetti scolastici abbiamo proposto ai bambini un gioco basato sulla percezione tattile. Abbiamo messo in una busta di carta una gomma, una penna, un righello, una matita. Abbiamo chiesto ad un alunno per volta d'introdurre la mano nella busta, toccare l'oggetto e identificarlo al tatto. Una volta estratto l'oggetto, l'insegnante ha pronunciato il nome preceduto dall'articolo indeterminativo (per es. *a pen*) e ha fatto ripetere in coro agli alunni. Poi abbiamo ripetuto l'attività facendo precedere il nome dell'oggetto dal colore: *a blue pencil*, *a red book*, *a black pen*.

Abbiamo continuato le attività in modo divertente proponendo due giochi. Gli alunni, divisi in quattro gruppi, sono stati invitati a preparare delle *flash card* degli oggetti che si possono trovare in una cartella, e a scrivere sul retro delle stesse il termine in inglese appropriato.

Il secondo gioco è stato svolto in palestra. Abbiamo diviso gli alun-

ni in due squadre, e li abbiamo raggruppati su pareti opposte e abbiamo assegnato a ciascuna squadra un sacchetto contenente *flash card*. Individuato un capogruppo per ciascuna squadra, abbiamo invitato i compagni ad aiutarlo a trovare nel sacchetto, nel più breve tempo possibile, le *flash card*, relative alla parola inglese pronunciata.

Dal diario di bordo del 27.3.09

Prima di introdurre il nuovo nucleo tematico relativo agli animali della fattoria, abbiamo riattivato il lessico appreso l'anno precedente. I bambini sono stati invitati a disegnare sul quaderno alcuni animali del prato, a colorarli e a verbalizzare quanto rappresentato (per es. *a green worm*, *a yellow butterfly*) Abbiamo poi distribuito una scheda strutturata nella quale erano raffigurati parzialmente alcuni animali di campagna. Dopo aver fatto completare e colorare il disegno, abbiamo lavorato sulle immagini. L'insegnante, ad esempio, diceva il nome di un animale e diceva ai bambini di indicare l'immagine corrispondente.

Successivamente abbiamo fatto ascoltare ai bambini una canzoncina finché non l'hanno ben assimilata, chiedendo loro di fare i versi di ognuno degli animali. Appena è stata dimostrata una certa sicurezza nell'acquisizione del lessico, è stata introdotta la domanda: "What animal is it?" per ottenere una risposta più completa: "It's a …" Per un gruppo ristretto di alunni e per l'alunna diversabile, che hanno incontrato difficoltà nella memorizzazione dei nomi di alcuni animali, abbiamo proposto dei giochi. L'insegnante sussurrava all'orecchio di ogni allievo il nome di un animale e al via i bambini alzandosi si univano ai compagni che emettevano lo stesso verso per formare un gruppo di "animali uguali".

Religione cattolica

Dal diario di bordo del 24.10.08

In questo periodo gli alunni sono stati guidati a riconoscere la presenza di Dio; a comprendere che nel mondo ci sono cose belle ma anche, e soprattutto, cose buone e utili; a distinguere ciò che l'uomo "trova nel mondo" e ciò che egli costruisce con il dono dell'intelligenza; a comprendere che il mondo è affidato all'uomo perché lo custodisca.

Le verifiche effettuate attraverso conversazioni guidate, questionari, attività grafiche, schede operative, osservazioni sistematiche del comportamento, hanno evidenziato l'acquisizione di alcuni concetti quali la sco-

perta del Dio creatore e padre, il senso del mondo "casa dell'uomo", la necessità di rispettare la natura, il vivere in amicizia. Gli alunni si sono mostrati interessati alla realizzazione delle attività proposte, e gran parte di loro ha mostrato buone capacità attentive.

Quasi tutti sono stati capaci di interagire verbalmente in modo costruttivo mostrando di saper rielaborare i contenuti rispettando le regole dell'ascolto. Anche l'alunna in situazione di handicap ha mostrato interesse lasciandosi coinvolgere in attività ludico-operative, e ha gradualmente assimilato piccole regole comportamentali che hanno permesso un più proficuo svolgimento delle lezioni.

Dal diario di bordo del 19.12.08

Questo periodo dell'anno è stato interamente dedicato ad attività inerenti il Natale. Molteplici sono i segni che il bambino scopre nell'ambiente: ma quali significati e valori umani si celano dietro questi segni? Perché si fa festa? Si è cercato di focalizzare la loro attenzione sui "segni" della festa per aiutarli a coglierne il significato e maturare atteggiamenti quali il senso dell'attesa, il senso del dono, la gratuità del dono quale segno di generosità e apertura verso l'altro. Gli alunni sono stati incoraggiati ad esprimere i loro pensieri: le risposte spontaneamente espresse sono state fissate attraverso *brainstorming* alla lavagna. Operando poi continui parallelismi tra quanto i bambini hanno sperimentato e quanto è avvenuto nella storia cristiana, si è cercato di guidarli alla scoperta del significato cristiano del Natale: Gesù dono di Dio agli uomini.

I contenuti disciplinari sono stati successivamente affrontati attraverso letture e racconti dei Vangeli dell'infanzia, disegni liberi, schede con la scansione dei diversi episodi narrati.

Gli alunni hanno mostrato maggiore coinvolgimento e tanta voglia di esprimersi anche attraverso percorsi alternativi: progettare insieme le decorazioni per rendere l'aula più festosa, costruire un calendario dell'Avvento per scandire i giorni dell'attesa, allestire il presepe, ascoltare brani musicali ed eseguire canti natalizi, sono solo alcune delle attività realizzate. Ma un'esperienza stimolante è stata offerta dal progetto *Vivere il Natale*, che prevedeva anche la realizzazione di un presepe vivente. L'iniziativa ha fornito l'occasione per vivere il Natale a scuola nella condivisione e nella gioia, coinvolgendo insegnanti, alunni e genitori nella realizzazione di pannelli, ambienti, oggetti tipici per ricreare i vari contesti storici.

Tutta la scuola si è così trasformata in un grande laboratorio. Ma prima di dare inizio alle attività laboratoriali è stato necessario avviare uno

studio sull'ambiente di vita di Gesù nei suoi aspetti quotidiani, sociali, religiosi, storico-geografici. Ad ogni alunno è stato richiesto di disegnare una carta geografica fisico-politica della Palestina con pochi paesi (Betlemme, Nazaret, Gerusalemme). Sono state aggiunte spiegazioni sul fiume Giordano, il lago di Galilea, il Mar Rosso, il clima, la flora e la fauna. Operando confronti tra il "qui e ora" e il "prima" geografico e storico-sociale (abbigliamento, mestieri, vita sociale, educazione, luoghi di preghiera, aspetti topografici) che ha fatto da sfondo alle vicende storiche di Gesù, si è cercato di indurre gli alunni ad elaborare una dimensione di concretezza in cui collocare gli eventi descritti dai Vangeli. Successivamente sono state avviate attività laboratoriali procedendo per *cooperative learning*. È stato utile ridefinire anzitutto le abilità sociali indispensabili allo scopo del lavoro cooperativo: condividere il materiale, parlare sottovoce, rispettare il turno di parola, non prendersela per eventuali errori. Poi gli alunni sono stati riuniti per gruppi eterogenei: evitando di eleggere un *leader*, ma valorizzando quei bambini che avevano guidato il lavoro ricevendo l'implicito consenso degli altri membri del gruppo.

Partendo da bozze già predisposte lungo le pareti dei corridoi, si è cercato di creare un'opera collettiva avviando la colorazione a tempera. Anche l'alunna disabile è stata coinvolta nell'esecuzione dei compiti collettivi con attività opportunamente semplificate e svolte durante le ore curricolari: vista infatti la scarsa capacità attentiva evidenziata durante l'ultima ora di lezione curricolare, non si è ritenuto opportuno un ulteriore allungamento dei tempi. Per lei sono state predisposte schede con l'individuazione di sequenze, chiedendo di completarle e ordinarle con semplici didascalie, e provando a collegare a semplici frasi gli atteggiamenti dei personaggi coinvolti nella vicenda della nascita di Gesù.

La fase laboratoriale collettiva ha visto l'alunna impegnata nella realizzazione di carta da montagna con la tecnica della spugnatura, e in semplici operazioni di colorazione per la realizzazione di un presepe cartaceo e di addobbi per l'aula. L'alunna è riuscita in parte a superare le iniziali difficoltà. Importante è stato il clima affettivo e collaborativo nel quale la bambina si è sentita utile e importante. A iniziativa conclusa a ciascun alunno è stata data la possibilità di esplicitare il proprio vissuto attraverso riflessioni e componimenti che sono stati affissi fuori dall'aula.
Si è partiti dunque da una componente "pratica" per sviluppare percorsi diversi, attivando quelle che Gardner chiama "intelligenze multiple": linguistica, spaziale, corporea, logico matematica, intrapersonale, interpersonale, musicale, naturalistica.

Diario di bordo della classe V C

Questo diario registrerà la vita di una classe (venti alunni, dieci maschi e dieci femmine). Tre alunni – due con certificazione completa – sono seguiti dall'insegnante di sostegno: sembrano ben inseriti nel gruppo classe, volenterosi e seguono per grosse linee le normali attività della classe. È da rilevare che sulla classe, in questo quinquennio, si sono avvicendate molte insegnanti, e ciò non ha giovato né dal punto di vista dell'apprendimento, né della socializzazione.

Dal diario di bordo del 16.9.08

Poiché l'insegnante dell'area linguistica è nuova, è stata necessaria una prima fase di presentazione reciproca. Nella prima impressione rientrano tante cose: il linguaggio, il tono della voce, l'aspetto fisico, la mimica, la buona o cattiva disposizione nei confronti degli alunni e del proprio lavoro, gli atteggiamenti, la partecipazione, l'entusiasmo. Rompere il ghiaccio e cercare di coinvolgere nella conversazione tutti gli alunni sono stati i problemi da risolvere immediatamente. Per evitare che qualcuno si sentisse estraneo o marginale al gruppo, abbiamo messo in pratica un metodo collaudato: abbiamo formato un grande cerchio e abbiamo chiesto ad ogni bambino di dire il proprio nome, di indicare i propri amici e di raccontare qualcosa di divertente che ha fatto nei mesi estivi, come una vacanza, una nuova conoscenza, la lettura di un nuovo libro, e così via. Abbiamo fatto in modo che gli alunni percepissero il messaggio che la classe è una comunità dove si hanno pari diritti e pari collocazione, dove si è riconosciuti e accettati anche se si è diversi dagli altri per provenienza (un alunno è polacco), per abitudini di vita o per doti innate.

Dal diario di bordo del 30.9.08

Si è parlato della necessità della collaborazione tra scuola e famiglia, per facilitare un equilibrato processo di crescita dei bambini. È risaputo che una famiglia coesa, nell'importante e fondamentale ruolo di agenzia di socializzazione, pone le basi che indirizzano al vivere sociale e, successivamente, alla vita lavorativa e produttiva. Tuttavia, l'istituzione familiare oggi sembra manifestare sintomi di difficoltà per quanto attiene la capacità o la possibilità di trasmissione di contenuti culturali e valoriali e di validi modelli sociali. Tale difficoltà, talvolta logistica per mancanza di tempo, dovuta ad attività lavorative intense o, comunque, ad una vita frenetica, induce i genitori ad avvalersi, con sempre maggiore frequenza, di

strutture estranee alla famiglia, delegando così ad altri il compito fondamentale di gettare le basi per una gestione autonoma e consapevole del percorso di vita. Oggi, dunque, si evidenziano grossi nodi di problematicità tra le due agenzie: occorre allora ripensare la famiglia, ma anche il rapporto con l'istituzione scolastica.

Si è evidenziato anche il caso di D., l'alunno polacco tornato quest'anno, dopo aver frequentato la seconda classe da noi ed essersi poi trasferito in altra città. La mamma lamenta che il figlio non è accettato dai compagni, spesso viene isolato o preso in giro. Gli altri genitori hanno espresso disapprovazione e meraviglia per il comportamento dei propri figli. Per risolvere questo problema predisporremo una serie di attività che vedrà D. al centro dell'attenzione, facendo leva sul fatto che D. conosce un'altra lingua e altre tradizioni.

Siamo poi passate ad illustrare le linee guida alle quali è ispirato il nostro piano di lavoro. L'attenzione, che prima era concentrata su cosa insegnare, oggi si è spostata dall'*insegnamento* all'*apprendimento*, per cui la nostra *ricerca-azione* è orientata a far diventare l'insegnante sempre più facilitatore e l'alunno sempre più protagonista del suo percorso di formazione.

Problemi della classe e in particolare degli alunni con sostegno

L'osservazione del gruppo classe nei vari momenti della giornata (ascolto, ricerca, esecuzione di un compito, gioco, conversazione) ha permesso di conoscere quegli aspetti del carattere e del comportamento che sono più evidenti.

Dei tre alunni con sostegno F. ha ottenuto nel corso degli anni precedenti notevoli miglioramenti rispetto alla situazione iniziale, ha buona motivazione ad apprendere, ma non è ancora autonomo nella gestione del lavoro. Per questo alunno il nostro punto di partenza sarà l'attestato costante di fiducia delle insegnanti e l'approvazione del suo lavoro.

J. si presenta schiva e con lo sguardo sfuggente, tende ad isolarsi, non ha fiducia nelle proprie capacità, è molto debole nell'attenzione e si impegna solo se seguita in un rapporto 1:1. Nel corso degli anni l'alunna (la cui situazione di svantaggio è legata a carenze affettive, disagio sociale, scarsa stimolazione intellettuale) non è riuscita a sostenere l'impegno scolastico, e gli insuccessi accumulati hanno minato la sua comunicazione, aumentato il suo disinteresse e il suo disadattamento. Per J. sono previsti incarichi che le diano visibilità nel gruppo classe, incarichi di lettura sugli argomenti di studio perché, quando legge, l'alunna rivela sicurezza ed espressività.

F. è il vero personaggio della classe, originale e stravagante, con una spiccata passione per la storia (da grande vuole fare l'egittologo); ma risulta affetto da DDAI (disturbi da deficit dell'attenzione e da iperattività) ed è in terapia per curare questo disturbo del comportamento. Ha difficoltà ad organizzarsi, non è attento durante le spiegazioni, tende ad evitare le attività che necessitano di concentrazione prolungata, non presta attenzione quando gli si parla direttamente. Si muove perennemente anche quando è fermo, ha difficoltà ad attendere il proprio turno.

Gli interventi per ridurre tali disturbi coinvolgeranno, almeno in parte, tutta la classe, per evitare la "stigmatizzazione" dell'alunno. Uno dei comportamenti suggeriti per la cura del DDAI è la gestione delle conoscenze, che mira a rinforzare positivamente le inclinazioni naturali più evidenti. Nel caso del nostro F. è risaputa la sua passione per la storia: sarà questo il punto di forza sul quale far leva sia per catturare la sua attenzione per un tempo apprezzabile che per portarlo in seguito a relazionare, completare testi, scrivere e rappresentare graficamente sui vari argomenti.

Due alunne, pur volenterose e competitive, mostrano disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) perché, nonostante siano in quinta classe, continuano a mostrare difficoltà e lentezza nella lettura, esitazioni, inciampi, scambi di lettere o di sillabe o di numeri. Tali disturbi sono associati a dislateralità, e poiché è noto che motricità e linguaggio lavorano in sinergia, intervenendo sulla psicomotricità anche la dislessia e la disgrafia potranno migliorare. Quest'area del nostro piano operativo costituisce una delle "azioni" più importanti della nostra ricerca di metodologie inclusive, sia per gli alunni in difficoltà, che per i normali: Maria Montessori, fin dai primi del Novecento, asseriva che i metodi validi per i cosiddetti subnormali erano altrettanto efficaci con gli altri alunni.

La psicomotricità

In linea con la *ricerca-azione* iniziata nel campo della psicomotricità, possiamo confermare i vantaggi della pratica motoria sia per gli alunni diversabili sia per i normali. La palestra è il luogo di elezione per la realizzazione del progetto *I care*, perché qui i ragazzi vorrebbero trascorrere la maggiore parte del tempo scuola. Lo spazio dona un senso di libertà, non ci sono differenze, e si può primeggiare in attività diverse da quelle che si svolgono in aula. La palestra è il luogo dove, più che in altri posti, si sente facilmente quanto è importante far parte di un gruppo e che si è più forti se si lavora insieme.

La partecipazione di tutti gli alunni, senza discriminazione alcuna, alle attività motorie, ludiche e sportive, è finalizzata alla socializzazione e allo sviluppo di capacità psicomotorie, utili al conseguimento dell'autonomia personale. Il principio che sottende l'educazione attraverso il movimento razionale non è solo l'azione sull'apparato locomotore e sulle funzioni organiche dei discenti, ma soprattutto sullo sviluppo intellettivo. Ciò avverrà attraverso l'esecuzione di:

- giochi ed esercizi per l'acquisizione dello schema corporeo;
- percorsi misti;
- giochi individuali e di squadra;
- giochi sportivi.

I percorsi misti e i giochi consentiranno a tutti gli allievi di acquisire e sviluppare schemi motori di base, equilibrio, coordinazione, orientamento spazio-temporale, forza, rapidità e velocità; i giochi individuali e di squadra favoriranno la socializzazione, il *fair play*, la stimolazione dell'intelligenza operativa e l'autocontrollo. Il metodo di insegnamento sarà inizialmente globale, poi misto, e per fasce di livello psicomotorio con apprendimento cooperativo. Per gli alunni che mostreranno difficoltà sarà impartito l'insegnamento individualizzato. Un valore aggiunto sarà dato dalla collaborazione di alcune insegnanti specializzate nell'ambito di progetti realizzati dal MIUR e dal CONI. Le verifiche seguiranno ogni incontro per constatare l'impegno, la partecipazione attiva di ogni alunno, le modificazioni comportamentali; le stesse serviranno, se necessario, a rivedere le fasi e le modalità di lavoro, così da consentire a tutti i ragazzi di conseguire gli obiettivi minimi.

Incontro delle insegnanti del 7.10.08

Discutiamo di volta in volta delle varie metodologie (*ricerca*) e dei risultati ottenuti nell'applicazione della stessa (*azione*), al fine di individuare soluzioni efficaci ai problemi dell'integrazione scolastica di tutti gli alunni. La pluralità di insegnanti operanti oggi in una classe implica sintonia di comportamenti, necessità di una linea operativa comune, e la riflessione che l'accertamento dei livelli di apprendimento è solo uno dei momenti di una valutazione che deve necessariamente comprendere anche:

- l'organizzazione scolastica, che con le sue condizioni strutturali e organizzazione crea le migliori condizioni per l'apprendimento;
- il modo in cui noi insegnanti operiamo per consentire ad ogni bambino, partendo dal diversabile, di fare le conquiste che può.

Per aumentare il senso di responsabilità in classe abbiamo concordato

l'affidamento di vari compiti, con durata settimanale, per la gestione della classe: un alunno controllerà e manterrà l'ordine, un altro controllerà i compiti da casa; un altro l'uscita al bagno; un altro curerà i rapporti con l'esterno, un altro il materiale scolastico e così via. Al termine della settimana essi stessi valuteranno il comportamento proprio e dei compagni e suggeriranno il modo per migliorarlo. I ragazzi vedranno anche i compagni delle altre classi coinvolte nel progetto impegnati negli stessi compiti e questo servirà a farli sentire più motivati e responsabili. Siamo poi passati a discutere dell'argomento all'o.d.g., il *circle time*.

Circle time: un percorso per un'educazione socio-affettiva

Spesso nella scuola si è portati a trascurare gli aspetti emotivi del processo di sviluppo del bambino, privilegiando quelli puramente cognitivi, dimenticando che l'individuo è totalità integrata ed organizzata e nella sua totalità va educato.

L'educazione socio-affettiva è il mezzo e il fine per uno sviluppo adeguato della personalità. Si educa con l'affettività e all'affettività, avviando il bambino a conoscere meglio le proprie capacità e a saperle utilizzare; a saper vivere con gli altri con serenità, spirito di collaborazione.

Siamo convinte che, se non si crea in classe un clima socio-affettivo favorevole, i bambini non potranno dedicare le loro energie psichiche all'apprendimento in quanto la loro attenzione sarà centrata soprattutto sui conflitti e sui rapporti interpersonali problematici.

Utilizzeremo una metodologia denominata *circle time*, nata negli Stati Uniti ma da anni utilizzata anche in Italia e nella nostra scuola, che ha queste finalità educative:

- sviluppare una maggiore consapevolezza di sé;
- favorire conoscenza reciproca, comunicazione e cooperazione;
- creare un clima sereno di reciproco rispetto.

Dal diario di bordo dell'8.10.08

Le prove di verifica per l'accertamento dei livelli di apprendimento sono state deludenti in tutte le discipline per la maggior parte degli alunni; gli alunni in difficoltà, invece, hanno mostrato di possedere discrete basi alle quali agganciarsi.

Elementi negativi emersi:

- difficoltà di comunicazione;
- possesso lacunoso di mezzi linguistici;
- incapacità di usare le tecniche di base di matematica in nuove si-

tuazioni di apprendimento;
- mancanza di approfondimento a casa;
- frequenti assenze e uscite anticipate.

Elementi positivi:
- alunni sani con armonico sviluppo fisico;
- buone potenzialità intellettive e relazionali;
- voglia di migliorare i propri livelli di apprendimento e di comportamento.

Abbiamo concordato di prepararci ad un percorso che deve aiutare i ragazzi innanzitutto all'uso consapevole dei mezzi linguistici. Materiali e sussidi alternativi quali Internet, quotidiani, TV, fumetti, raccolte di figurine e quant'altro gode delle preferenze dei ragazzi sarannoil nostro punto di partenza alternativo. Abbiamo deciso dunque di provare l'esperienza del circle time, o tempo del cerchio: ci siamo seduti in cerchio e abbiamo stabilito le regole di intervento nella discussione. L'inizio è stato caotico da gestire, poi pian piano i ragazzi stessi hanno preteso il rispetto delle regole e le hanno annotate in ordine su un cartellone. Successivamente, facilitando noi insegnanti la comunicazione, e offrendo sostegno e incoraggiamento, anche i ragazzi più timidi hanno espresso il proprio pensiero e tutti hanno cominciato ad ascoltarsi a vicenda senza interrompersi. I tre alunni disabili si sono mostrati entusiasti di questa iniziativa e hanno detto che così la scuola è più divertente.

Circle time *del 9.12.08*

Questo incontro è stato dedicato alle riflessioni sul *brainstorming*: incontro di almeno tre persone che confrontano le loro idee su un argomento con l'obiettivo di arrivare ad una scelta o una decisione. Nel *brainstorming* di gruppo i commenti dei partecipanti stimolano le idee di ognuno in una sorta di reazione a catena. È essenziale che la fase di generazione delle idee sia separata dalla fase di giudizio del pensiero. In una prima fase *divergente* i partecipanti sono liberi di esprimere i propri pensieri; nella seconda fase *convergente* le idee prodotte sono valutate e selezionate per raccogliere le più interessanti. Segue la *documentazione* dell'attività, cioè un documento che verbalizza data, obiettivo, caratteristiche, partecipanti, scelta finale e, in allegato, la registrazione di tutte le proposte.

Dal diario di bordo del 12.12.08

Questo mese ci vedrà completamente assorbiti dal progetto *Vivere*

il Natale. I bambini, entusiasti ed eccitati dalle diverse modalità di fare scuola, stanno partecipando attivamente. I banchi vengono usati raramente: l'aula è un laboratorio e tutta la scuola è trasformata in un grande bazar, ma i ragazzi sembrano a loro agio. Delle varie poesie natalizie hanno imparato anche le parti dei compagni, e provano e ripetono canti e drammatizzazioni spesso senza la presenza delle insegnanti.

Hanno scoperto di essere bravi pittori e a gruppi dipingono le scenografie per il presepe vivente. Stiamo preparando anche un regalo per i genitori: un quadro della *Sacra famiglia* di Raffaello realizzato con la tecnica del *decoupage*. J. e F. sono bravissimi nell'impersonare Maria e Giuseppe e hanno imparato facilmente le loro parti, nonostante siano le più lunghe.

Anche nei canti in inglese, i due bambini cantano strofe da solisti e sono stati applauditi dai compagni; J. in particolare in questi giorni è raggiante, si avvicina più facilmente ai compagni, chiacchiera e non tiene più gli occhi bassi.

Avendone discusso con le colleghe nel nostro periodico circle time abbiamo deciso di usare la tecnica del *brainstorming* per approfondire le conoscenze e le riflessioni sul Natale. Innanzitutto abbiamo spiegato in che cosa consiste questa tecnica, quali regole dobbiamo osservare, quali le fasi e gli obiettivi. L'obiettivo *Conosco il Natale?* è stato sviluppato in una prima fase accogliendo tutti i pensieri sugli aspetti del Natale e riportandoli su grandi fogli. Successivamente abbiamo riorganizzato le riflessioni, raccogliendole per argomenti: Natale in casa, a scuola, per strada, in chiesa.

Per quanto riguarda la casa, i ragazzi stessi hanno suggerito di formare dei sottoinsiemi dei dolci tradizionali, degli addobbi, dei regali, dei giochi. Sono venute fuori cose inaspettate, come dei bellissimi ricettari dei dolci della tradizione e le ricette polacche della mamma di D. Infine abbiamo invitato i ragazzi a riflettere su tutta la classificazione operata, per vedere se il Natale è davvero un momento felice per tutti e abbiamo suggerito di rappresentare due raggruppamenti seguiti da una riflessione personale.

In questa seconda fase dell'attività ragazzi si sono divisi in quattro gruppi ed ogni gruppo ha prodotto un cartellone su un aspetto specifico del Natale. Ciascun alunno aveva un compito preciso: uno ha curato i disegni, un altro le didascalie, un altro ha ritagliato articoli da riviste o giornali, un altro ha selezionato le riflessioni.

L'insegnante di sostegno opera a pieno titolo con tutta la classe e collabora con tutte le insegnanti.

Dal diario di bordo dell'8.1.09

La realizzazione del progetto *Vivere il Natale* ha riscosso un enorme successo e ha coinvolto alunni, insegnanti e genitori. La notizia della manifestazione si è sparsa velocemente per tutta la città: l'affluenza dei visitatori è stata tale che gli stessi insegnanti hanno dovuto regolare l'accesso ai locali, con l'aiuto degli alunni vestiti da soldati dell'epoca. I tre alunni che godono del sostegno hanno ricoperto ruoli particolarmente importanti e sono stati soddisfatti della visibilità acquisita; sono stati alla pari, per coinvolgimento e per impegno, con gli altri compagni. Solo nella fase di deduzione e di sintesi hanno avuto bisogno di supporto, che spesso è venuto dagli stessi compagni.

La motivazione, il sentirsi responsabili personalmente della buona riuscita del progetto, la mediazione delle insegnanti, si sono dimostrati carte vincenti. Anche le autorità intervenute, sia politiche che religiose, hanno convenuto che il successo di questa iniziativa getta le basi per la progettazione di attività nelle quali impegnare tutte le agenzie educative presenti sul territorio.

Circle time *del 13.1.09*

Il recente provvedimento legislativo del 30 ottobre 2008 ha posto al centro dell'attenzione il tema della valutazione indicando il voto numerico come strumento di giudizio finale. Tuttavia la valutazione è un procedimento molto complesso perché:

- è un mezzo e non un fine;
- la valutazione delle competenze riguarda sia il comportamento che l'apprendimento;
- la valutazione deve coinvolgere gli alunni;
- è connessa al percorso di ricerca;
- l'enfasi sulla valutazione fa perdere di significato alle attività e fa perdere interesse per lo studio.

Spesso noi docenti sviluppiamo un atteggiamento costantemente valutativo. Gli alunni si sentono continuamente sotto osservazione, indagati. Rogers sottolinea invece che l'apprendimento avviene in un clima disteso, avalutativo. Non dobbiamo rendere il voto l'unico modo per valutare, ma affiancare brevi osservazioni sul lavoro svolto. È importante l'osservazione come strumento della valutazione, da effettuare durante lo svolgimento delle attività: mediante domande e richieste, gli alunni attivano processi metacognitivi che ci fanno capire il loro modo di apprendere.

Dal diario di bordo del 27.1.09

Le verifiche quadrimestrali non sono state all'altezza delle nostre aspettative, da un punto di vista strettamente didattico, pur se abbiamo dato priorità ad attività e iniziative volte a favorire:

- l'inclusione dei ragazzi con sostegno perché fossero considerati alla pari a tutti i livelli;
- la considerazione della scuola come luogo dove passare ore piacevoli, facendo esperienze di arricchimento e di orientamento.

Registriamo miglioramenti in misura diversa per tutti gli alunni. I risultati più apprezzabili sono ottenuti dagli alunni con sostegno che, coinvolti in tutte le iniziative e inseriti attivamente in tutti i gruppi, hanno acquisito fiducia in se stessi, nei compagni e nelle insegnanti.

Le prove di verifica, concordate con gli alunni, consistevano in domande a risposta multipla, questionari, quesiti da formulare, testi da completare e relazioni. I ragazzi hanno avuto la possibilità di autovalutarsi e hanno compreso la necessità di migliorare i propri livelli di apprendimento.

Abbiamo indetto un circle time straordinario, durante il quale è emerso che dobbiamo preferire la modalità laboratoriale, di *tutoring* e l'approfondimento a casa con una maggiore collaborazione delle famiglie.

Inoltre, con le colleghe impegnate come noi nel progetto *I care*, abbiamo pensato di sperimentare la tecnica dell'osservazione reciproca (*Peer review*, revisione tra pari). Ci si invita reciprocamente nelle proprie classi e una collega a turno fa da osservatore, utilizzando magari una griglia predisposta insieme. Dopo le due visite ci si incontra, si discute (revisione), e ci si impegna a migliorare le pratiche poste sotto osservazione.

Dal diario di bordo 5.2.9. La scuola Carducci *va in televisione*

Come capofila del progetto, la nostra scuola è stata individuata dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Foggia per partecipare alla trasmissione di RAI Tre *Buongiorno regione*, nella rubrica *La scuola racconta*.

I nostri alunni hanno raccontato le loro esperienze, illustrando i vari percorsi formativi. È stato ripreso il Museo, nel quale sono state ricostruite aule, refettori e cucina del passato. Nel laboratorio informatico i bambini si sono collegati ad Internet e hanno mostrato con orgoglio il sito della scuola (www.scuolagcarducci.it). Un altro momento è stato quello dell'attività psicomotoria: il laboratorio psicomotorio è un'ottima occasione per abbattere le differenze e garantire le pari opportunità. I bambini hanno parlato delle attività quotidiane in classe, dei lavori di gruppo, di come si aiutano l'uno con l'altro ed insieme imparano: è emerso il lo-

ro star bene a scuola, l'orgoglio dell'appartenenza, il sentirsi tutti uguali, senza alcuna barriera culturale.

N.B. Due degli alunni che hanno raccontato la nostra scuola sono diversabili, ma sono stati molto disinvolti nel parlare sostenuti dall'approvazione dei loro compagni.

Circle time del 10.2.09. Il *tutoring*

La collaborazione crea opportunità straordinarie per l'educazione di tutti gli alunni. Questi metodi permettono un'educazione individualizzata e perseguono contemporaneamente obiettivi di integrazione. Il termine *tutoring* e il suo utilizzo nella scuola è recente ma le idee di base hanno radici antiche. Già per Dewey il processo scolastico avviene in un contesto sociale in cui gli studenti hanno scambi cooperativi con i compagni. Bruner parla dell'abilità degli insegnanti nel potenziare la"zona di sviluppo prossimale" mediante la creazione di situazioni nelle quali vi sia l'impegno di insegnare e di imparare da parte di alunni che hanno i ruoli di tutore e di allievo. I ruoli sono scambievoli e i gruppi possono essere omogenei, spontanei, mobili, flessibili, aperti o chiusi. Abbiamo deciso che questa strategia sarà la colonna portante della *continuità*, che ci accingiamo a realizzare sia con la scuola dell'infanzia che con la scuola media.

Dal diario di bordo 18.2.09

In queste due settimane abbiamo svolto quattro incontri relativi alla continuità, cioè al collegamento con la scuola dell'infanzia e con la scuola media. Gli incontri si sono svolti con la tecnica del *tutoring* e si sono rivelati eccellenti esperienze di arricchimento e di socializzazione.

Nei due incontri con i piccoli della scuola dell'infanzia i nostri alunni hanno accolto i bambini. I banchi erano disposti a semicerchio; i grandi hanno fatto accomodare i piccoli, si sono presentati e hanno chiesto loro di fare altrettanto, poi hanno iniziato lo svolgimento della prima fase dell'attività intitolata *È in arrivo la primavera*: drammatizzando una storia, invitando i piccoli ad unirsi al cerchio, e successivamente realizzando con loro un collage. Nella seconda fase, in palestra, i tutors hanno mostrato degli esercizi e poi hanno invitato i più piccoli a lavorare insieme. I tutors sono stati completamente autonomi e perfettamente compresi nel loro ruolo di insegnanti. L'incontro si è concluso con un gioco divertente e alla fine i piccoli non se ne volevano andare.

La continuità con la scuola media Don Bosco si è realizzata in due momenti: nel primo siamo stati accolti nell'edificio, lo abbiamo visita-

to e poi gli alunni si sono divisi in gruppi che hanno sperimentato i vari laboratori guidati da uno studente tutor. Il secondo incontro si è svolto all'aperto nei giardini adiacenti la scuola per la *Festa degli alberi*. Anche in questa occasione i nostri alunni hanno avuto dei tutors e insieme hanno zappato e messo a dimora piantine e fiori.

Circle time *del 17.2.09*

L'atteggiamento e la preparazione del maestro nel rapporto insegnamento-apprendimento assumono un'importanza di primo piano. L'insegnante non deve più condannare l'errore, ma partire da esso per imparare da esso (Popper). Una metodologia a disposizione è quella del *problem solving* che, per Dunker, non è solo risolvere un problema di matematica, ma una qualsiasi situazione problematica. Il nostro lavoro deve consistere nel far capire che quel conta è il processo che i ragazzi mettono in atto, e non solo il prodotto. Il *problem solving* si sviluppa in quattro fasi:

- identificare il problema e l'obiettivo;
- generare le possibili soluzioni (*brainstorming*);
- scegliere, valutare e pianificare la soluzione;
- mettere in pratica e valutare i risultati.

Il *problem solving* si allinea alla didattica metacognitiva dell'*imparare a imparare*, cioè dell'applicare consapevolmente adeguati comportamenti, strategie, abitudini utili ad un più economico ed efficace processo di apprendimento (approccio autoregolativo). Il nostro obiettivo costante deve essere quello di migliorare i metodi per trasformare le conoscenze scolastiche in competenze pratiche. Ma imparare ad imparare non basta, bisogna far la gioia, per dirla con Rousseau: che, volendo insegnare ad Emilio a leggere, si preoccupò di far nascere in lui il desiderio di imparare a leggere.

Dal diario di bordo del 5.3.09

Le continue verifiche *in itinere* ci hanno consentito di rilevare negli alunni dei miglioramenti, sia nei livelli di partecipazione alla vita della classe sia di apprendimento. Gli alunni hanno espresso gradimento per l'attuazione delle metodologie più attive e laboratoriali; un particolare successo sta inoltre ottenendo la modalità delle gare per gruppi.

Il *problem solving* viene utilizzato spesso in Matematica, Italiano, Geografia, Storia e Religione. Quando c'è da imparare una poesia o un brano, affidiamo una parte ad ogni alunno consegnando il testo intero con la sua parte evidenziata: ascoltando e aiutando i compagni, tutti impa-

rano tutte le parti senza accorgersene. Il *brainstorming* è una risorsa inesauribile quando dobbiamo dare un titolo o trovare uno slogan. Grazie ai suggerimenti delle nuove metodologie, il tempo della lezione frontale è diminuito a vantaggio di un lavoro più attivo, che i ragazzi mostrano di preferire.

Dal diario di bordo del 26.3.09

Già la scorsa settimana nel circle time era emerso che un gruppetto di monelli prendeva in giro in modo piuttosto insistente e pesante tre o quattro compagni con delle frasi in rima. Quando siamo arrivati all'individuazione del responsabile, che in quel momento mostrava chiari segni di grandissimo disagio, pur invitandolo a chiarire il suo comportamento, abbiamo evitato di farlo sentire come l'unico colpevole. Nel brainstorming che è seguito alla domanda *Perché alcuni ragazzi sono prepotenti* è emersa la parola *bullismo*, e abbiamo predisposto una serie di attività:

- ricercare da Internet, TV e riviste argomenti relativi;
- chiedere materiale alle varie associazioni;
- lettura giornaliera in classe di un classico per ragazzi: *I ragazzi della via Paal* di Molnar.

La ricerca e la selezione di notizie relative al bullismo ha visto quasi tutti impegnati, ma poiché i ragazzi non riescono a separare la colpa dal colpevole, è stato difficile far capire che, pur condannando l'errore, dobbiamo cercare di recuperare chi ha sbagliato. Oggi abbiamo svolto il secondo *circle time* relativo all'argomento *Come possiamo combattere il fenomeno del bullismo?* Dopo le prime risposte intransigenti, siamo arrivati a scrivere queste conclusioni:

- è buona cosa parlare del bullismo, perché così i bulli si sentono osservati, controllati;
- è bene avere amici della propria età, non più grandi;
- se un ragazzo fa il prepotente, bisogna subito parlarne con gli adulti;
- i genitori devono essere più severi;
- i figli devono passare più tempo con i genitori e parlare con loro;
- ci impegniamo ogni mattina a scrivere un pensiero gentile su una persona, a nostro piacere.

Verifica I care *aprile 2009*

Ci siamo incontrate con gli insegnanti in rete per il progetto *I care* per una verifica *in itinere* del nostro lavoro. Le insegnanti della *Marconi*

– che stanno applicando il metodo Feuerstein, partendo da alunni affetti da gravi disabilità psicofisiche ed estendendo le stesse modalità di apprendimento agli altri alunni – si sono mostrate entusiaste dei risultati. L'insegnante della *Don Bosco* ha parlato dei laboratori dove non solo gli alunni diversabili, ma tutti hanno la possibilità di ottenere risultati soddisfacenti.

L'insegnante della *Pavoncelli* ha illustrato le attività che stanno portando avanti con modalità attive e laboratoriali. Noi abbiamo esposto il nostro percorso di *ricerca-azione*, le difficoltà che stiamo incontrando e i risultati positivi che stiamo ottenendo, soprattutto con i ragazzi più difficili.

Abbiamo sentito parlare per la prima volta dell'ICF, la nuova classificazione internazionale della disabilità, che sarà oggetto, con il metodo Feuerstein, dei nostri prossimi *circle time*.

Dal diario di bordo del 16.4.09

Attività di *problem solving* proposta alla classe in vista del viaggio di istruzione del 15.5.09.

Consegna: pianifica il viaggio a Roma tenendo presente che la partenza è prevista per le ore 24:00 del 14 e il ritorno per le ore 21:30 del 15; ore 12:00 il pranzo e ore 15:00 visita a Palazzo Madama. Nella mattinata si gira per vedere i monumenti più importanti.

Organizzazione: la classe è divisa in quattro gruppi misti, all'interno dei quali è stato scelto dagli stessi alunni un capogruppo; gli alunni diversabili sono distribuiti in gruppi diversi.

Materiale: calendario, piantina di Roma, sussidiario, calcolatrice.

Tempo: 2 ore.

Discipline interessate: italiano, matematica, storia, geografia, disegno, inglese, religione.

Risultati: l'attività si è rivelata interessante, divertente e coinvolgente sia per i ragazzi che per noi insegnanti. Ogni gruppo ha proposto un percorso diverso, ma ognuno stava nei tempi stabiliti e seguiva una sua logica, che era quella dei monumenti che riteneva più interessanti da vedere. Sono state previste soste per il bagno e per il gelato. Qualcuno ha proposto di prendere le circolari per poter vedere quanti più monumenti possibile.

Questa attività ha messo in gioco abilità e conoscenze diverse, e soprattutto la personalità di ogni alunno, che ha avuto la possibilità di esprimere le sue scelte in un clima di assoluta serenità.

Circle time *del 21.4.09*

Abbiamo letto il pensiero di Reuven Feuerstein, psicologo e pedagogista di origini rumena, che ha lavorato inizialmente con ragazzi sfuggiti alle atroci sofferenze delle persecuzioni razziste. Il fulcro del suo pensiero è questo: se i bambini, sopravvissuti ad esperienze terribili come quelle dei campi di concentramento, possono tornare a giocare, divertirsi, avere voglia di imparare e di crescere, allora a qualsiasi età e in qualsiasi condizione fisica o psicologica è possibile plasmare le proprie abilità cognitive: non esistono casi disperati.

La teoria della *modificabilità cognitiva* si basa sul concetto che l'intelligenza non è innata, ma è una capacità dinamica che si sviluppa, cambia, e può migliorare e crescere.

La modificazione dell'individuo passa attraverso la *mediazione* dell'insegnante, che si avvale di uno strumento cartaceo, il PAS (Programma di Arricchimento Strumentale), rispettando tre vincoli: il *tempo di esposizione* ad esperienze di apprendimento mediato, il *metodo* che deve essere applicato in modo corretto, un *contesto adeguato.*

Circle time *del 28.4.09*

Oggi abbiamo conversato sull'ICF, e abbiamo rilevato come l'Italia sia uno dei 192 Paesi componenti l'Assemblea Mondiale della Sanità, che il 22 maggio 2001 ha steso uno strumento di classificazione innovativo: la Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute (ICF).

Una classificazione che descrive lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo), al fine di cogliere le difficoltà che nel contesto di riferimento possono causare disabilità. L'ICF propone un'analisi dettagliata delle possibili conseguenze sociali della disabilità, avvicinandosi con rispetto alla condizione di diversità.

Fase 4. Valutazione del miglioramento 13.5.09

A conclusione di questo percorso di *ricerca-azione*, abbiamo verificato e valutato il nostro lavoro nelle sue tre dimensioni:

- individuazione dei cambiamenti intervenuti negli alunni;
- modalità con cui noi insegnanti abbiamo operato;
- modalità con cui la scuola ha assicurato le condizioni strutturali e organizzative affinché potessimo agire al meglio.

In ordine al primo punto le verifiche hanno avuto carattere informale (osservazione dei comportamenti e scambi tra noi insegnanti) e forma-

le (schede a risposta multipla o aperte, testi da completare, relazioni). Le verifiche formali sono state differenziate per gruppi di capacità, ma individuali; gli alunni con sostegni hanno lavorato da soli con prove differenziate solo per la risoluzione di problemi e per la riflessione linguistica.

Tranne che per un paio di alunni, i risultati ottenuti sono stati buoni; soddisfacenti per i diversabili. Tutti, nelle nuove strategie attive e laboratoriali, hanno trovato modalità più stimolanti per apprendere.

Scheda di valutazione di un'alunna diversabile			
Date di rilevazione	29.9.08	22.1.09	8.5.9
Rapporti con gli adulti	I	S	B
Rapporti con i compagni	I	S	B
Comportamento in generale	I	S	B
Autonomia personale	I	S	S
Motricità fine	I	S	S
Motricità globale	I	S	S
Schema corporeo	I	S	S
Percezione visiva	S	S	B
Percezione tattile	S	S	B
Attenzione e memoria	S	S	B
Orientamento spaziale	S	S	B
Orientamento temporale	S	S	B
Capacità di seriazione classificazione	S	S	S
Capacità logico-matematiche	I	S	S
Comprensione orale	I	S	S
Espressione orale	I	S	S
Espressione grafica	I	S	B
Lettura	B	B	O
Produzione scritta	S	S	B
Comprensione scritta	I	S	S
Grammatica	I	S	S
Geografia	I	S	S
Storia	I	S	S
Scienze	I	S	S
Lingua straniera	I	S	S
Informatica	I	S	S

Diario di bordo della classe V D

La classe è costituita da 19 alunni, di cui 13 maschi e 6 femmine. Una delle alunne proviene dall'Ucraina, ed è ben inserita e integrata nel gruppo classe sin dall'inizio. Sono inoltre presenti due alunni diversamente abili entrambi seguiti dall'insegnante specializzata per l'insegnamento di sostegno per 12 ore settimanali.

Il caso più grave è quello dell'alunno M., che presenta disturbi comportamentali a causa della s*indrome psicotica* da cui è affetto. Iperattività motoria, difficoltà di coordinazione e di attenzione, memoria labile, fanno sì che presenti un deficit cognitivo di grado medio, con linguaggio povero,e immaturità affettiva. Socializzazione carente, comportamento irrequieto e disturbante, grave carenza nell'autonomia didattica. Segue una programmazione individualizzata con un programma di seconda classe. Questo aspetto mette in evidenza la difficoltà delle insegnanti di riuscire ad integrare le attività svolte con la classe e quelle proposte all'alunno.

Il secondo caso di alunno diversamente abile è P., che presenta un Q.I. ai limiti inferiore alla norma, memoria labile, lievi carenze nell'organizzazione spazio temporale. Sufficientemente sicuro e con stima di sé. Sono presenti disturbi del linguaggio (dislalie). Autonomia sociale e personale nella norma. Segue la programmazione di classe con obiettivi minimi.

Per questo nuovo anno scolastico la classe ha visto l'inserimento di un nuovo alunno. Nonostante il carattere pacifico e tranquillo del nuovo compagno di classe, l'alunno diversamente abile M. sin dall'inizio non ha accettato la sua presenza, mostrandosi nei suoi confronti scontroso.

Dal diario di bordo di settembre 2008

Per le prime settimane di scuola, il team delle docenti è stato impegnato a far sì che tra i due alunni, ma anche con il resto della classe, cominciasse ad instaurarsi un rapporto amichevole, di rispetto reciproco attraverso lavori di gruppo, giochi di squadra in palestra, conversazioni mirate a raccontare le esperienze delle vacanze. Si è cercato di far conoscere il nuovo alunno e il suo vissuto a tutti i nuovi compagni, in vista del raggiungimento dell'obiettivo della convivenza sociale.

Una delle prime proposte che le insegnanti hanno affrontato è stata legata alla convivenza con gli altri, ritenendo opportuno trattare i temi dell'amicizia, del rispetto e della collaborazione.

Obiettivi: condividere regole per svolgere attività con i compagni, scrivere semplici regole per una buona convivenza con gli altri.

Attività: i bambini divisi in gruppi hanno scritto alcuni comportamenti distinguendoli in due categorie: comportamenti corretti e non corretti.

Selezionate le regole e i comportamenti, gli alunni hanno realizzato un cartellone in cui hanno scritto una sorta di decalogo sulle regole per una buona convivenza con gli altri.

Tutti hanno partecipato attivamente all'iniziativa, così come uno dei due alunni diversamente abili, che alla fine dell'attività si sono sentiti parte integrante del gruppo.

Per l'alunno M. invece è emerso un problema importante. Nonostante si trovi in quinta, non ha ancora raggiunto l'obiettivo del saper leggere. La sua era una lettura neppure di tipo sillabico. Pertanto l'attività didattica programmata per le prime quattro settimane è stata incentrata sullo sviluppo della capacità di lettura, con l'adozione del metodo fonomimico-espressivo su base sillabica: basato sull'apprendimento progressivo dei grafemi (sono state introdotte prima le vocali, poi le consonanti), successivamente delle sillabe e delle parole, e infine delle frasi.

L'alunno ha raggiunto l'obiettivo del saper leggere dopo circa due mesi.

Dal diario di bordo di dicembre 2008

In questo primo quadrimestre le insegnanti hanno continuato a sviluppare attività legate a tematiche quali l'amicizia, la solidarietà, la generosità, per creare una conoscenza del gruppo e cogliere quanto per gli alunni risulti importante sentirsi parte di un gruppo.

Lo spunto è stato offerto dall'argomento del *bullismo*, una tematica sociale piuttosto sentita oggi e di cui gli alunni sono a conoscenza per mezzo dell'ampia diffusione fornita dai mass-media.

Le insegnanti hanno proposto ai bambini una particolare esercitazione quella del *role-play* che richiede ai partecipanti di svolgere il ruolo di attori, mentre altri partecipanti fungono da osservatori dei processi. È una rappresentazione quasi teatrale di una situazione.

Dopo la drammatizzazione gli alunni hanno offerto i loro contributi attraverso esperienze personali legate alla tematica, la discussione è poi proseguita sui comportamenti corretti e non corretti che i bambini devono adottare a scuola, in famiglia e sempre. Tutti gli alunni, compresi quelli diversamente abili, hanno partecipato con entusiasmo alle attività.

Dal diario di bordo di marzo 2008

Oltre all'insegnamento del leggere e scrivere, M. è stato guidato anche nelle attività creative, come il disegno, la pittura, l'utilizzo della pla-

stilina colorata. Per l'insegnamento della scrittura si farà ricorso al disegno e al maneggiare la plastilina che abitua la mano del bambino alla scrittura esercitando la motricità fine. La risposta di M. è risultata positiva, grazie anche al suo desiderio di voler apprendere e imparare a leggere e scrivere come i suoi compagni.

Area della psicomotricità

Il secondo biennio della scuola primaria vede l'alunno impegnato in un'opera di consolidamento di quanto acquisito durante gli anni precedenti. Egli, infatti, dovrebbe già avere una perfetta coscienza/conoscenza del proprio corpo nelle sue caratteristiche fisiche, nelle sue potenzialità espressive e comunicative, nelle sue valenze relazionali con l'ambiente e con gli altri.

Gli obiettivi formativi attesi al termine del 1° ciclo della scuola primaria sono:

- conoscenza del corpo e delle sue funzioni senso-percettive;
- il movimento del corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo;
- il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva;
- il gioco, lo sport, le regole e il *fair-play*.

Sono stati proposti giochi di gruppo che hanno consentito di sperimentare l'attenzione nei confronti dell'altro e delle sue specificità fisiche e affettive, evidenziando il valore della cooperazione in un gruppo di pari e la necessità di rispettare le regole. I risultati hanno evidenziato che:

- tutti gli alunni sapevano riconoscere e denominare le varie parti del corpo su di sé e sugli altri;
- il 90% di essi inoltre sapeva coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro (correre, saltare, lanciare);
- il 70% è stato in grado di gestire l'orientamento del proprio corpo in riferimento alle principali coordinate spaziali e temporali come la contemporaneità e la successione.

I punti di debolezza invece sono emersi dalla verifica sulla conoscenza e applicazione delle modalità esecutive di numerosi giochi di squadra.

Dal diario di bordo di dicembre 2008-gennaio 2009

Poiché il gioco è la principale attività del fanciullo, il team delle docenti ha proposto una serie di giochi da svolgere in palestra per osservare alcuni aspetti relazionali come: le preferenze dei bambini nello scegliere i compagni, chi accetta e chi rifiuta l'esclusione, chi è aggressivo con

i compagni. Tutti giochi di squadra che servono a raggiungere obiettivi come: il sapersi coordinare in relazione a se stessi e agli altri in palleggi e lanci di palla; conoscere le regole del gioco; sviluppare il senso di equilibrio corporeo statico, dinamico e di coordinazione nel salto.

Ambito linguistico-espressivo

La lingua è lo strumento che consente di comunicare, rielaborare esperienze e conoscenze; è il mezzo per operare nel proprio contesto di vita. Le indicazioni nazionali prevedono che, al termine del secondo biennio della scuola primaria, gli alunni debbano aver maturato una competenza linguistica attraverso il potenziamento delle quattro abilità dell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Pertanto sono stati verificati obiettivi quali:

- la partecipazione negli scambi comunicativi (conversazione, discussione) di ogni alunno e in che modo essi esprimono la loro opinione su un argomento;
- la loro capacità di comprensione di testi di tipo diverso per individuare il senso globale e le informazioni principali;
- le abilità nella lettura di testi, con tono di voce espressivo;
- la produzione di testi sulla base di scopi assegnati, e come estrapolare da testi scritti informazioni su un dato argomento;
- conoscenza e applicazione delle parti principali del discorso e degli elementi di una frase semplice.

Per rendere gli alunni protagonisti delle proprie competenze, si organizzeranno le metodologie attraverso attività di tipo cooperativo, di autovalutazione e di ricerca-azione.

Dal diario di bordo di gennaio 2009

L'obiettivo di apprendimento in ambito linguistico è stato raggiunto attraverso la tecnica del *brainstorming*: una tempesta di cervelli, un mettere in gioco le proprie idee. È un'attività che si svolge in gruppo, in cui ognuno deve dire tutto ciò che gli viene in mente sull'argomento.

La tematica affrontata è stata quella dell'inverno; ogni alunno ha espresso il suo pensiero, mentre noi insegnanti abbiamo annotato tutte le idee prodotte su una *memoria esterna*, dove gli alunni al termine dell'attività hanno potuto recuperare tutto ciò che avevano detto.

Le docenti hanno svolto il compito di facilitatori e coordinatori, verificando che ogni alunno fosse nella condizione di poter esprimere il proprio pensiero rispettando le regole dell'alternanza.

Al termine del *brainstorming* ogni alunno ha prodotto un testo dal titolo *Le caratteristiche dell'inverno*. Tutti hanno partecipato con entusiasmo e con risultati soddisfacenti. Anche per l'alunno diversamente abile abbiamo registrato un risultato incoraggiante.

Di ritorno dalle vacanze natalizie la situazione di M. è apparsa aggravata: per tutte le insegnanti risultava difficile proseguire la normale attività didattica, e ancor più inserirlo nella stessa soprattutto nelle ore in cui l'alunno non era seguito dall'insegnante di sostegno. L'alunno si mostrava riluttante e ostile, e solo per l'attività informatica mostrava interesse.

Per il resto della classe, la presenza di qualche alunno poco motivato e con una frequenza saltuaria ci ha indotto ad attuare la strategia del *tutoring*, abbinando ad alunni più volenterosi e bravi altri meno motivati. Questi ultimi si sono sentiti incoraggiati dalla presenza di compagni collaborativi, su cui potevano contare. Anche la collaborazione delle famiglie ha costituito un elemento fondamentale per migliorare certe situazioni, soprattutto quelle di alunni difficili.

Diario di bordo di febbraio-marzo

Le classi sono state impegnate nel *Progetto continuità* con la scuola media *Don Bosco*, realizzata in due visite in giorni diversi. L'accoglienza è stata efficace. Gli alunni hanno partecipato al laboratorio musicale diventando protagonisti, esprimendosi con la voce e ascoltando alcuni alunni della scuola media dotati nella voce e nel suono di strumenti.

La seconda esperienza si è svolta nel laboratorio di informatica. I nostri alunni hanno affiancato quelli più grandi in una ricerca sull'energia. Si è instaurato un clima di collaborazione e ognuno ha dato il proprio apporto personale, cosicché il lavoro è risultato migliore.

Anche il *Progetto continuità* con la scuola materna è stato una significativa esperienza, sia a livello di socializzazione che a livello didattico. I nostri alunni hanno accolto i piccoli con affetto, facendoli sentire a proprio agio in un ambiente nuovo. Hanno drammatizzato un racconto, poi li hanno guidati a colorare, ritagliare e incollare una scheda predisposta sul racconto drammatizzato. Infine i più grandi hanno improvvisato dei giochi. L'esperienza di *tutoring* è stata positiva perché tutti si sono sentiti protagonisti.

Diario di bordo di aprile-maggio 2009

Nell'ambito del progetto di giornalismo, per verificare se tutti gli alunni hanno raggiunto l'obiettivo di conoscere la struttura e l'impagi-

nazione di un giornale, le insegnanti hanno attuato la metodologia del *cooperative learning* (lavoro di gruppo cooperativo) ideata dal pedagogista Freinet. "È un modello pedagogico caratterizzato da una modalità di insegnamento-apprendimento che si realizza attraverso lo sviluppo della collaborazione tra i compagni di classe. È una modalità di gestione democratica della classe essenzialmente centrata su gruppi di lavoro eterogenei, sull'interdipendenza positiva dei ruoli e sull'uguaglianza delle opportunità di successo per tutti."

Sono stati formati tre gruppi, facendo attenzione che i bambini con difficoltà fossero in gruppi diversi, che la comunicazione non fosse difettosa, che tutti fossero interessati a partecipare, che parlassero sottovoce e rispettassero i turni. Il *cooperative learning* contribuisce alla creazione di un contesto educativo non competitivo, responsabile e collaborativo.

Il *cooperative learning* prevede la distribuzione di funzioni diverse all'interno del gruppo, ognuna delle quali contribuisce al raggiungimento di uno scopo comune. Ogni gruppo ha avuto un *leader* mentre le insegnanti hanno assunto il compito di coordinatori e facilitatori. Il primo gruppo ha avuto il compito di ricercare gli articoli di cronaca da alcuni quotidiani e di ritagliarli. Il secondo gruppo ha preso visione dei vari articoli e ha sottolineato le parti più importanti. Al terzo gruppo è stato assegnato il compito di revisionare e riassumere i fatti di cronaca. Ognuno ha tratto beneficio non dalla competizione ma dal condividere il proprio sapere.

Vygotskij definisce la *zona di sviluppo prossimale* come "il divario tra l'età mentale effettiva di un bambino e il livello ch'egli raggiunge risolvendo certi problemi con un po' d'aiuto". Infatti con un aiuto ogni bambino può fare di più di quanto farebbe da solo, anche se ciò si verifica sempre entro i limiti stabiliti dallo stato del suo sviluppo. È stato interessante constatare come gli alunni con difficoltà di apprendimento hanno trovato nei gruppi un ambiente favorevole e motivante.

Area matematico-scientifica

La matematica è certamente da inquadrare tra le "discipline che studiano e propongono modi di pensare, artefatti, esperienze, linguaggi, modi di agire che oggi incidono profondamente su tutte le dimensioni della vita quotidiana, individuale e collettiva". Si tratta perciò di una parte fondamentale e irrinunciabile della cultura moderna. La matematica aiuta a sviluppare nell'alunno il pensiero ipotetico-deduttivo, ossia la capa-

cità di formulare ipotesi, che trova il pieno consolidamento tra gli 11 e i 13 anni. È stato possibile verificare che tutti gli alunni:

- sapevano operare con numeri naturali e decimali entro le migliaia;
- il 30% sapeva utilizzare le unità di misura, lunghezza, peso e superficie;
- il 40% sapeva leggere e interpretare grafici;
- il 90% era in grado di riconoscere le figure geometriche piane presentate, distinguendo aree e perimetri.

Dal diario di bordo del 30.9.08

In riferimento all'obiettivo di apprendimento della risoluzione dei problemi, un'altra metodologia utilizzata è stata quella del *problem solving*. È importante sottolineare il valore formativo nella matematica di questa metodologia, poiché aiuta a potenziare capacità fondamentali quali il ragionamento, l'argomentazione, la concettualizzazione, l'operatività.

La metodologia si compone di quattro fasi:

- definizione del problema;
- analisi del problema;
- ricerca della soluzione migliore;
- attuazione della soluzione.

Il *problem solving* è una tecnica che trova molteplici campi di attuazione e non soltanto a livello scolastico. Può essere applicata alla matematica ma anche alla storia, la geografia, le scienze.

Dal diario di bordo di novembre-dicembre 2008

Il nuovo orientamento direzionale che la didattica sta intraprendendo oggi, ma soprattutto la pedagogia, è quello dell'*imparando ad imparare,* che significa sviluppare abilità di controllo e di potenziamento delle *performance* cognitive. Essa è una meta-abilità che evolve con l'allievo e lo guida ad una positiva assunzione di responsabilità in merito al proprio processo di apprendimento. Il concetto di imparando ad imparare proviene dalle teorie metacognitive.

Dal diario di bordo di febbraio 2009

Durante il secondo quadrimestre, il team dei docenti ha organizzato il lavoro secondo la metodologia dell'*imparando ad imparare* che procede in ogni disciplina dalla problematizzazione/ricerca dei vissuti degli alunni. Ogni alunno dovrà essere abituato a guardare ogni aspetto della vita quotidiana che può diventare problematica.

Il punto di partenza è stato offerto dalla discussione su una situazione reale che diventa problematica non appena c'è chi se ne chiede il *come* e il *perché*. Infatti tutti noi dal momento in cui ci svegliamo fino a quando non chiudiamo gli occhi per il sonno, in ogni istante viviamo situazioni che possono, se vogliamo, diventare dei problemi o di matematica, o di scienze, o di storia, o di geografia, o di comportamento sociale, o di motricità.
Un esempio di problematizzazione di una situazione reale è stata offerta dall'insegnante di matematica che ha posto un quesito: "Se mamma ti chiama alle ore *7:30* per andare a scuola e tu volevi invece svegliarti alle *7:00* per rileggere scienze e non fai più in tempo, perché il bus passa alle *7:50* e devi ancora lavarti vestirti e mangiare, con quanti minuti di ritardo ti sei svegliato rispetto all'ora che ti eri proposto? Quanti minuti hai a disposizione prima che arrivi il bus?".

Gli alunni sono pervenuti alla risoluzione dei quesiti attraverso la discussione e il confronto con il gruppo dei compagni, senza l'intervento delle insegnanti che dal di fuori effettuano osservazioni sistematiche sul comportamento di ogni alunno, mediante l'uso di schemi e modelli (come quello di Doman Delecato).

Lingua inglese

La classe parte con le seguenti conoscenze e abilità: conosce le formule di cortesia per rispondere e interagire con l'insegnante e i compagni; ogni alunno descrive se stesso, i compagni, persone, luoghi, oggetti e animali, strutturando semplici frasi; parla del tempo atmosferico; legge brevi testi descrittivi e risponde a domande guidate; ha acquisito una buona padronanza lessicale che lo rende capace di ascoltare ed eseguire consegne precise in lingua inglese.
Gli obiettivi che intendo raggiungere sono: conoscere i numeri fino a *100*; identificare gli animali della fattoria; acquisire informazioni sulla festa di Halloween; conoscere il nome dei principali negozi; acquisire informazioni sul Natale; chiedere ed esprimere la capacità di fare qualcosa; conoscere il nome degli oggetti della casa; identificare i nomi di cibi e bevande; identificare gli strumenti musicali; conoscere le usanze relative alla Pasqua nel mondo anglosassone; identificare i mestieri; identificare edifici pubblici.

La metodologia applicata è il metodo frontale interattivo. Con il classico metodo frontale il relatore, cioè l'insegnante, trasmette contenuti im-

portanti. L'insegnante parla e i suoi allievi ascoltano e prendono appunti. Ma in questo modo l'unico protagonista dell'incontro rimane il relatore; e per quanto accattivanti, i contenuti trasmessi con questo metodo perdono gran parte del loro fascino.

Con il metodo frontale interattivo insegnante e allievi che partecipano attivamente al processo di apprendimento e di produzione di idee. È un metodo esperienziale efficace che aumenta la motivazione all'apprendimento e alla partecipazione di chi è destinatario di un messaggio. Consente di *apprendere coinvolgendo* e di *coinvolgere aumentando l'apprendimento*, sviluppa l'*assertività*, ossia la capacità di esprimere i propri bisogni e i propri diritti, le proprie sensazioni positive o negative, senza violare diritti e limiti altrui.

L'assertività è:

- abilità di comunicare, capacità di esprimere i propri pensieri;
- capacità di esprimere le proprie sensazioni;
- definire e rispettare i limiti;
- comunicare ed ascoltare in modo aperto, diretto ed onesto.
- Per avere un comportamento *assertivo* l'alunno deve convincersi di avere:
- diritto ai propri valori, pareri ed emozioni;
- diritto di cambiare la propria vita;
- diritto di stabilire le proprie priorità e obiettivi;
- diritto di decidere come e dove dirigere la propria vita;
- diritto di dire agli altri come si desidera essere trattati;
- diritto di dire "no";
- diritto di prendersi il tempo necessario per formulare le proprie idee e desideri prima di esprimerli;
- diritto di chiedere aiuto e informazioni senza provare sensazioni di vergogna o di colpa;
- diritto a fare gli errori, perché solo sbagliando s'impara e si cresce;
- diritto di cambiare idea;
- diritto di piacersi anche se non si è perfetti.

Per quanto concerne l'alunno disabile V., ho cercato di inserirlo nel processo di apprendimento della lingua inglese attraverso la programmazione usata per le classi prime. Non avendo il bambino capacità di attenzione sufficiente, ho riscontrato diverse lacune e molti punti di debolezza.

Per quanto concerne gli altri alunni, li ho inseriti nel normale programma cercando di rinforzare e chiarire gli argomenti sui quali sono sor-

te difficoltà maggiori, con il supporto di esercizi mirati, schede, confronto diretto e una più intensa interazione tra me e loro.

Mi piace concludere con una frase di Goethe: "Qualunque cosa tu voglia fare, o sognare di fare, incominciala. L'audacia ha in sé genio, potere e magia. Incominciala adesso". Cominciare ad interessarsi dei bambini è il primo passo per costruire una strada per loro.

Religione cattolica

La religione cattolica, nella scuola primaria, va insegnata tenendo presente una visione unitaria della persona dell'alunno, e quindi dell'educazione, con collegamenti interdisciplinari e in stretta correlazione con il suo sviluppo psicologico, culturale e spirituale, con il suo contesto storico e ambientale.

Le finalità dell'IRC sono principalmente quelle di guidare gli alunni a considerare la vita non come un destino da subire, ma come un progetto da realizzare. La scelta degli obiettivi ha mirato a far conoscere e apprezzare un progetto di vita presentato dal Cristianesimo come interrogativo che nasce dal confronto con la persona di Gesù Cristo e con la Chiesa.

Si è avviata l'attività di insegnamento-apprendimento seguendo il metodo della ricerca-azione trovando congrua attuazione in attività laboratoriali, che hanno coinvolto in modo diretto e responsabile tutti i soggetti resi partecipi alle attività di problematizzazione.

Progetto Vivere il Natale

Nel bimestre novembre-dicembre abbiamo realizzato il progetto *Vivere il Natale*, allestendo un presepe vivente che ha coinvolto l'intera comunità scolastica. Questo progetto è stato realizzato seguendo la didattica laboratoriale: una metodologia che riesce a realizzare quel sapere e fare che realizzano l'essere dei nostri allievi, rintracciabile soprattutto nella pedagogia dell'attivismo di Dewey e Kilpatrik. In essa tre principi sono particolarmente interessanti:

- gli scopi dell'educazione vanno fondati sui bisogni intrinseci del soggetto che apprende;
- la cooperazione contribuisce efficacemente a "liberare e organizzare" le capacità di chi apprende e trasformarle in competenze;
- la valenza educativa delle attività sta nelle connessioni e nella flessibilità di percorsi riconosciuti dall'alunno come significativi e spendibili nel compito di intervenire sulla realtà.

La scelta della didattica laboratoriale è stata fatta anche perché assume una funzione importante come attività intenzionale per promuovere gli apprendimenti in libera cooperazione con gli individui. Noi docenti siamo stati i registi del processo di insegnamento/apprendimento, avendo avuto nei confronti degli alunni il ruolo di accompagnamento, di tutori, di consulenti e di volta in volta siamo stati propositori, organizzatori, facilitatori e garanti del processo e del compito.

Come direbbe Bruner "l'insegnante di laboratorio collabora, come membro di una comunità ermeneutica, ad un processo interpretativo a cui partecipano tutti i membri in quanto soggetti capaci di pensare, e come soggetto 'esperto' in grado di fornire consulenza in funzione della costruzione della conoscenza".

L'attività didattica è partita da un attento studio del contesto storico-culturale, delle abitudini di vita, degli usi e costumi della società del tempo in cui visse Gesù; poi si è passati alla realizzazione di pannelli per creare la scenografia dei vari ambienti, di oggetti e manufatti per l'arredo degli ambienti e, con la collaborazione delle famiglie, degli abiti dei personaggi.

L'intero progetto ci ha dato l'opportunità di vivere questa festa in forma non banale: abbiamo vissuto il senso dell'attesa, la condivisione e la gioia sperimentando il vero valore del Natale. È stata un'esperienza significativa che, coinvolgendo tutti gli insegnanti con la metodologia della didattica laboratoriale, è partita da un'azione educativa per sviluppare la persona ed è giunta a mettere in condizioni l'alunno di pensare e agire con autonomia di giudizio.

Osservazioni sugli alunni diversamente abili

Nella gran parte sono inseriti a pieno titolo in ogni attività svolta, integrati nel gruppo classe e ben motivati. Hanno sempre partecipato attivamente ad ogni attività proposta, dando una valida collaborazione, e in molti momenti alcuni di loro sono stati stimolo per compagni normodotati poco interessati e svogliati.

La stessa cosa non si può dire per l'alunno che, per motivi seri, non sempre partecipa alle attività svolte in classe con entusiasmo. Spesso è stato inserito in attività di gruppo per sviluppare il sentimento associativo, affinché potesse raggiungere l'integrazione e la socializzazione; ma tutto questo non sempre è riuscito, pur se in alcuni momenti ha dato il suo contributo.

Conclusioni

A conclusione di questo percorso di ricerca-azione possiamo dire che, documentandoci, sperimentando, scambiandoci suggerimenti, anche noi insegnanti abbiamo svecchiato il nostro modo di lavorare e ci siamo rimessi in discussione.

Per quanto riguarda poi il modo in cui la scuola risponde alle nostre esigenze e a quelle degli alunni, dobbiamo ammettere che molto resta da fare, e comunque dobbiamo imparare ad ottimizzare l'uso dei laboratori che già possediamo, quali quello motorio, scientifico, multimediale.

I nostri suggerimenti si possono così sintetizzare:

la classe ha bisogno di un *team* docente coeso, nel quale gli insegnanti condividano le stesse linee educative;

al docente è richiesta una professionalità sempre più matura, supportata da momenti di aggiornamento/formazione condotti da persone qualificate, competenti, innovative;

necessità di formazione permanente per le famiglie, spesso impreparate a gestire un ruolo genitoriale in continua trasformazione;

le agenzie e le istituzioni del territorio dovrebbero collaborare con la scuola anche quando le iniziative non partono da loro;

la scuola dovrebbe impegnarsi a contenere il rischio di "schizofrenia" derivante dallo squilibrio fra i programmi ministeriali, sempre più sfumati, e i troppi progetti che rischiano di frammentare e disorientare il percorso di formazione dei ragazzi.

2° CIRCOLO DIDATTICO *GUGLIELMO MARCONI*

Dal disagio all'inclusione

Introduzione

Il progetto *I care* si fonda sui concetti di "cooperazione, scambio e condivisione di competenze, materiali e attrezzature" tra le istituzioni scolastiche, gli Enti locali, le ASL, le famiglie, le associazioni presenti sul territorio. Solo dal porre al centro del *sistema* l'individuo può scaturire la costruzione di un vero *progetto di vita*. Il progetto di vita quindi diventa un motore di alleanze, in cui il lavoro con soggetti in difficoltà, attraverso la progettualità pedagogica, si trasforma in una risorsa preziosa per tutti gli allievi, dall'ipodotato all'iperdotato.

Quanto detto è riconducibile al motto che don Milani scrisse su un cartello all'ingresso della sua scuola "Io mi prendo cura di …" riassumendo le finalità educative di un'istruzione orientata verso la presa di coscienza civile e sociale. Egli si preoccupava di come bisognasse fare per "fare scuola", attraverso l'impegno, l'assunzione di responsabilità e l'adesione alla situazione dell'altro. Il mondo dell'*insegnante*, il suo mettersi in gioco al servizio degli *ultimi* – diremmo oggi il suo impegno nella cittadinanza attiva – è il centro dell'esperienza di don Milani ed è ciò che ancora oggi rende attuale il suo messaggio.

Il Circolo didattico *Marconi* ha partecipato al progetto *I care* che ha visto coinvolti gli alunni delle classi III A, III G e IV D, nelle quali classi sono inseriti rispettivamente gli alunni diversamente abili S., P., D. L'alunno D. è stato inserito nella III A, lavorando a classi aperte per un consolidamento degli obiettivi relativi al progetto *Orientarsi in sicurezza* e per assicurarne l'inclusione non alla classe ma alla scuola di cui fa parte.

La composizione sociale è eterogenea. La scelta delle classi in cui realizzare la *ricerca-azione* è stata determinata dalla necessità di aumentare l'inclusione degli alunni diversamente abili presenti in esse, ricercando

buone prassi. Una stretta collaborazione si è avuta con le docenti di sostegno, di Matematica, di Italiano e di Religione.

Caso n. 1

L'alunna S., inserita nella III A, ha iniziato in ritardo la scuola primaria. Ha difficoltà nella coordinazione motoria, difficoltà di attenzione, memoria labile, carente organizzazione spazio-temporale, deficit corporeo medio-grave, linguaggio povero e dislalico, immaturità affettivo-relazionale, turbe comportamentali e autonomia didattica insufficiente.

Frequenta il centro per la riabilitazione neuro-psichiatrica del linguaggio e cognitiva. Necessita di una costante sorveglianza e di una figura-guida per intraprendere e/o portare a termine le numerose richieste del vivere quotidiano. È una bambina vivace, ben inserita nel gruppo classe, anche se a volte infastidisce i compagni con atteggiamenti dispettosi (rubare matite o penne per poi lanciarle in atteggiamenti provocatori nei confronti di insegnanti e compagni). Risponde a divieti o a giudizi negativi assumendo atteggiamenti provocatori, oppositivi e di rifiuto. Non sempre lavora con piacere, si distrae con facilità, e i tempi di apprendimento risultano lunghi e incostanti. Evidenzia difficoltà a memorizzare i concetti e i contenuti acquisiti.

In una conversazione non attende il suo turno per parlare, l'ascolto è distratto. Riesce a seguire la trama di una storia o di un racconto espressi oralmente soprattutto se è motivata all'ascolto.

Ha difficoltà nel pronunciare le parole in modo corretto a causa della sua dislalia. Nelle conversazioni usa un tono di voce molto alto; denomina con il termine esatto quasi tutti gli oggetti di vita quotidiana.

Scrive con grafia leggibile in stampato maiuscolo, presenta problemi di orientamento sul foglio. È sicura della struttura numero, sa eseguire semplici addizioni, sottrazioni e moltiplicazioni, e necessita di continui riferimenti concreti e di manipolazione.

Caso n. 2

P. frequenta la III G. Il nucleo familiare è composto da cinque membri: padre, madre e due fratelli; l'ambiente familiare sembra sereno. È nato da parto prematuro con sofferenza perinatale e tetraparesi spastica in parte distonica con prevalenza agli arti inferiori. Conseguenze funzionali sono i gravi disturbi motori, il disturbo del linguaggio e il disturbo cognitivo. Il deficit cognitivo è soprattutto legato alla capacità di rappresentazione e integrazione visiva delle immagini.

La deambulazione è effettuata con difficoltà e disequilibrio; presenta inoltre uno strabismo convergente prevalentemente all'occhio sinistro. Il bambino mostra di avere coscienza di sé, interagisce con l'adulto e con i coetanei in un contesto connotato da affettività positiva e facilitante, comprende parole di uso corrente, comandi, domande e semplici racconti. È inserito nella scuola primaria con la guida dell'insegnante di sostegno in rapporto 1:1. Usa i colori in modo appropriato, ma nella coloritura non è in grado di rispettare il contorno delle figure.

Presenta difficoltà di attenzione, carente organizzazione spazio-temporale, linguaggio povero dal punto di vista strutturale e lessicale; labile memoria di lavoro; molto compromesse le prassie, in particolare quelle grafo-motorie. È affetto da disgrafia (difficoltà nel riprodurre segni alfabetici e numerici). Le competenze di base su cui sarà importante lavorare saranno: percezione, organizzazione spazio-temporale, integrazione spazio-temporale, conoscenza e rappresentazione dello schema corporeo, coordinazione visuomotoria e oculo-manuale. Queste attività saranno finalizzate alla riduzione delle difficoltà grafo-motorie che interferiscono nella scrittura e alla graduale conquista di più adeguate competenze di comunicazione scritta. Si ritiene opportuno ricorrere anche all'utilizzo del computer come supporto all'azione curricolare e per semplificargli il lavoro.

Caso n. 3

L'alunno D. frequenta la IV D. Presenta una cecità bilaterale da retinopatia del prematuro. Capacità cognitiva nella norma. Carente in capacità logiche e organizzazione spaziale, a causa dei problemi visivi, e nelle varie autonomie. Aspetto relazionale e comportamentale nella norma.

È in grado di svolgere molte operazioni in autonomia, sebbene non le gestisca in modo indipendente e necessiti di continue sollecitazioni all'attenzione e all'ordine. Si orienta negli ambienti che conosce, batte le mani e schiocca la lingua in ambienti nuovi per valutarne l'ampiezza. Con le insegnanti svolge un proficuo lavoro sia didattico che di conoscenza ambientale, tuttavia necessita ancora di molti adattamenti e sollecitazioni da parte dell'insegnante di sostegno.

È stata rilevata una certa tendenza all'isolamento con monologhi, dondolamenti continui, produzioni di frasi stereotipate e ripetitive in situazioni ansiogene. L'alunno sta recuperando la difficoltà a dare risposte in merito alle sue preferenze, emozioni, sentimenti e a parlare di sé. L'organizzazione di un gioco risente della sua ipercinesia e viene da lui organizzato in maniera confusa. In ambienti e di fronte ad oggetti nuovi presen-

ta una richiesta di esplorazione frenetica. Durante l'esplorazione è emersa una carenza nella sistematicità; anche se il riconoscimento di oggetti, superfici, forme è rapido ed efficace. Nella ricerca di piccoli particolari ha ancora bisogno di una guida e contenimento verbale per contrastare la tendenza a distrarsi e a procedere in modo caotico e occasionale. Usa il canale uditivo in maniera proficua anche in termini di orientamento. La motricità fine presenta carenze nell'infilare, tagliare con le forbici, spezzettare, appallottolare, manipolare. Sufficiente la coordinazione bimanuale.

Sufficiente la capacità di coordinazione posturo-cinetica (camminare, correre, salire e scendere le scale con l'aiuto del corrimano), cambi posturali (sedute per terra anche complesse; rialzarsi rapidamente con dimestichezza), tirare una pallina, sollevare oggetti trasportandoli da un luogo all'altro. Scarsa è la capacità di fare salti. L'alunno scrive con la Dattilobraille, è capace di mettere il foglio e andare a capo, scrive velocemente. Usa in maniera appropriata i marcatori (segna maiuscolo e segna numero) ma insufficiente è l'uso della punteggiatura.

Conosce quasi tutte le lettere accentate, commette alcuni errori ortografici e presenta carenza nella divisione in sillabe. Scrive a righe non alterne. Non è abituato al controllo di quanto scritto. Legge il Braille a righe staccate con una discreta velocità, intonazione e comprensione. Nell'ambito logico-matematico ha buone capacità. Classifica forme geometriche piane, considerando anche tre caratteristiche: forma, spessore e superficie; sa seriare grande, medio e piccolo; possiede i principali concetti topologici e di lateralizzazione, anche se talvolta li confonde. Possiede il concetto di quantità e conosce i numeri entro le centinaia. Sa svolgere le quattro operazioni in colonna, utilizzando il casellario Romagnoli e la Dattiloritmica.

Conosce il valore posizionale delle cifre e svolge semplici problemi. Padroneggiare il concetto di tempo storico, sa collocarsi nello spazio, si orienta con i punti cardinali. Ha imparato a leggere piantine tattili e lavora sui reticoli tattili. Conosce le caratteristiche di fiumi, monti, pianure, colline e riesce a disegnare sul piano gommato forme geometriche, utilizzando un metodo corretto.

La collaborazione con la classe è ottima. Ogni alunno sta imparando a conoscere i problemi della cecità e a interagire con V. in modo positivo e a volte con competenza.

Sono state individuate quattro aree intorno alle quali costruire la programmazione:

- la prima area è quella *motoria*, che investe l'intero comportamen-

to dell'alunno stesso in due dimensioni fondamentali: la prima di normalizzazione diretta al superamento delle difficoltà connesse alla minorazione, la seconda di sviluppo, per fondare nel movimento le più radici del processo di conoscenza della realtà e quindi dello sviluppo intellettivo dell'alunno;

- la seconda è *senso-percettiva*, perché non è immaginabile una motricità cosciente senza un rapporto senso-percettivo della realtà. È infatti sull'area motoria, integrata da quella senso-percettiva, che si fonda lo sviluppo intellettivo;
- la terza è quella *etico-sociale* (formazione del carattere). L'alunno ha bisogno di imparare ad essere un non vedente in una società di vedenti. Ha bisogno di conoscere i tratti caratteristici della propria diversità e di organizzare la propria condizione di minorato nell'ambiente sociale di appartenenza. Questa terza acquisizione consente all'alunno di partecipare attivamente alle attività del gruppo classe, realizzando la propria integrazione sociale. Naturalmente occorre programmare l'attività scolastica, prevedere i bisogni dell'alunno, valorizzare la sua diversità;
- la quarta è quella *immaginativo-motoria* presente in tutte le altre aree come elemento pedagogico e psicologico determinante; verso quest'area, dove la minorazione manifesta in modo più evidente le sue conseguenze, si devono convogliare gli sforzi della scuola. Non vi può essere educazione al movimento senza lo sviluppo dell'immaginazione: solo in una mente ricca di immagini del reale da poter confrontare, analizzare, comporre e scomporre è possibile favorire un'educazione dell'estetica e dell'io (autostima). Si lavorerà sulle uguaglianze delle opportunità dal momento che la scuola è quella delle differenze e non dell'uniformità, e quindi è importante mettere tutti sulla stessa linea di partenza per uguagliare l'andatura.

Le finalità del piano

I care si inserisce nel quadro delle trasformazioni in atto del nostro sistema formativo, e intende sostenere le realtà scolastiche impegnate nel processo di trasformazione dei modelli organizzativi, curricolari e didattici con l'intento di caratterizzare le singole unità scolastiche come comunità professionali ed educative, nella prospettiva dell'accoglienza, e della valorizzazione delle capacità e competenze di ciascuno.

Il piano intende mettere in moto un sistematico e diffuso processo di formazione che, a partire dalle esperienze in atto e attraverso la metodologia della ricerca, consenta approfondimenti teorici e sviluppo di strategie metodologico-didattiche e organizzative centrate sull'idea della scuola come comunità inclusiva, con riferimento specifico ai temi della disabilità.

Lo scopo è quello di promuovere modalità di formazione affidate alla partecipazione degli insegnanti, coinvolti come professionisti che attivano modalità didattiche orientate all'integrazione efficaci nel fare scuola quotidiano. Il filo conduttore che guiderà l'azione sarà il diritto all'apprendimento di tutti gli alunni.

L'esercizio di tale diritto comporta da parte dei docenti un particolare impegno in relazione agli stili educativi, al ripensamento della trasmissione-elaborazione dei saperi, ai metodi di lavoro; il tutto si traduce nel passaggio dalla scuola dell'*insegnare* alla scuola dell'*apprendere* che tiene insieme l'importanza dell'oggetto culturale e le ragioni del soggetto.

Altro principio ispiratore del presente progetto riguarda la capacità di garantire una reale integrazione in classe. Per ridurre le situazioni di handicap che gli alunni con disabilità vivono è necessario l'impegno di tutti i docenti e i componenti del consiglio di classe. Gli obiettivi specifici sono:

- promuovere l'assunzione di specifiche responsabilità della singola istituzione scolastica nella direzione di una cultura dell'integrazione in tutte le persone che in essa operano;
- valorizzare attività innovative, favorendo il passaggio dalle *buone esperienze* alle *buone prassi*;
- consolidare sul territorio una rete di supporto alle politiche dell'inclusione;
- far emergere un modello di formazione attraverso la modalità della ricerca che consenta di sviluppare competenze professionali riferite alla scuola inclusiva;
- sostenere modelli formativi che sappiano collegare il mondo della scuola agli altri mondi vitali: lavoro, formazione, tempo libero, nella prospettiva di una reale evoluzione dal Piano Educativo Individualizzato al progetto di vita adulta.

Orientarsi … in sicurezza

Finalità

- Sviluppare nel bambino la consapevolezza che i comportamen-

ti corretti derivano dalla conoscenza delle regole relative ai propri diritti e doveri e dal rispetto delle leggi che tutelano la propria e altrui sicurezza;
- favorire comportamenti consapevoli e responsabili in riferimento a se stessi, agli altri e all'ambiente circostante;
- conoscere il linguaggio del semaforo e quello gestuale del vigile;
- acquisire comportamenti corretti come passeggero e come pedone.

Attività: lettura ad alta voce da parte dell'insegnante, lettura individuale e/o silenziosa, giochi linguistici, rappresentazione grafica con didascalie di storie varie, monitoraggio di rispetto delle regole lungo percorsi organizzati, costruzione di segnali stradali, questionari e schede strutturate e non, momenti di incontro con il vigile. Orientamento spaziale, apprendimento analitico.

Metodologia: ricerca-azione metodo Feuerstein, conversazioni, ascolto, *circle time*, lavori di gruppo e individuali, attività laboratoriali e di drammatizzazione, illustrazioni di percorsi.

Spazi: biblioteca, aula magna, strade cittadine, aule, palestra.

Tempi: 1,30 h settimanale.

Ricognizione e analisi critica delle esperienze pregresse:
- individuazione dei punti di forza e di debolezza
- riconoscimento della domanda/bisogno
- compilazione del questionario di autoanalisi
- Valutazione del miglioramento:
- efficacia (grado di raggiungimento degli obiettivi progettuali);
- efficienza (rapporto risorse impiegate/raggiungimento degli obiettivi);
- rilevanza (congruenza tra obiettivi progettuali e bisogni formativi dei destinatari);
- utilità (grado di soddisfazione dei bisogni formativi dei destinatari);
- equità (assenza di discriminazione nell'accesso ai benefici del progetto).

Progetto *Applicazione metodo Feuerstein e sua estensibilità alle discipline e al grande gruppo*

Studieremo il metodo Feuerstein, la sua estendibilità in ambito disciplinare, e il ruolo della mediazione come strumento per intervenire

sull'automatismo negli apprendimenti e la conseguente carenza da parte dei ragazzi di inserirsi consapevolmente nei propri processi cognitivi diventandone protagonisti. Ci proponiamo di:

- dare sistematicità ad una serie di intuizioni ed esperienze;
- verificare come la sistematicità di un metodo possa portare a risultati significativi;
- verificare l'estendibilità del metodo Feuerstein in ambito disciplinare;
- coinvolgere le famiglie nei percorsi di apprendimento dei figli;
- dare un senso a "quali ruoli" oggi la scuola può avere nei processi cognitivi e formativi;
- dare risposte al bisogno di identità e di autonomia.

1. Efficacia del metodo Feuerstein

Reuven Feuerstein, docente di Psicologia e Pedagogia presso l'Università Bar Ilan di Tel Aviv e presso il George Peabody College della Vanderbit University di Nashville in Tennessee, ha fondato e dirige attualmente l'ICELP (International Center for the Enhancement of Learning Potential) di Gerusalemme.

Ebreo di origine rumena, R. Feuerstein si stabilì nel '44 nel neocostituito Stato di Israele, dove si dedicò all'educazione di migliaia di adolescenti sopravvissuti alle persecuzioni razziali. Erano ragazzi per lo più orfani, di culture e lingue completamente diverse, provenienti da numerosi Paesi europei e africani, accomunati dall'atrocità delle esperienze vissute. Per questo insieme di fattori, molti esibivano un comportamento cognitivo simile a quello di soggetti affetti da insufficienza mentale, pur in assenza di handicap organici. In questo contesto venne studiato e messo a punto il programma di intervento ormai universalmente noto con il nome di "metodo Feuerstein".

È un metodo esemplare per le basi epistemologiche su cui si fonda, per gli strumenti che mette a disposizione, per la chiarezza metodologica che sollecita l'individuo a considerarsi con coerenza logica nella pluralità e molteplicità dei propri ambiti esperienziali (scolastici, extrascolastici, cognitivi, emotivi, affettivo-relazionali) e ad integrarli.

La funzione del mediatore e la consapevolezza del tipo di mediazione è fondamentale per uno sviluppo efficace delle funzioni cognitive e per l'apprendimento dei contenuti.

Obiettivi

- Far comprendere che il processo cognitivo non coinvolge esclu-

sivamente processi mentali (ruolo di abitudini, blocchi emozionali, autostima);
- sollecitare un'analisi e un recupero del concetto di "coerenza";
- rendere visibile che ciò che si fa a scuola è estendibile nella vita quotidiana (generalizzazioni, *bridging*);
- sensibilizzare i docenti ad una maggiore attenzione ai processi mentali dell'allievo e non solo ai contenuti.

Metodologia
- Controllo a fine attività di ricerca (questionario, analisi dati, discussioni);
- lavoro propedeutico di sostegno alla motivazione (questionario sul metodo di lavoro e di studio-analisi dei dati, discussione con la classe e con gli insegnanti);
- attività con funzione esplorativa e diagnostica (presentazione dello strumento *Organizzazione punti*); rilevazione funzioni cognitive carenti a livello individuale e di classe; espansione con interventi riferiti a diversi ambiti esperienziali; interventi attenti e consapevoli come mediatori;
- osservazione sistematica degli alunni;
- registrazione di interventi, testi, colloqui;
- concetto di generalizzazione;
- proporre generalizzazioni ed evidenziarne l'importanza; rendere i ragazzi gradualmente autonomi nella capacità di formulare generalizzazioni;
- *bridging*.

2. L'individuo è un soggetto in continua evoluzione

Esiste una modificabilità cognitiva di cui può divenire consapevoli inserendosi in modo attivo nel suo processo.

Obiettivi
- Portare l'alunno alla consapevolezza dei processi attraverso cui si verifica l'apprendimento, e delle possibilità di intervenire sulle funzioni cognitive carenti.

Metodologia
- Definire prima di ogni lezione le funzioni cognitive che si intendono sollecitare (liste funzioni cognitive metodo Feuerstein). Proporre strumenti e/o attività secondo lo schema del metodo Feuerstein; invitare i ragazzi a registrare "come" arrivano a identificare e a dare una risposta-soluzione al problema, e portarli a verbalizzare;

- scegliere, sulla base di quanto rilevato, il materiale o l'attività da proporre**.**

3. Estensibilità del metodo Feuerstein

Il metodo è estensibile alle discipline, e può essere un importante strumento della didattica disciplinare.

Obiettivi

- verificare l'estensibilità del metodo Feuerstein in ambito disciplinare;
- verificare il potenziamento nell'apprendere i contenuti e conseguire gli obiettivi delle discipline;
- verificare la possibilità di definire gli elementi limitanti l'apprendimento in specifiche discipline.

Metodologia

- Individuazione e definizione di contenuti e concetti disciplinari
- scelta di strumenti e unità del metodo Feuerstein più attinenti alla disciplina scelta; proposte del materiale agli alunni coerentemente al metodo; produzione di materiale (anche da parte degli alunni) dedotto da contenuti e concetti disciplinari; proposte del materiale e verifica sulla base del metodo.

4. Importanza dell'ambiente

Quanto più l'ambiente (classe, scuola, famiglia) è partecipe del progetto, tanto più è efficace il processo evolutivo.

Obiettivi

- Recupero di un senso di progettualità (per la scuola, la famiglia, il ragazzo).

Metodologia

- incontri regolari tra gli insegnanti codocenti coinvolti nel progetto
- incontri periodici con i genitori
- registrazioni
- scelta degli interventi più significativi
- valutazione degli interventi più significativi

Contesto delle classi IV D, III A, III G

Tempi

1 ora settimanale in compresenza

1 ora di attività individuale o di piccolo gruppo su problemi emersi

incontri periodici con i genitori (ogni 3 settimane circa)
durata: Febbraio-Maggio

Le funzioni cognitive carenti

Input (raccolta dati)

- Percezione vaga e fluttuante;
- comportamento esplorativo non sistematico, impulsivo, non pianificato;
- mancanza o insufficienza di strumenti verbali recettivi che condiziona la discriminazione degli stimoli (ciò avviene, per es. per oggetti, avvenimenti, relazioni per i quali il soggetto non possiede etichette adeguate);
- mancanza o carenza di orientamento spaziale (mancanza di sistemi stabili che ostacola l'organizzazione dello spazio in maniera topologica ed euclidea);
- mancanza o insufficienza di concetti temporali;
- mancanza o carenza nella permanenza delle costanti di fronte alla variazione di alcuni fattori (misura, quantità, orientamento, posizione);
- carente bisogno di precisione nella raccolta dei dati;
- incapacità di considerare contemporaneamente due o più fonti di informazione.

Elaborazione (lavoro sui dati)

- incapacità di percepire l'esistenza di un problema e di definirlo;
- incapacità di distinguere fra dati rilevanti e irrilevanti al momento della definizione del problema;
- mancanza di comportamento comparativo spontaneo o limitazione del suo esercizio a causa di un sistema di bisogni ridotto;
- ristrettezza del campo mentale;
- comprensione episodica della realtà;
- carente o insufficiente bisogno di ragionamento logico;
- mancanza di interiorizzazione;
- mancanza di pensiero inferenziale e ipotetico;
- mancanza o carenza di strategie per verificare le ipotesi;
- assente o insufficiente capacità di definire il quadro necessario alla soluzione dei problemi; assente o insufficiente comportamento di pianificazione;
- mancata elaborazione di categorie cognitive perché le corrispondenti nozioni verbali non sono possedute dall'individuo a livello

recettivo e espressivo;
- carenza o insufficienza nello stabilire relazioni virtuali.

Output (risposte mentali, fisiche)
- Modalità di comunicazione egocentrica;
- difficoltà nel proiettare relazioni virtuali;
- blocco;
- risposta per tentativi ed errori;
- mancanza o insufficienza di strumenti per comunicare risposte correttamente elaborate;
- carente o insufficiente bisogno di esattezza e di precisione nel comunicare le risposte;
- trasposizione visiva insufficiente;
- comportamento impulsivo e di "passaggio all'atto".

Criteri di scelta degli strumenti e delle schede del PAS utilizzati

Il materiale del metodo Feuerstein da sottoporre alla classe è stato scelto al fine di desumere elementi di conoscenza e predisporre interventi di tipo cognitivo, relazionale e contenutistico

Quello che viene indicato come obiettivo è l'obiettivo generale della ricerca. Trattandosi di una applicazione limitata nel tempo, si sono potuti rilevare microcambiamenti in direzione di questo obiettivo nei ragazzi più dotati o più disponibili, anche se con gravi problematiche.

Un'ora settimanale è stata riservata all'insegnamento "tradizionale" delle discipline. L'approccio alla lezione è stato comunque coerente al metodo F.; alcuni contenuti hanno avuto una loro autonomia rispetto al PAS, per non creare disorientamento rispetto al nuovo, da parte di alunni e genitori, e per delimitare il campo di applicazione della ricerca.

Il programma di arricchimento strumentale (PAS)

Il valore di tale strumento è considerevole perché, pur essendo finalizzato al recupero del ritardo nello sviluppo intellettivo, si configura come una didattica che tolga dall'isolamento il fanciullo con problemi di apprendimento, affiancata e integrata alle lezioni curricolari; e questo può durare più anni. Il programma consiste in una serie di esercizi in sequenza graduata, finalizzati al superamento di una carenza cognitiva e alla ristrutturazione di una funzione. Obiettivi del PAS:
- aiutare il bambino a mettere a fuoco il modo con cui è arrivato al successo;
- condurlo alla consapevolezza di essere capace di sviluppare il sen-

so di competenza;
- sottolineare la necessità di dare una regola al proprio comportamento, rispondere solo dopo aver messo a punto le competenze necessarie, ed evitare così l'insuccesso.

Le modalità di attuazione del PAS consentono di annoverare Feuerstein tra i fautori delle strategie cooperative di apprendimento pur se, ovviamente, egli non può essere considerato un esponente del *Cooperative learning*: è suo convincimento che la situazione ottimale per l'apprendimento è il gruppo, non l'individuo isolato. L'adulto mediatore svolge opera di sollecitazione nei confronti del bambino, perché condivida con gli altri le esperienze e giunga alla loro generalizzazione.

Diario di bordo

Il giorno 9 febbraio 2009 ha avuto inizio il progetto *I care*, rivolto agli alunni delle classi III A, III G, IV D dove sono inseriti gli alunni diversamente abili S. P. D. Sarà applicato il metodo Feuerstein con la somministrazione della prima scheda adattata al "PAS confronti" tratta dal testo di Pellissero *La mia intelligenza si illumina*. L'insegnante, dopo essersi presentata e aver dialogato con gli alunni per conoscerli e presentare loro il metodo, ha consegnato a ognuno la scheda ponendo la domanda: "Cosa fate quando ricevete una scheda?". Gli alunni hanno risposto:
- la guardiamo;
- leggiamo la consegna;
- la incolliamo sul quaderno e la coloriamo.

Dopo aver ascoltato le opinioni dei bambini, l'insegnante li invita ad *osservare* e *leggere*.

Le risposte dei bambini sono state tante e diverse. Alcuni hanno descritto tutta la scheda, altri solo alcuni particolari. Interessante la descrizione eseguita dall'alunna diversamente abile R. che, guidata, ha descritto analiticamente il disegno. L'insegnante fa notare che tutte le notizie ricavate dalla scheda sono *dati* necessari alla risoluzione del problema.

L'insegnante domanda: "Cosa sono i dati?" I bambini hanno risposto:
- sono notizie che la scheda ci offre;
- sono i numeri di un problema.

Con la mediazione del docente hanno aggiunto:
- i dati sono informazioni date.

L'insegnante avvia i bambini a ricercare i dati, metterli "in relazio-

ne" tra loro, rilevare il problema e risolverlo. Successivamente i bambini svolgono la scheda e terminata la spiegano. L'insegnante fa notare che le parole importanti sono: *dati*, *relazione* e *problema*.

La pagina, che richiede all'allievo di leggere una consegna ed eseguirla, utilizza le tre fasi dell'atto mentale: l'*input* (raccolta dei dati), l'*elaborazione* (rilevare le relazioni e confronto spontaneo) e l'*output* (esecuzione della consegna in modo corretto). Molto frequente, in alunni con prestazioni scarse, è emersa l'incapacità di trattenersi ad eseguire una consegna prima che essa sia stata comunicata completamente. Per raccogliere i dati e definire il problema gli alunni devono leggere tutto il testo fino alla fine; quindi il confronto costante fra le varie fonti di informazioni contenute nella consegna stessa, o fra la consegna e altre parti del compito.

Progetto educazione stradale

Rilevazione problemi comportamentali durante l'applicazione del PAS

Le insegnanti hanno rilevato un problema comportamentale nelle classi interessate: gli alunni non sempre intervengono rispettando le regole dell'interazione (ascolto dell'altro, rispetto del turno). Le classi sono esuberanti e vivaci, tanto che spesso è difficile fare lezione applicando il metodo "induttivo". Il comportamento esuberante si accentua durante le discussioni libere: vengono allora individuati due obiettivi comportamentali:

- diminuire le modalità scorrette di intervento (non aspettare il turno, non alzare la mano);
- incrementare le modalità corrette di intervento (alzare la mano, aspettare il proprio turno).

Intervento

Si decide di adottare dei *prompt* comportamentali, aiuti forniti ai bambini per indurli a comportamenti desiderabili. Si realizza un cartellone sul quale sono elencati i *prompt* comportamentali che i bambini leggeranno a voce alta prima di iniziare il lavoro, in quanto tale operazione aumenta la probabilità che i comportamenti adeguati vengano rispettati. Un *prompt* validissimo è l'utilizzo di un microfono a forma di semaforo verde, che dà il potere a chi lo possiede di parlare e di essere così ascoltato. Questi i *prompt* utilizzati durante la discussione libera:

- alzo la mano per parlare;
- non interrompo chi parla;

- aspetto il mio turno (con calma e senza chiamare la maestra);
- ascolto gli altri;
- dico solo cose che riguardano l'argomento.

Completamento della scheda

- ascolto le consegne della maestra;
- se non ho compreso qualcosa, alzo la mano per chiedere spiegazioni;
- aspetto che la maestra mi dia il permesso di parlare;
- iniziato il lavoro mi concentro e lo eseguo in silenzio;
- terminato il lavoro, aspetto con le braccia incrociate senza disturbare i compagni.

Percezione analitica

Obiettivo: Insegnare l'analisi di un intero e delle sue componenti, ricercare relazioni tra le parti, vedere ogni parte come un tutto in sé e realizzare la possibilità di unire le parti in nuovi interi.

Modalità: tipo figurativo con elementi verbali.

Funzioni cognitive

input: percezione chiara costanza della forma nelle variazioni di orientamento, ricerca sistematica;

elaborazione: comportamento comparativo, pianificazione, uso di dati rilevanti;

output: interiorizzazione del modello, controllo dell'impulsività.

Studio delle scienze con il metodo induttivo e sperimentale

Orientamento spaziale si occupa dell'orientamento relativo al proprio corpo, in cui la cornice di riferimento sono i propri movimenti. Mira alla creazione di strategie specifiche per la differenziazione di quadri di riferimento spaziali a partire da altri criteri, e all'introduzione e dimostrazione della relatività di certi sistemi rispetto alla stabilità di altri. L'obiettivo:

- portare alla consapevolezza che per orientarsi bisogna utilizzare dei punti di riferimento;
- sviluppare il pensiero inferente per ottenere informazioni dai dati presenti nella pagina.

Vocabolario: rilevazione, dati, relazione, posizione, direzione, cambiamento, punti di vista.

Mediazione: la mediazione della individualizzazione e della differenzia-

zione psicologica emerge dalla discussione riguardante la presa di coscienza che la posizione di una persona determina la sua visione del mondo.

Funzioni cognitive

Input:

- chiara percezione di oggetti, eventi e relazioni;
- comportamento esplorativo sistematico;
- capacità di utilizzare un sistema di riferimento stabile per orientarsi nello spazio;
- capacità di tenere presente la costanza degli oggetti nonostante le trasformazioni nel loro orientamento.

Elaborazione:

- definizione del problema quando non vengono fornite istruzioni;
- superamento della percezione episodica della realtà.

Output:

- eliminazione del comportamento per prove ed errore tramite la rappresentazione e la pianificazione;
- possesso di strumenti verbali per comunicare adeguatamente le risposte elaborate;
- capacità di reprimere l' impulsività nelle risposte.

Organizzazione punti

Le schede di Organizzazione Punti si basa su un test di Rey che è stato adattato per attivare o potenziare le funzioni cognitive. La soluzione degli esercizi richiede che, all'interno di una nuvola indistinta di punti, vengano proiettate relazioni virtuali per identificare e disegnare alcune figure date come modello. Il lavoro proposto da questo strumento consiste nel contrastare carenze di tipo percettivo, mettendo in atto strategie atte ad individuare le connessioni esistenti tra i punti che si stanno cercando. I problemi che possono sorgere nell'esecuzione degli esercizi sono dovuti all'elevato numero di punti, alla loro vicinanza e alla complessità del modello fornito.

La soluzione degli esercizi richiede l'attivazione di molte funzioni cognitive: è necessaria un'attenta analisi del modello che deve essere interiorizzato; bisogna essere in grado di verbalizzare le caratteristiche del modello per aiutarsi nella ricerca; è necessario avere ben chiaro l'obiettivo della ricerca per pianificare la strategia più efficace; la ricerca deve essere sistematica e deve basarsi sia su punti di riferimento esterni che su regole interiorizzate, facendo tesoro di più fonti di informazione. Lo strumen-

to ha tra i suoi obiettivi quello di condurre gli alunni ad essere flessibili, insegnando loro a cambiare strategie quando quelle precedentemente utilizzate risultano non più efficienti. Ciò implica la necessità di formulare ipotesi, verificarle e utilizzare il pensiero inferente.

La prima reazione dei ragazzi è stata quella di provare a ricostruire la figura (importanza al prodotto e non al processo) ma qui entra in gioco l'obiettivo principale del PAS: "Pensare prima di agire". Gli alunni vengono invitati ad osservare la scheda e verbalizzare: chi nota il colore dei punti, chi la loro grandezza, chi il loro numero, chi la loro disposizione. C'è chi è attirato dalle figure modello, chi invece si sofferma sulla veste grafica della scheda. In un primo momento si esprimono liberamente, poi sono invitati ad utilizzare un lessico preciso, che permetta a tutti di affinare le competenze linguistiche. Ogni intervento viene valorizzato dall'insegnante e scritto alla lavagna: si sentono gratificati quando si rendono conto di essere capaci di dire cosa vale la pena scrivere per ricordare. Terminata l'osservazione della tabella si chiede agli alunni di interpretarla. Non sempre la consegna è esplicita; quindi, poiché si lavora insieme e l'unico modo per verificare è il confronto con i compagni, è necessario rendere esplicito ciò che non lo è.

Abbiamo dato molto spazio all'attività di ricognizione dei dati che ha lo scopo di individuare le strategie per la risoluzione del compito. L'anticipazione di strategie è un atto mentale generalmente poco sviluppato nei nostri ragazzi che procedono per prove ed errori in modo impulsivo. Il divieto di usare la gomma per cancellare eventuali errori è stato vissuto come un dramma: cambiare questo modo di procedere poco efficiente è cosa lenta e difficoltosa, e l'acquisizione di abitudini cognitive positive inizia a verificarsi solo quando gli alunni ne avvertono la necessità.

Esempio di mediazione

MEDIATORE: Prima di completare la scheda cosa dobbiamo stabilire?
ALLIEVO: È importante capire cosa ci viene chiesto di fare.
M.: secondo voi cosa bisogna fare in questa pagina?
A.: Collegare dei punti.
M.: Da che cosa ricavate questa informazione?
A.: Dalla presenza di figure e dalle nuvole di punti.
M.: Descriviamo in modo chiaro cosa vediamo sulla scheda.
A.: Un quadrato, un triangolo, un rettangolo e dei puntini
M.: Osserviamo i punti, se li colleghiamo a cosa danno origine?
A.: Un triangolo, un quadrato, e un rettangolo uguali alle figure.

M.: Allora, come possiamo chiamare le figure?

A.: Esempio, figure da riprodurre.

M.: Possiamo chiamare queste figure geometriche "modelli".

M.: Ora sappiamo qual è il nostro obiettivo, abbiamo rilevato dati che ci permettono di raggiungerlo nei riquadri successivi?

A.: Si, i punti grossi e colorati e il numero di punti.

M.: Possiamo usare questi dati: modelli, numero di punti, disposizione di punti per meglio definire cosa ci viene richiesto di fare?

A.: Collegare i punti in ciascun riquadro in modo che quando sono collegati rappresentino il modello rispetto alla forma e alla dimensione anche se con orientamento diverso e, a volte, sovrapposti.

SCUOLA SECONDARIA DI I° GRADO *DON BOSCO*

Io sperimento

1. Il contesto

1.1 Contesto sociale, culturale e pedagogico della nostra realtà scolastica

Il nostro Istituto è collocato in un'area condizionata da forte degrado socio-culturale. La scuola pertanto rappresenta il punto di incontro, e a volte di sfogo, dei ragazzi in una sorta di rapporto di attrazione-repulsione.

Dall'analisi dei dati raccolti tramite il *questionario socio-ambientale* e indagini conoscitive effettuate annualmente, dal confronto con le scuole primarie, le parrocchie e le associazioni di volontariato che operano nella zona, dalle relazioni dei Consigli di classe sull'andamento didattico disciplinare risulta che, nella maggior parte dei casi, il distacco dalla scuola non si esprime con l'abbandono, ma con disaffezione, disinteresse, demotivazione, noia, disturbi comportamentali, metodo di studio inadeguato, bassa autostima, contesto familiare deprivato. Tali manifestazioni si basano spesso su difficoltà d'apprendimento e su una carriera scolastica vissuta più come obbligo esterno che interno (bisogno di affermazione, curiosità, crescita, acquisizione di saperi) per realizzarsi come persona.

Ai disagi espressi dagli alunni concorrono spesso situazioni socio-familiari problematiche, famiglie disgregate, difficoltà di integrazione di nuclei familiari di immigrati, carenze abitative e ambientali.

Dall'esperienza acquisita in questi anni, dai risultati conseguiti e dalle osservazioni di chi, docente e non, ha maturato un'esperienza di lavoro pluriennale nel nostro istituto, si ricava un preciso profilo degli alunni che rappresentano l'utenza della *Don Bosco*. Essenzialmente tre le tipologie rappresentate.

Un primo, esiguo gruppo, ma anche il più problematico è rappresentato da alunni con comportamenti non controllabili e talvolta pericolosi,

generalmente non gestibili in classe e che determinano ingestibilità della classe. Tali alunni presentano gravi carenze cognitive. Un secondo gruppo, più numeroso, è costituito da ragazzi con notevoli carenze cognitive e scarso controllo emotivo che si traduce in comportamenti di disturbo per la classe. Un terzo gruppo rappresenta la maggioranza degli alunni i quali presentano carenze cognitive di base, in massima parte dovute a demotivazione, che sono causa di insuccesso scolastico che determina ulteriore demotivazione, in una spirale negativa che porta all'abbandono.

Vi sono, in numero non trascurabile, alunni con una preparazione di base sufficiente, vivace curiosità intellettiva e normali capacità: i quali però, in classi di profilo medio-basso, non possono avvalersi dello stimolo che nasce dallo spirito di emulazione né di un ambiente socio-familiare stimolante.

1.2 Contesto sociale, culturale e pedagogico della classe interessata

Alunni iscritti 24, frequentanti 22 (F 12; M 12)
Alunni stranieri: 1, alunni H: 2
Livello generale della classe: medio
Tipologia della classe: vivace

Sul piano comportamentale, la maggior parte degli allievi assume atteggiamenti sociali disponibili e collaborativi, partecipa in modo adeguato, anche se non mancano ragazzi che evidenziano un comportamento vivace e a volte poco controllato.

Sul piano cognitivo un buon numero possiede adeguate conoscenze e abilità di base, si impegna con regolarità dimostrando di possedere metodo di studio. Altri presentano difficoltà logiche, di comunicazione e di rielaborazione a causa di un metodo di lavoro approssimativo, superficiale e delle lacune di base, sicché hanno bisogno di essere sollecitati e guidati nel lavoro scolastico. Pertanto la classe andrebbe suddivisa in fasce di livello, in modo da impostare una programmazione individualizzata con interventi di recupero e sostegno o atti al raggiungimento degli obiettivi minimi per gli alunni con problematiche maggiori, e con interventi di consolidamento e potenziamento per il raggiungimento degli obiettivi fissati dai singoli docenti e rispondenti agli obiettivi generali stabiliti a livello ministeriale per il resto della classe.

Gli alunni C. e R. saranno seguiti dagli insegnanti di sostegno.

2. Fase del progetto

La scuola *Don Bosco* è sempre stata coinvolta in un percorso di lavo-

ro con soggetti disabili, si è sempre impegnata per garantire percorsi formativi e individualizzati per disabili gravi in un'ottica di interazione costante nelle classi, al fine di garantire, in una situazione monitorata, i diritti ad evolvere e ad apprendere di tutti gli alunni. Non è solo un'offerta formativa per singoli, ma si identifica come servizio ad un territorio. In effetti, coinvolgendo le diverse istituzioni con le loro competenze e professionalità, si favorisce la capacità della comunità a convivere con le infinite diversità presenti al proprio interno, si sollecita un cambiamento degli stati di disagio sociale suscitati dalla problematica dell'handicap e si promuove nella comunità una cultura della *differenza*.

Nella civiltà post-moderna la valorizzazione e l'attenzione alle *diversità* è rilevante: siano esse multiculturali, multietniche, religiose, personali.

La scuola diventa il luogo in cui tutte queste diversità sono presenti per cui essa deve essere considerata come una comunità di sostegno per tutti gli alunni, in particolare per quelli con deficit.

Il modello pedagogico dell'integrazione scolastica di ogni alunno prevede il coinvolgimento di tutti gli attori, in quanto è orientato all'arricchimento culturale e educativo della comunità nel suo insieme.

Lo standard di un'integrazione di qualità è strettamente connessa alla possibilità e capacità di creare una rete di comunicazioni e relazioni tra i diversi contesti professionali: infatti, le molteplici "competenze" raccordano docenti, allievi, famiglie, operatori, territorio, metodologie e linguaggi in un unico disegno educativo.

Riconoscendo la diversità come *valore* e come *risorsa* (DPR 275 del 1999), l'alunno disabile non è più il "diverso" tra i "normali" ma rappresenta una "diversità tra le tante".

I campi di intervento sono l'affettività, la sensorialità, la motricità, l'autonomia individuale con l'obiettivo di raggiungere livelli diversificati di comunicazione che, pur diversificati, costituiscono una importante premessa ad una effettiva integrazione.

Le attività caratterizzanti, oltre quelle previste dai progetti collettivi e individuali di raccordo con le altre classi, sono il dialogo aperto con l'amministrazione comunale, con gli operatori dell'équipe psico-medico-pedagogica e con le famiglie, per lavorare sull'idea di aggiornamento/formazione e verifica dell'azione educativa.

2.1 Finalità del progetto

Il nostro Istituto si pone come finalità prioritaria l'integrazione globale come sperimentazione di percorsi formativi in grado di assicurare con-

tinuità nel passaggio tra il mondo della scuola e quello sociale. Ciò soprattutto nei confronti di R. che vive la sua esperienza scolastica all'interno dell'Istituto e per il quale si è cercato di superare anche i rigidi schemi di tempi e spazi relativi al gruppo classe.

Inoltre la scuola pone fra le sue finalità prioritarie:

- finalizzare 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 la famiglia più consapevole e orientarla verso progetti realistici sul futuro del proprio figlio;
- offrire all'alunno la possibilità di acquisire maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità;
- favorire l'accoglienza e l'integrazione attraverso percorsi comuni o individualizzati che facciano coesistere socializzazione e apprendimento.

3. Primi passi verso l'integrazione scolastica avanzata

3.1 Metodologie

Per la metodologia si è fatto riferimento alla didattica laboratoriale e al seminario di Bellaria del 14 maggio 2004 (conduttrice Chiara Brescianini), prendendo in considerazione la mappa concettuale relativamente al concetto di laboratorio. Si è così giunti all'idea di laboratorio come *metodologia/strategia di apprendimento* con spazi e strumenti peculiari.

La didattica laboratoriale poi costituisce un'opportunità sia per supportare le situazione di difficoltà e disagio ma è anche un'ottima strada per coadiuvare l'emergere delle potenzialità degli studenti che presentano picchi di "eccellenza".

L'attività di laboratorio non sempre implica una restituzione in termini di prodotti visibili perché ciò che si ritiene importante è il processo sottostante; la produzione (documentazione, manufatti) può tuttavia divenire importante sia come testimonianza del valore dell'operato comune sia come memoria di ciò che si è sviluppato a supporto dell'attività metacognitiva e operativa dei bambini.

3.2 Le strategie adottate

Sviluppare reti di sostegno Per l'effettiva integrazione vi è stato bisogno di un insieme di sostegni: *tutoring* tra compagni e, per gli insegnanti, collaborazione con i colleghi, incontri di consultazione e molto tem-

po per la programmazione.

Flessibilità. Vandercook[1] suggerisce di adottare un approccio di *problem solvine*: quando si presenta un problema, la strategia migliore è quella di tornare indietro ed elaborare un modo diverso di procedere, piuttosto che mettere in dubbio la possibilità dell'integrazione.

Adattare il curricolo. L'attenzione dei docenti non è rivolta esclusivamente a seguire il curricolo standard. Piuttosto è quest'ultimo che viene adattato, al bisogno, per rispondere alle esigenze dell'alunno.

Per le attività riguardanti l'unità di apprendimento (percorso 1) e i vari laboratori (percorso 2) sono state utilizzate procedure di concatenamento anterogrado e retrogrado. Nel *concatenamento anterogrado* si è insegnato il primo passo del compito fino al raggiungimento del criterio di padronanza per poi concatenare al primo il secondo passo, e così via fino a quando non sono stati concatenati tutti i singoli elementi del compito. Con il *concatenamento retrogrado* il primo passo ad essere insegnato è stato quello finale, passando poi a quello precedente fino a raggiungere il criterio di padronanza.

Prompting. Un buon esito si è ottenuto anche grazie alla somministrazione di aiuti (*prompt*) che hanno facilitato l'emissione di risposte corrette da parte di R. nei vari passi di un compito.

3.3 Lavoro d'equipe collaborativo

Gli insegnanti della classe hanno svolto funzioni fondamentali: hanno considerato l'alunno come membro effettivo della classe e non come un ospite; hanno dato le informazioni inerenti il curricolo, le strategie didattiche, le abitudini della classe e le sue regole comportamentali; hanno collaborato con l'insegnante di sostegno, con la famiglia e con la classe affinché R. potesse partecipare alle attività del suo gruppo; hanno messo in evidenza le sue potenzialità invece di enfatizzare le sue difficoltà.

L'insegnante di sostegno ha adattato il curricolo, gli strumenti e le strategie didattiche ai bisogni educativi di R., consultando gli insegnanti della classe e intervenendo direttamente nelle attività scolastiche; ha contribuito a individuare i bisogni di R. sulla base delle sue capacità di apprendere e di relazionare nella classe, delineando le strategie per una programmazione efficace.

I genitori, in particolar modo la madre, hanno dato un quadro completo della vita di R., esprimendo anche le sue aspettative per il futuro.

[1] T. VANDERCOOK, *Integrated education*.

La madre è sempre stata coinvolta e partecipe nel *team*, garantendo nel tempo la continuità della programmazione, e le priorità educative da lei suggerite hanno ricevuto spesso un'immediata considerazione.

I compagni di R. sono stati una risorsa di sostegno mantenutasi costante nell'arco di tre anni. La composizione della classe è restata la stessa per questi anni; in tal modo non solo si sono rafforzati i legami tra gli alunni e R., ma si è permessa anche una continuità all'interno del *team* dove gli insegnanti si succedono di anno in anno.

3.4 Forme di collaborazione

Ci si è serviti delle esperienze dei colleghi ed è stato elaborato un procedimento collaborativo di *problem solving*. Si è giunti pertanto ad un dialogo costruttivo, cercando di superare i limiti della prassi abitudinaria basata sull'esperienza di un unico insegnante. La collaborazione è stata realizzata in un gruppo formato da cinque insegnanti. Ha avuto inizio con l'identificazione di un problema che si intendeva risolvere.

3.5 Risorse e strumenti

Per favorire l'uniformità delle procedure nella nostra scuola ogni anno viene predisposta la documentazione comune a tutti gli insegnanti di sostegno:

- uno schema unico per i piani educativi individualizzati e le relazioni finali;
- descrittori di livello, griglie di osservazione per la rilevazione delle difficoltà nell'area relazionale-comportamentale, cognitiva e logica, e del livello di integrazione e disagio;
- il piano operativo mensile per le verifiche e valutazioni, che scandisce il rapporto tra obiettivi perseguiti dalla classe nel suo insieme e quelli specificatamente rivolti al soggetto con handicap, in modo da delineare un rapporto costante tra il gruppo e il diversabile;
- documenti sulle difficoltà e i progressi ottenuti dagli alunni e sulle strategie adottate, al fine di costruire la memoria storica dell'integrazione dei singoli.

4. Articolazione dell'esperienza

L'esperienza è stata articolata in diverse fasi correlate e interdipendenti che hanno avuto come riferimento temporale l'intero anno scolastico.

La struttura del percorso ha avuto diverse fasi operative:

- raccolta dati

- osservazione della situazione individuale
- attuazione dell'intervento didattico (percorsi 1 e 2).

4.1 Raccolta dati

Sono state raccolte tutte le informazioni su R., facendo un resoconto degli obiettivi prefissati raggiunti e non raggiunti, delle abilità cognitive, delle potenzialità sviluppate e delle modalità relazionali. Le informazioni relative all'alunno sono state raccolte attraverso: incontri e colloqui con i genitori, l'insegnante di sostegno, insegnanti partecipanti al progetto e l'equipe multidisciplinare; fascicolo storico dell'alunno relativo alla I e II media.

4.2 Analisi della situazione individuale

Si è osservato l'alunno per verificare le capacità e le potenzialità in riferimento ai vari assi di sviluppo (cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia, apprendimento) all'interno e all'esterno del gruppo classe. L'osservazione sistematica è stata attuata per un periodo non inferiore alle sei settimane, coordinata dall'insegnante di sostegno e completata da colloqui con l'équipe clinica e la famiglia. L'osservazione è stata eseguita con i relativi strumenti (schede di osservazione, osservazione diretta).

Considerazioni conclusive

Non solo geneticamente la sindrome di Down è un caso a sé, rispetto agli altri casi di deficit. Nella maggior parte dei casi si ha un ritardo medio. Il ritardo risulta come conseguenza di una maturazione neurologica più lenta, rispetto a bambini normali. "Si è parlato della tendenza all'inazione, dovuta a fattori diversi, come, ad esempio, una maturazione motoria lenta e irregolare; ma lo stesso avviene per lo sviluppo del linguaggio, povero di vocaboli e disarticolato. Tra l'altro, tra lo sviluppo motorio e quello del linguaggio sussiste un rapporto diretto, sia in positivo che in negativo, per cui una buona educazione della motricità influisce positivamente sulla formazione del pensiero e della personalità. Infatti non si può parlare di autonomia personale senza considerare le attività che aiutano a formare quegli aspetti che costituiscono il quadro dell'autonomia stessa. Se lo sviluppo motorio non riceve gli stimoli adatti, le opportunità di dare un ritmo regolare allo sviluppo diminuiscono rapidamente. Importante sarà l'inserimento di R. nel laboratorio di psicomotricità, un progetto di sperimentazione didattico-metodologica.

L'attività di sostegno si svolgerà prevalentemente in classe e in compresenza con i colleghi del consiglio di classe. Le prove di verifica si fonderanno sul criterio della gradualità e verranno predisposte sia per accertare l'acquisizione da parte dell'alunno di alcuni concetti al termine di ogni Unità di apprendimento, sia per permettere una valutazione più globale dei progressi. Avranno la stessa scansione prevista per la classe e permetteranno di individuare la situazione del processo di sviluppo formativo dell'alunno, indicheranno i progressi compiuti, consentiranno eventuali modifiche alla programmazione e l'utilizzo di nuove strategie affinché il lavoro didattico proceda organicamente. Ogni valutazione registrerà i progressi di R. rispetto al punto di partenza ed alle sue reali capacità, e verrà effettuata secondo i criteri stabiliti dal Consiglio di Classe.

5. Lo sviluppo dell'esperienza: passi più significativi

5.1 Percorso 1. Attuazione dell'intervento didattico

Lo scopo fondamentale del lavoro è quello di evitare l'emarginazione del ragazzo diversamente abile, per cui analizzando la programmazione di classe è sempre possibile identificare obiettivi comuni quali ascoltare, comunicare, rispettare le regole, ordinare cronologicamente fatti ed eventi, leggere mappe. Importante è che egli apprenda al suo livello le cose che apprendono i compagni: in tal modo sentirà di essere parte integrante del gruppo, con un proprio ruolo e compito preciso.

Partendo da queste considerazioni è nata l'idea di un progetto interdisciplinare che vede coinvolti oltre alla docente per il sostegno i docenti di Italiano, Storia, Geografia, Tecnologia e Musica. Sono state strutturate unità di apprendimento modulari e flessibili, comuni a tutta la classe, che hanno richiesto per la loro realizzazione il contributo di capacità diverse. L'interpretazione delle capacità di ciascuno ha condotto alla realizzazione di un prodotto che non è risultato dal lavoro di un singolo: in questo modo R. è stato valorizzato perché ha avuto un ruolo, adeguato alle sue capacità, nella realizzazione di un progetto comune.

Schema organizzativo

Nell'ambito di tutte le attività R. è stato seguito individualmente e assiduamente. La docente di sostegno ha stimolato e favorito rapporti interpersonali. I risultati conseguiti sono globalmente positivi, e in particolare:

- apprendimento dei contenuti proposti: con sufficiente chiarezza;

- uso dei linguaggi e degli strumenti: acquisito in modo parziale;
- organizzazione del lavoro: ha avuto bisogno di essere guidato;
- apprendimento contenuti proposti: con sufficiente chiarezza.

5.2 Percorso 2. Laboratori

In questi anni nel nostro Istituto è aumentato il numero degli alunni diversamente abili. Le patologie segnalate dall'unità multidisciplinare della ASL sono variegate e, in taluni casi, sono molto gravi sia sotto l'aspetto cognitivo sia in relazione all'area motorio-prassica. La commissione H ha ritenuto opportuno implementare una sorta di laboratorio per questi alunni allo scopo di rendere proficuo il percorso didattico e formativo degli allievi, con l'obiettivo di porre una particolare attenzione a quelle che sono le risorse e le abilità degli alunni in situazioni di handicap per puntare al loro rafforzamento per il raggiungimento di una migliore qualità di vita.

Metodologia

Le attività progettate prevedono l'utilizzo di metodologie basate sulla partecipazione attiva degli alunni coinvolti che permettano l'integrazione, la collaborazione, l'accettazione della diversità come risorsa, favorendo in questo modo la comunicazione e la socializzazione.

I laboratori prevedono la presenza di esperti esterni, docenti esperti, docenti in funzione di osservatori e alunni, parte attiva e consapevole del processo formativo.

Ai laboratori hanno partecipato e parteciperanno alunni diversamente abili e compagni di classe a rotazione, anche appartenenti a classi diverse, in verticale e in orizzontale. Sono stati allestiti vari laboratori: presepe, maschere, psicomotricità, musicoterapia, linguistico, uscite sul territorio. I laboratori hanno cadenza settimanale, per due ore quelli interni all'istituto, più ore quelli sul territorio.

Ognuno partecipa con le proprie abilità/capacità che vengono valorizzate, sviluppate e integrate con quelle di tutti. Il lavoro è cooperativo, basato sull'aiuto reciproco, e finalizzato alla realizzazione di qualcosa di comune. In particolare gli alunni disabili sviluppano abilità di autonomia, di motricità, linguistiche, operative all'interno di un contesto integrante e in continua interazione con i compagni. Il prodotto del laboratorio viene portato nelle classi di appartenenza di ciascuno, ai compagni non partecipanti viene fornito un resoconto dell'attività, in modo che l'uscita di alcuni alunni dalla classe risulti motivata e condivisa.

TVTTOADIO
CHELRESTO
EVANO AN
DREA CICCHETTO
1567
2

Progetto *Camminare con il sorriso*. Relazione finale

Il progetto *Camminare con il sorriso*, realizzato nelle ore curriculari ed extracurriculari durante il corso del secondo quadrimestre, ha visto impegnati i ragazzi diversabili della scuola *Don Bosco* che con grande entusiasmo hanno partecipato a tutte le attività proposte, ciascuno secondo le proprie attitudini e competenze specifiche.

Il progetto è stato articolato in due parti, una dedicata alle uscite didattiche, l'altra alle attività laboratoriali. Gli alunni hanno seguito un modulo incentrato sull'acquisizione e recupero delle abilità di autonomia sociale: uso del mezzo pubblico, uso del denaro, uso dell'orologio, rispetto di un orario.

R. ha dimostrato abilità di comunicazione verbale ricettiva (rispondere quando chiamato o seguire delle istruzioni); abilità di imitazione; abilità di comunicazione verbale espressiva (comunicare le proprie necessità o conversare con gli altri); dimostrare abilità di *problem solving* in rapporto a situazioni di tipo sociale; abilità funzionali di lettura, calcolo e scrittura; spostarsi autonomamente da un luogo all'altro; iniziare, concentrarsi e svolgere il compito sino alla fine; eseguire il lavoro rispettando i tempi imposti; instaurare buoni rapporti sociali; esprimere un livello adeguato di emozione al momento opportuno; portare a termine un compito senza bisogno di istruzioni e assistenza continui; dimostrarsi collaborativo e non avere un atteggiamento aggressivo in situazioni sociali; riuscire a gestire adeguatamente tutte le variabili ambientali, come le richieste e critiche dell'insegnante; riuscire ad affrontare adeguatamente eventuali cambiamenti nell'ambiente, incluso il sopraggiungere di persone diverse con cui egli deve entrare in contatto; riuscire a tollerare frustrazioni, come ad esempio un rinforzo dilazionato o momenti di conflittualità e di insuccesso; riuscire ad accettare ed eseguire il lavoro affidatogli a prescindere dai propri interessi; riuscire ad inserirsi in un gruppo di coetanei.

I ragazzi hanno partecipato assiduamente a tutte le attività proposte mostrando interesse verso le stesse. Fondamentale è stato l'apporto delle figure esterne, quali l'incontro con la responsabile della biblioteca, l'impiegato del comune, l'impiegato dell'Ufficio postale.

Gli alunni dopo ogni uscita didattica hanno compilato bollettini, redatto telegrammi, scritto lettere, schede relative alla lettura.

Questa la valutazione didattica di R.:

- *autonomia*: sa realizzare, quasi sempre, compiti o attività che l'ambiente sociale si aspetta da lui, sia perché importanti per la sua

sopravvivenza, sia perché frutto di aspettative specifiche in riferimento alla sua età;
- *responsabilità personale:* è in grado, quasi sempre, di mettere in atto abilità critiche e capacità di assumere una responsabilità personale per il proprio comportamento (in pratica sa prendere decisioni e sa fare delle scelte);
- *responsabilità sociale:* è capace, quasi sempre, di accettare una responsabilità quale membro di un gruppo e di conformarsi alle regole dello stesso (grado di conformità, creatività sociale, adattamento sociale, maturità emotiva).

Progetti *La bottega delle mani*, *Il presepe*, *Le maschere*. Relazione finale

Durante la fase iniziale del progetto alcuni alunni hanno tenuto un comportamento non sempre corretto nei confronti di compagni, mentre alcuni si sono distinti subito per partecipazione e impegno. Successivamente le attività proposte hanno suscitato interesse ed entusiasmo catturando l'attenzione anche degli alunni più vivaci che hanno mantenuto un atteggiamento via via più corretto e responsabile.

Le diverse fasi di lavoro hanno portato il gruppo ad un buon livello di socializzazione sia tra gli alunni che tra essi e i docenti. In particolare va evidenziata l'ottima socializzazione messa in atto da R. Questi ha lavorato con impegno alla realizzazione del presepe. Nell'arco dell'intero percorso è stato rilevato un progressivo miglioramento delle abilità inerenti alla manipolazione dei materiali proposti e all'uso dei relativi strumenti di lavoro, con conseguente incremento del livello di autonomia individuale.

Laboratorio di musicoterapia *Il suono della vita*

R. ha mostrato interesse per le attività proposte. Buono il livello di attenzione e di memorizzazione; individua una fonte sonora ma ha difficoltà ad orientarsi con essa nelle coordinate spazio-temporali; percepisce e ha ben interiorizzato le proprie ed altrui simmetrie; ha difficoltà nella coordinazione ritmico-gestuale soprattutto degli arti inferiori.

Trattamento musicoterapeutico. Attraverso l'uso dello strumentario ORFF sono state promosse attività finalizzate al potenziamento della memoria a breve e lungo termine. Riesce a mantenere un buon grado di attenzione per tutta la durata dell'incontro.

Attraverso dialoghi sonori R. ha iniziato ad interagire con la musicoterapeuta, e dall'iniziale complementarietà rigida gradualmente si è passati alla complementarietà alternata.

Con l'uso di musiche induttive si sono proposti dei temi archetipici da interpretare con il corpo, avviando un processo di consapevolezza delle proprie potenzialità.

Si ritiene utile il proseguimento del trattamento di musicoterapia per potenziare i processi attentivi, mnestici e comunicativi intrapresi e favorire una maggiore espressione e consapevolezza del sé.

Relazione finale sull'attività di sostegno

Svolgimento del programma nelle singole materie in cui è stata eseguita l'attività: È stato svolto tutto. Se qualche rallentamento c'è stato è in relazione alla lentezza operativa.

Piani didattici curriculari: hanno costituito un punto di riferimento; le attività interdisciplinari e/o a classi aperte hanno costituito per l'alunno un'esperienza utile

Piano educativo-didattico personalizzato: ha seguito in parte percorsi comuni alla classe; gli ambiti disciplinari in cui si sono attivati percorsi differenziati sono area logico-matematica, lingua francese.

Ore complessive settimanali dell'attività di sostegno: 18.

Attività didattiche interdisciplinari

Le attività manipolative proposte – La bottega delle mani: *Il presepe*, *Il viso narrante*, *Le maschere*; Laboratorio di psicomotricità: *Il corpo, il movimento, le emozioni*; Laboratorio di musicoterapia: *Il suono della vita* – hanno costituito un vero e proprio canale espressivo, favorendo l'autostima, la socializzazione e la graduale conquista di contenuti pianificati mediante successivi ampliamenti ed approfondimenti. L'alunno si è impegnato ad acquisire tecniche fondamentali dell'espressione: modellare, pitturare, colorare, il più delle volte con risultati incoraggianti.

Scelte metodologiche operate e tecniche attivate

Metodi: attività svolta prevalentemente nella classe di appartenenza; pubblicizzazione degli obiettivi da conseguire; strategie attivate per la cattura dell'attenzione; incentivazione alla motivazione intrinseca; difficoltà graduate per ordine crescente; verifica dei prerequisiti; attivazione del metodo induttivo; esercizi di fissazione; reiterazione di stimoli.

Modalità educativo-didattiche programmate: in parte attivate.

Tecniche: applicazione del *prompting*; attivazione del *fading*; rinforzamento; modellamento; *training*; contratti.

Tecniche programmate nel piano educativo: in parte attivate.

Fattori incentivanti l'insegnamento: buona interazione con l'alunno; buona rete d'interazione del gruppo-classe; scambio di esperienze con i colleghi.

Ostacoli e incentivi all'apprendimento

Fattori ostacolanti l'apprendimento: limitate funzioni di base; tempi prolungati di acquisizione; difficoltà di verifica per cause organiche; mancanza di metodo nello studio; scarsa autonomia operativa.

Fattori incentivanti l'apprendimento: buona interazione con l'insegnante di sostegno; buona interazione con il gruppo classe; motivazione intrinseca all'apprendimento; motivazione estrinseca all'apprendimento; rinforzatori elargiti; coinvolgimento dell'alunno nella programmazione; coinvolgimento dell'alunno nella didattica; uso di sussidi audiovisivi; uso di strumenti e materiali specifici; uso del laboratorio.

Verifica e valutazione dell'alunno

Verifiche disciplinari: differenziate per Matematica e Francese, comuni e semplificate per tutte le altre materie;

Criteri seguiti: raccolta di dati durante le interrogazioni formali; sistematica raccolta di dati scaturita da valutazioni informali; raccolta di dati relativi non solo alle nozioni possedute, ma anche ad altri aspetti della personalità; comunicazione del voto orale;

Strumenti impiegati: interrogazioni orali; prove scritte; prove scritte individualizzate (a completamento, a corrispondenza, a scelta multipla, del tipo Vero o Falso); questionari; prove scritte e/o pratiche di gruppo; prove pratiche in ambiente extrascolastico; prove con materiale strutturato e/o macchinari adeguati;

Tempi di verifica: immediati, per valutare il processo insegnamento-apprendimento, e a medio termine;

Difficoltà incontrate: oggettive (in relazione al deficit);

Aspetti da segnalare: R. ha fatto pochissime assenze, frequentare la scuola gli piace ed è sempre pronto al lavoro scolastico.

Area cognitiva

Potenzialità:
memoria uditiva
memoria visiva
attenzione
organizzazione spazio-temporale

dinamica generale
abilità affettivo-relazionali
autonomia personale
autonomia operativa
linguaggio orale strutturato
comprensione di brevi messaggi di uso quotidiano
abilità di calcolo.

Clima educativo e rapporti interpersonali nell'ambito della classe

R. è ben inserito nel gruppo-classe che si mostra collaborativo.

Collaborazione scuola-famiglia

La famiglia, in particolar modo la madre è molto partecipe. Il dialogo scuola-famiglia è stato quasi quotidiano.

Collaborazione unità multidisciplinare

Gli incontri sono stati regolari, due per la programmazione e l'aggiornamento della documentazione.

Modalità educative consigliate e osservazioni sull'alunno

R. è un ragazzo assai sensibile, socievole e sempre felice di frequentare la scuola. È molto orgoglioso e richiede continue attenzioni. Dovrebbero crearsi *setting* di apprendimento stimolanti e nuovi, modellati sulle sue attitudini sia sul piano affettivo-relazionale che su quello cognitivo. Coinvolgerlo in ogni attività impartita al gruppo-classe poiché sente di farne veramente parte. È fondamentale rispettare i suoi tempi di apprendimento ed essere disponibili ai suoi gesti di affetto così come ai suoi momenti oppositivi. Dal punto di vista didattico è ancora insicuro circa le sue capacità, probabilmente perché è sempre stato affiancato nel suo lavoro, anche a casa, da insegnanti che lo aiutano.

Potenzialità

R. è molto motivato all'apprendimento, è possibile migliorare il suo livello cognitivo attraverso un costante esercizio delle abilità mnestiche, attentive e di concentrazione. La famiglia è partecipe e consapevole che l'ambiente scolastico può esercitare un grosso aiuto nel consolidamento della personalità del ragazzo e nella possibilità di un titolo di studio che lo sostenga in una futura e dignitosa autonomia.

Difficoltà

Sono quelle legate al suo deficit: lentezza nell'esecuzione nei compiti, facile distraibilità, scarsa iniziativa didattica.

Conclusioni

Quelli che vanno nella mia scuola sono stupidi. Solo che non mi è permesso dirlo, anche se è vero. Vogliono che dicano delle difficoltà nell'apprendimento o hanno esigenze particolari. Il termine esatto è Gruppo H. Questa sì che è una cosa stupida, perché tutti hanno problemi nell'apprendimento, ed è altrettanto vero che ognuno ha delle esigenze particolari come la mia insegnante di sostegno che ha degli occhiali talmente spessi che ti fanno venire il mal di testa se li provi e non viene classificata come gruppo H, anche se delle esigenze particolari. Io dimostrerò che non sono stupido. Quando sarò grande troverò un lavoro e guadagnerò un sacco di soldi e sarò in grado di pagare qualcuno che si occupi di me e cucini per me e mi lavi i vestiti, oppure troverò una donna che mi sposi e si prenda cura di me, che mi faccia un po' compagnia per non rimanere da solo.[2]

Christopher Boone, il protagonista quindicenne del libro da cui proviene questo brano, soffre della sindrome di Asperger, una forma di autismo: capisce tutto di matematica, pochissimo degli esseri umani e ha un rapporto problematico con il mondo. Odia essere toccato, odia il giallo e il marrone, non mangia se cibi diversi vengono a contatto l'uno con l'altro, si arrabbia se i mobili di casa vengono spostati, non riesce a interpretare l'espressione del viso degli altri, non sorride mai. Mark Haddon, lo scrittore, ha ritratto in modo eccezionale un adolescente dissociato, da molti definito stupido senza pensare che la sua non è stupidità, ma un'intelligenza particolare, una delle tante elencate da Gardner.

La teoria di Gardner sulle intelligenze multiple fornisce una base solida su cui identificare e sviluppare una vasta gamma di abilità del bambino.

[2] M. HADDON, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Torino, Einaudi, 2002.

Gardner afferma che quando si tratta di decidere chi è culturalmente più brillante, la nostra società parla soltanto di due o tre dei sette tipi di intelligenza. Proviamo ammirazione per chi ha buone capacità logiche, perché ragiona in modo chiaro e conciso, per chi ha buone capacità linguistiche perché sa leggere e scrivere bene. Esistono tuttavia altre forme di intelligenza altrettanto valide. Che dire di coloro che sanno cantare o ballare? Oppure di coloro che sanno dipingere, disegnare, recitare, scolpire, inventare e progettare?

Tale indifferenza culturale si riversa in classe. Le nostre scuole elogiano soprattutto abilità linguistiche e logico-matematiche: quindi i bambini che hanno talento in queste discipline normalmente vanno bene a scola, ma quelli con scarse capacità verbali o logiche di solito falliscono, anche se sono dotati in una o più delle altre principali intelligenze.

Il modello di Gardner offre un nuovo modo di comprendere la persona nel suo complesso – compresi i punti di forza e le debolezze – senza relegarla per sempre alla condizione di "discente ritardato". La cosa più importante è che ognuno di noi abbia la possibilità di brillare in un'area specifica della propria esistenza. Ciò rende l'approccio di Gardner uno strumento meraviglioso per descrivere le abilità dei bambini, classificati o trascurati dalla scuola nel suo frettoloso tentativo di educare secondo una definizione restrittiva di "competenza". Per questo il termine *handicappato* è stato sostituito con l'espressione *diversamente abile*. L'indicazione vuole affermare la possibilità o meglio la necessità di recuperare abilità che la disabilità, nelle sue manifestazioni patologiche, celava, teneva represse. Il diversamente abile non è totalmente abile, ma solo parzialmente o diversamente. E le difficoltà del recupero indicano quali possono essere le caratteristiche delle potenzialità residue che, latenti e inutilizzate, possono venire rilevate e recuperate dagli educatori.

Importante è il concetto di *normalizzazione* che deve la sua primissima formulazione a Bank Mikkelesen, direttore dei Servizi per handicappati della Danimarca: "L'obiettivo primario è portare l'handicappato mentale ad ottenere un'esistenza il più possibile vicina alla normalità."

Concludendo, importante è il rapporto che i docenti riescono a creare con i loro alunni diversamente abili e soprattutto con R.; tale relazione ha inciso notevolmente non solo sul rendimento scolastico dell'allievo e sulla disciplina in classe ma anche sul suo modo di essere e di relazionarsi.

Un comportamento di comprensione, incoraggiante e stimolante, ha portato i docenti a dimostrarsi disponibili alle sue istanze, facendo crescere in lui un sentimento di sicurezza e di partecipazione al lavoro comune.

SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO *GIUSEPPE PAVONCELLI*

Io e gli altri

L'istituzione scolastica

La scuola *Pavoncelli* sorge in una zona centrale della città e opera in un contesto cittadino di circa 60.000 abitanti, nel quale troviamo diverse istituzioni scolastiche sia del 1° ciclo che secondarie di 1° e 2° grado. Tra queste istituzioni, il 2° Circolo Didattico *Marconi* si trova in continuità e contiguità con la nostra istituzione.

Numerose sono le agenzie formative che lavorano nel quartiere e nella città e collaborano con diverse finalità alla formazione dei nostri alunni: la parrocchia S. Antonio, associazioni tra cui "Pietra di Scarto", il Comune, la biblioteca, il teatro comunale, cinema, università, centri ricreativi, associazioni sportive. Attualmente la scuola si avvale di:

- 33 aule didattiche;
- 1 laboratorio di educazione artistica (al piano inferiore, zona palestra);
- 1 laboratorio scientifico in allestimento, con finanziamenti PON per l'anno scolastico 2007-2008.

Sono presenti, inoltre, due aule destinate ai computer a disposizione di insegnanti e alunni, e un laboratorio più piccolo per gli alunni diversamente abili.

Nel piano inferiore (zona palestra) ci sono alcuni ambienti destinati ad archivio (ex mensa), un piccolo vano per i collaboratori scolastici, un ambulatorio, uno spogliatoio per gli insegnanti di educazione fisica. Vi è poi la palestra, attrezzata con strutture mobili e fisse. Completano la struttura scolastica l'auditorium, adibito anche a spazio teatrale, e la sala professori che ospita la biblioteca scolastica e pertanto non è pienamente godibile come tale dagli alunni.

Gli spazi esterni di pertinenza scolastica sono: una pista di atletica,

un campetto, originariamente destinato alla pallacanestro, non collaudati, un'area non attrezzata che potrebbe essere utilizzata per sperimentazioni di coltivazione.

L'arredo delle aule, pur essendo, ogni anno in parte rinnovato, in alcuni casi risulta fatiscente. Diverse aule, inoltre, necessitano di urgenti lavori di ristrutturazione e/o manutenzione

Gli insegnanti in servizio presso la Scuola sono complessivamente 84, di cui 60 a tempo indeterminato e 24 a tempo determinato.

I care si inserisce nel quadro delle trasformazioni in atto nel nostro sistema formativo, e in particolare intende sostenere le realtà scolastiche impegnate nel processo di trasformazione dei modelli organizzativi, curriculari e didattici connessi all'introduzione dell'autonomia, nella prospettiva dell'accoglienza, del riconoscimento e della valorizzazione delle capacità e competenze di ciascuno. Il piano intende mettere in moto un sistematico e diffuso processo di formazione che, a partire dalle esperienze in atto e attraverso la metodologia della ricerca, consenta approfondimenti teorici e sviluppo di strategie metodologico-didattiche e organizzative centrate sull'idea della scuola come comunità inclusiva con riferimento specifico ai temi della disabilità.

Il filo conduttore che guiderà l'azione del progetto *I care* sarà quello del diritto all'apprendimento di tutti gli alunni valorizzando la diversità nell'apprendimento, dell'alunno con disabilità verso la classe ma anche del gruppo verso l'alunno disabile.

Gli obiettivi

Promuovere l'assunzione di specifiche responsabilità della singola istituzione scolastica nella direzione di una cultura dell'integrazione in tutte le persone che in essa operano;

valorizzare attività innovative, favorendo il passaggio dalle *buone esperienze* alle *buone prassi*;

consolidare sul territorio provinciale e regionale una rete di supporto alle politiche dell'inclusione;

far emergere un modello di formazione attraverso la modalità della ricerca che consenta di sviluppare competenze professionali riferite alla scuola inclusiva in ordine alla progettazione, l'organizzazione dei contesti, le strategie didattiche, lo sviluppo di modalità di interdipendenza e collaborazione tra soggetti diversi;

sostenere modelli formativi che sappiano coniugare il mondo della scuola agli altri mondi vitali – lavoro, formazione, tempo libero – nel-

la prospettiva di una reale evoluzione del Piano Educativo Individualizzato al progetto di vita adulta, costruendo intese e alleanze con le realtà e le istituzioni locali.

I contenuti del piano

Il presente progetto individua e suggerisce alcuni ambiti di ricerca e di approfondimenti tematici. I contesti individuati sono quattro, articolati nelle seguenti possibili azioni di sviluppo:

Contesti	Azioni	Esperienze/oggetti
Classe	Didattica	Strategie cooperative Relazioni di aiuto Individualizzazione/personalizzazione dei saperi Didattica implicita Tecnologie-valutazione per l'apprendimento
Scuola	Organizzazione	Offerta formativa GLH Istituto Formazione aggiornamento Lavoro di rete Documentazione Regole professionali *Governance* e *leadership* Supporto alla persona, gestione risorse Promozione di contesti cooperativi Progettualità collegiale
Famiglia	Corresponsabilità	Coinvolgimento della famiglia Patto formativo Associazioni Formazione/educazione affettiva *Customer satisfaction* Continuità educativa
Comunità	Progetto di vita	Il modello ICF Orientamento Pari opportunità Piani di zona Accordi di programma Scuola/lavoro

Progetto di fattibilità su A.

Deficit: ritardo mentale medio-grave, disturbi del linguaggio, disgrafia.

Incapacità: difficoltà a staccarsi dalle figure parentali, difficoltà ad esprimere richieste in maniera verbale, in caso di bisogno piange. Difficoltà ad eseguire una consegna al di fuori della classe, bisogno di figure di riferimento e continue rassicurazioni, non sa vestirsi, non sa lavarsi.

Capacità: è capace di tenere un comportamento corretto all'interno della classe, esegue gli ordini, è disponibile alle indicazioni degli insegnanti, ordina il materiale, se guidata scrive il diario.

Interessi: le piace lavorare al computer, svolgere le stesse attività della classe.

Comportamenti problematici: incapacità di avere una comunicazione sia con i coetanei che con gli adulti, incapacità ad intessere rapporti costruttivi con i compagni, disorientamento in assenza di figure di riferimento.

Barriere: problemi di linguaggio (dislessia), distrofia muscolare (facile stancabilità), disortografia, ambiente familiare con deprivazione socio-culturale ed economica con scarse aspettative scolastiche; problemi di salute della figura materna e conseguente incapacità di gestione familiare (difficoltà a rispettare gli orari).

Risorse: l'alunna è dotata di grande forza di volontà e si applica regolarmente sia a scuola che a casa, ove viene seguita da una figura competente. Disponibilità dei compagni nel soddisfare le esigenze dell'alunna. Poiché le condizioni socio-culturali dei compagni sono deprivate, la classe necessita di strategie di coinvolgimento favorevoli anche per l'alunna.

Handicap: difficoltà di comunicazione e di autonomia

Stile cognitivo dell'alunna: visuale-verbale.

Finalità: migliorare l'autostima dell'alunna e parallelamente sviluppare le sue capacità di comunicare con i compagni e con gli adulti.

Obiettivi interni: migliorare la comunicazione quotidiana, conoscersi come persona, conoscersi come persona in relazione con gli altri, aumentare la varietà di bisogni o desideri che l'alunna riesce ad esprimere.

Obiettivi: fare richiesta, usando un tono di voce adeguato ad ogni diversa situazione, formulando la frase con espressioni secondo una giusta sequenzialità; fare domande non solo all'insegnante di sostegno ma anche agli insegnanti e ai compagni, chiedere aiuto per lo svolgimento di qualsiasi attività sia agli insegnanti che ai compagni.

Obiettivi per la classe: saper ascoltare gli altri, saper coordinare i propri sforzi con gli altri, saper riconoscere quando qualcuno ha bisogno di aiuto, capire che collaborando diventerà più facile conseguire determinati

risultati, saper formulare richieste di aiuto alle persone giuste.

Modalità di intervento: rispettare il turno di intervento.

Tipologia di intervento: richieste di chiarimento, richieste di approfondimento (per saperne di più), espressioni da punti di vista personali.

Strategie: brainstorming, *circle time*

- incrementare le occasioni di comunicazione o interazione dell'alunna sia con i compagni che con gli adulti in tutte le attività scolastiche: tutte le occasioni comunicative devono risultare adeguate e leggibili dall'alunna e mirate allo sviluppo delle sue potenzialità cognitive;
- incrementare la sua autonomia nello svolgimento di molte attività quotidiane, facendo molta attenzione alla motivazione e al coinvolgimento attivo;
- presentare l'argomento da trattare in maniera visiva o iconica;
- verbalizzare ciò che ha visto o realizzato;
- elencare in maniere scritta ciò che ha realizzato precedentemente;
- formulare un'opinione o una riflessione sull'argomento trattato;
- strumenti di osservazione;
- griglie.

Attività

Educazione fisica: lezioni sullo schema corporeo, attività dentro-fuori.

Inglese e Francese: l'albero genealogico.

Geografia: dove sono io, dove sono gli altri.

Italiano: popolazione e cultura.

Scienze: gestione della persona, l'igiene come elemento essenziale per relazionarsi (far acquisire abitudini igienico-sanitarie e socio-comunicative).

Matematica: l'uso del denaro.

Valutazione finale dell'alunna A.

L'alunna è affetta da lieve atrofia cerebrale, difficoltà lieve di coordinamento motorio fine; difficoltà di attenzione e memorizzazione, scarse capacità logiche; deficit cognitivo medio-grave; linguaggio disturbato da dislalia; insicurezza e bassa autostima, insufficiente autonomia didattica. Ha frequentato in modo irregolare la terza media (soprattutto nel secondo quadrimestre); molte sono state le assenze causate dalla sua salute cagionevole e da molti problemi inerenti al suo sviluppo fisico, e per ciò la sua partecipazione al lavoro didattico risulta essere piuttosto margina-

le e poco produttivo rendendo discontinua l'azione di recupero degli insegnanti di sostegno.

Alla ragazza è stato necessario un intervento educativo individualizzato, mirato alla maturazione graduale delle competenze scolastiche, contribuendo nel contempo alla crescita personale e sociale. Il recupero scolastico è stato indirizzato ad una migliore utilizzazione del patrimonio di A., attraverso una valorizzazione e un riconoscimento delle sue reali possibilità.

Sul piano dell'autonomia personale, l'alunna è autonoma nel prepararsi la cartella, negli spostamenti all'interno della scuola, ma non è in grado di fare il percorso casa-scuola e viceversa da sola. Ha sempre bisogno che qualcuno le sia vicino per rincuorarla e incoraggiarla; tutto ciò che produce va premiato con l'uso di rinforzatori secondari che l'alunna sembra apprezzare (cenni di assenso, sorrisi, valutazione verbale positiva, colpetto sulle spalle, voti, abbracci e tanta tenerezza).

Area linguistica. L'alunna comunica con grande difficoltà di linguaggio e con un'evidente balbuzia, raccontando fatti ed esperienze del proprio vissuto, esprimendosi in modo affrettato e a volte confuso. Anche se guidata non è in grado di scrivere gli elementi di tipo funzionale appresi; scrive parole brevi, sia spontaneamente che sotto dettatura. Non è in grado di produrre verbalmente e in forma perfetta termini inglese come anche quelli francesi, ha imparato semplici forme di comunicazione come il saluto, i numeri fino a 10 e solo copiando vocaboli riferiti ad oggetti presenti nella classe.

Area storico-geografica. L'alunna conosce la propria storia personale, il processo evolutivo dell'uomo nel tempo e nello spazio, la linea del tempo (passato, presente e futuro), cenni sulla nascita dei popoli. Attraverso letture, l'alunna è stata guidata ad acquisire l'idea del trascorrere del tempo e delle trasformazioni che hanno determinato l'evoluzione della vita dell'uomo. Per la geografia si è proseguito con semplici concetti sulla formazione della terra; sa distinguere gli elementi naturali da quelli costruiti dall'uomo.

Area logico-matematica. L'alunna ha acquisito il concetto di quantità in modo parziale, esegue semplici calcoli solo se aiutata con l'uso di materiale adeguato (tabelline). Attraverso opportune strategie didattiche e attraverso l'uso di materiale strutturato, l'alunna è stata guidata a risolvere semplici problemi mediante l'uso dell'addizione, sottrazione e moltiplicazione. Riconosce alcune figure piane e con l'aiuto riesce a disegnarle. Nell'osservazione di fatti e fenomeni si è mostrata interessata.

Area artistica. L'alunna, se guidata, è in grado di produrre disegni semplici in forma imperfetta. Ha sempre manifestato interesse per l'esecuzione di lavori proposti, dovrà solo potenziare la capacità di usare il colore e le nuove tecniche realizzate durante l'anno scolastico.

Area musicale. L'alunna conosce alcuni strumenti musicali e riesce verbalmente a denominare le note musicali. La ragazza è stata indirizzata a partecipare alla vita della classe attraverso l'ascolto e la realizzazione di canti in concomitanza delle festività e delle produzioni di canzoni di autori e cantanti da lei conosciuti.

Area motoria. L'alunna appare demotivata. Opportunamente guidata, anche se in maniera imperfetta, per quelle poche volte che è stata presente, ha eseguito esercizi rivelando difficoltà nell'equilibrio statico e dinamico, nella coordinazione e nell'acquisizione degli schemi di base.

Conclusioni

Si è cercato di far capire agli alunni che ognuno di noi appartiene ad una famiglia di cui è parte integrante.

Anche fuori di essa, stringe delle relazioni importanti con qualche amica o gruppi di amici e con i compagni di scuola. Ciascuno di noi è uno tra molti: singole persone ben caratterizzate col proprio fisico e la propria personalità. È un individuo inserito nella società: ogni gruppo presenta delle caratteristiche costanti: coloro che vi appartengono hanno delle cose in comune. Il ragazzo si sente più sicuro di sé perché sa di poter contare sull'appoggio di altre persone dalle quali viene accettato e protetto. Questo sentimento di appartenenza si accompagna ad un vincolo di solidarietà all'interno del gruppo, contemporaneamente però, può verificarsi un altro fenomeno, che può avere gravi conseguenze: l'affiatamento intorno al gruppo degenera, spesso, in ostilità, assumendo atteggiamenti violenti e di emarginazione verso i più deboli.

Spesso il rifiuto dei diversi non è ostile e violento, a volte rimane a livello di indifferenza e di fastidio. Questa condizione che si definisce con il termine preciso di "emarginazione", costituisce uno dei problemi più gravi della società attuale. Spesso è la collettività a respingere una persona che presenta dei problemi, ma talvolta è l'individuo stesso a trovare difficoltà nell'approcciare relazioni con gli altri e con la vita sociale che lo circonda. L'emarginazione ha tanti volti: i poveri, i disoccupati, gli handicappati, gli immigrati, gli invalidi, che non riescono a realizzare pienamente se stessi: tutte queste persone sono, molto spesso, degli esclusi.

La nostra Costituzione combatte il fenomeno dell'emarginazione affermando che ogni uomo ha dei diritti inviolabili, fra i quali quello di essere considerato alla pari con gli altri indipendentemente dalle proprie condizioni personali, economiche e sociali: "Art. 2. La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo. Art. 3. Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale." Per inserirci bene nella società, dobbiamo conoscere quali sono i diritti, i doveri e gli interessi nostri e degli altri: così sapremo confrontarci giustamente e sapremo dare il nostro contributo poiché le cose della società vadano nel modo migliore per tutti.

ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE STATALE *AUGUSTO RIGHI*

L'integrazione di un soggetto autistico

Premessa

Il progetto *I care*, iniziato lo scorso anno scolastico, ha subito presso la nostra scuola alcune modifiche. Docenti, di sostegno e curriculari, che hanno partecipato al corso di formazione non sono stati confermati dall'USP, o comunque non hanno potuto completare il progetto per sopraggiunti motivi personali.

Si è ritenuto opportuno cambiare classe e, di conseguenza, l'alunno seguito dal sottoscritto in quanto docente a tempo indeterminato. Ho seguito un alunno diversamente abile con diagnosi di autismo. Sin dai primi giorni di scuola ho informato il Consiglio di classe e gli alunni delle problematiche relative all'autismo, suggerendo le modalità di approccio all'alunno.

Grazie alla meticolosa preparazione ed accoglienza da parte di tutto il personale scolastico, sono stati raggiunti obiettivi cognitivo-comportamentali e affettivo-relazionali, sino alla vera inclusione. Fondamentale è stato l'aver individuato il canale comunicativo, dal punto di vista didattico, con il quale l'alunno ha potuto esprimere le proprie potenzialità : infatti D. comunica attraverso il disegno.

Dopo un'attenta analisi dei prerequisiti e osservazione diretta è stato proposto un piano di lavoro inizialmente con obiettivi rapportabili a quelli ministeriali e successivamente, dopo cinque mesi di attività didattica, una programmazione differenziata più adeguata all'alunno, tesa all'acquisizione di contenuti per un eventuale inserimento lavorativo al completamento del quinquennio.

Le prossime pagine riporteranno il lavoro eseguito durante l'anno scolastico 2008-2009 dal Consiglio di classe (docente di sostegno compreso), dai compagni, dalla famiglia, da tutto il personale scolastico, con l'obiet-

tivo comune di incrementare le varie autonomie di D.

Osservazione diretta e analisi dei prerequisiti

Caratteristiche generali

D. è uno studente di 14 anni, frequenta la 1 B del Liceo Tecnologico, è tranquillo e disponibile nello svolgimento dell'attività didattica che viene effettuata completamente in classe, come da normativa. Presenta la diagnosi funzionale di "Disturbo pervasivo dello sviluppo di tipo autistico".

Vive in un contesto socio-culturale motivante e ricco di stimoli: la famiglia è molto presente. Raggiunge la scuola accompagnato dalla madre e vi rimane come tutti sino alle 13.20.

Si presenta apparentemente timido e introverso; spesso si copre il viso evitando anche il contatto oculare. La postura lascia evidenziare disagio interiore provocato da situazioni per lui imprevedibili come i momenti di chiasso-rumore che gli creano disorientamento e grande confusione. La deambulazione è poco coordinata; presenta deficit del visus corretto da lenti.

Sfera senso-percettiva e psicomotoria

Percezione visiva: riesce a tracciare linee verticali, orizzontali e oblique sul foglio; disegna con disinvoltura, copiando da testi, figure e vignette o "creandole" in base al proprio vissuto.

Percezione uditiva: avverte rumori, suoni, voci, spesso disturbanti per lui se troppo intensi manifestando disagio (si copre il viso).

Percezione tattile: avverte il caldo e il freddo, bagnato e asciutto, duro e molle, liscio e ruvido. Riconosce oggetti a lui "familiari" al semplice tatto.

Percezione olfattiva: avvicina al naso alcuni cibi prima di mangiarli (panino, cioccolato).

Percezione gustativa: riconosce i sapori (il panino dal cioccolato, e altri ancora).

Schema corporeo: riconosce su di sé e sulle immagini molte parti del corpo; possiede il controllo del tronco. La coordinazione oculo-motoria è appena percettibile, tuttavia se opportunamente guidato esprime meglio tale potenzialità.

Concetti topologici: ha conoscenza di sopra/sotto, dentro/fuori, alto/basso, destra/sinistra (lateralità).

Conoscenza dei colori: conosce i colori primari e secondari.

Riconoscimento delle forme: ha conoscenza delle principali figure piane. Dato un oggetto riesce a trovare quello uguale nel gruppo. Riconosce i solidi principali.

Riconoscimento delle dimensioni: riconosce più alto/più basso, più grande/più piccolo, più largo/più stretto.

Organizzazione temporale: solo se guidato riproduce le principali azioni della giornata.

Organizzazione spaziale: utilizza lo spazio prossemico.

Motricità globale: "vedi caratteristiche generali".

Motricità fine: prende e offre oggetti con sufficiente padronanza, anche se piccoli.

Sfera affettiva

Ragazzo molto dolce, spesso cerca il contatto umano in alcuni docenti e compagni. Un "attento ed esperto occhio" facilmente s'accorge quando D. prova disagio (copre il viso con l'indumento a disposizione) o gioia (cerca la mia mano).

Durante l'attività motoria, ad un certo punto, si avvicina al compagno/a per abbracciarlo/a comunicando che è stanco, e quando riceve gratificazioni ride battendo le mani. Mostra disagio quando gli viene presentato il "nuovo", diversamente quando sa in precedenza cosa deve fare.

Autonomia e socio-relazionalità: sono trascorsi circa due mesi dall'inizio dell'anno scolastico e si notano progressi (su richiesta si alza per gettare carte e fazzolettini nel cestino, bussa prima di entrare in aula, saluta, estrae e ripone il materiale scolastico spontaneamente nello zaino, comincia ad associare il docente alla materia, raggiunge l'aula da solo, utilizza la macchinetta per prendere la merendina, si mostra sereno stando a contatto con i compagni).

Sfera cognitiva

Linguaggio: è verbale. Semplici, poche parole che spesso ripete con tono basso;

Linguaggio non verbale: vedi "sfera affettiva";

Comunicazione verbale: è in grado di denominare oggetti su richiesta; formula "parole frasi" per esprimere il *feed back*;

Lettura: legge in maniera sufficiente (legge il giornale e le mie richieste scritte sul quaderno; effettua le consegne dimostrando di comprendere ciò che legge);

Scrittura: all'inizio dell'anno preferiva scrivere in stampatello maiu-

scolo; al momento si notano miglioramenti anche per il carattere corsivo;

Capacità di attenzione e memoria: chiesto ed ottenuto il contatto oculare, D. presta attenzione per alcuni secondi; stimolato opportunamente il "tempo" aumenta. Presta maggiore attenzione se l'argomento da trattare è scritto su quadernone;

La memoria è labile, tuttavia utilizzando l'apprendimento ripetitivo riesce a ricordare fatti, situazioni e contenuti curriculari anche a distanza di settimane;

Ambito linguistico-espressivo: ha conoscenza di alcune regole grammaticali; si esprime con il disegno che, al momento, rappresenta il suo canale di comunicazione. Scrive sotto dettatura o copia da libri parole e frasi;

Ambito logico-matematico: ha conoscenza dei numeri e sa numerare. Ricorda alcune tabelline, sa sommare, non sufficientemente sottrarre, numeri piccoli;

Riconosce: niente, tutti, molto, poco, uguale, diverso; sa cogliere l'inizio e la fine di una semplice sequenza.

> *Ciò che noi vediamo è solo la parte che emerge in superficie, ma la parte più grande dell'iceberg è quella invisibile, nascosta sotto l'acqua.*

Ciò che noi vediamo della persona autistica sono gli aspetti sintomatologici, le manifestazioni, solo ciò che emerge. L'autismo, per essere affrontato, deve essere compreso dall'interno: i comportamenti insoliti, e talvolta problematici, sono spesso dei messaggi, il loro desiderio di dire qualcosa più o meno consapevolmente, sono l'espressione del loro essere autistici.

Un *progetto di vita* non è semplice programmazione didattica, pur includendola. È un piano di lavoro che coinvolge il Consiglio di classe, l'équipe multidisciplinare, la famiglia, gli enti locali, lo psicologo che ha in cura il ragazzo e che provvede a stilare la valutazione funzionale.

Questa, tramite la scala AAPEP (*Adolescent and Adult Psycho Educational Profile*) consente di identificare le diverse abilità del ragazzo in sei aree evolutive:

- abilità professionali;
- funzionamento autonomo;
- abilità di tempo libero;
- comportamento professionale;
- comunicazione funzionale;

- comportamento interpersonale.

Tre scale permettono di individuare i punti di forza e di debolezza del ragazzo in tre contesti differenti:

- il *setting* clinico;
- la casa;
- la scuola (o l'ambiente lavorativo).

La scala AAPEP è costituita infatti da tre sottoscale:

- la scala di osservazione diretta;
- la scala familiare;
- la scala scolastica/lavorativa.

I risultati delle tre scale vengono integrati per formulare un piano educativo individualizzato.

La modalità di registrazione delle risposte è data da tre livelli di *performance*:

- superato (indica le abilità già raggiunte dal ragazzo);
- non superato (indica che il ragazzo non è ancora pronto ad acquisire una determinata abilità);
- emergente (indica abilità specifiche suscettibili di miglioramento).

Prendendo spunto dall'iceberg, si propone per D. una programmazione riconducibile agli obiettivi minimi previsti dai programmi ministeriali, o comunque ad essi globalmente corrispondenti, prevedendo un programma minimo con la ricerca dei contenuti essenziali delle discipline (art. 15, comma 3 dell'O.M.. n. 90 del 21.5.2001). Il Consiglio di classe ritiene infatti necessario dare pari opportunità agli alunni "apparentemente normodotati" e a quelli "diversamente abili".

La presente programmazione didattica è provvisoria in quanto suscettibile di continue modifiche o cambiamenti anche *in itinere*, ma comunque sarà sempre una "pianificazione" che preparerà l'alunno all'età adulta attraverso il seguente percorso:

- sviluppare le autonomie personali e sociali;
- preparare al lavoro;
- sviluppare abilità comunicative e relazionali;
- gestire il tempo libero;
- sviluppare abilità conoscitive di base;
- sviluppare autostima personale.

Tale percorso rappresenta gli obiettivi a medio e lungo termine: dal *sapere* al *saper fare* sino al *saper essere* e al *sapersi relazionare*. I contenuti curriculari che D. acquisirà a scuola si "coniugheranno" con quelli extra-

scolastici: a casa, in palestra, in parrocchia, presso enti o associazioni socio-culturali, durante il tempo libero: il tutto teso all'inclusione lavorativa (lavoro protetto) per la propria affermazione nella società.

Obiettivi comportamentali

- Incremento del contatto oculare;
- bussare prima di entrare in aula (spontaneamente e non su richiesta);
- salutare rivolgendosi al docente e ai compagni;
- salutare il personale scolastico che incontra nei corridoi;
- comunicare verbalmente utilizzando un maggior numero di vocaboli;
- presentare al docente l'elaborato portato a termine;
- raggiungere l'aula da solo;
- raggiungere e utilizzare la macchinetta per le merendine, inserire la moneta, scegliere, ritirare il resto conservandolo;
- conoscere e usare il danaro: monete e banconote (5 e 10 euro);
- socializzare con un numero sempre maggiore di compagni;
- assumere una postura meno inibita;
- assumere atteggiamenti più disinvolti (accrescendo l'autostima);
- rispettare l'orario d'inizio delle lezioni.

Metodologia

I comportamenti verranno acquisiti mediante apprendimento da modello rinforzandoli se adeguati (apprendimento per rinforzo) servendosi di rinforzatori sociali (lodi, carezze, complimenti). Si utilizzerà la tecnica del *prompting fading*: dare l'*input* e toglierlo pian piano.

I docenti parleranno alla scolaresca della problematica legata ai soggetti autistici, delle loro capacità e, soprattutto della serenità e del silenzio di cui necessitano.

Al mattino il docente avrà cura di far togliere a D. cappotto e sciarpa, affinché possa assumere una postura più adeguata.

Cercare la comunicazione verbale da parte di tutti e soprattutto dei compagni, chiedendo, domandando, parlando.

Trovare momenti di socializzazione all'interno della scolaresca perché D. possa vivere le sue esperienze con gioia e migliorare costantemente.

Verifica

Si procederà con elementi di giudizio rilevabili nei momenti di vi-

ta collettiva e con osservazioni dirette all'interno della classe rilevate dai relativi insegnanti.

Obiettivi cognitivi

Gli obiettivi minimi da raggiungere dovranno essere globalmente rapportabili a quelli ministeriali o comunque della classe.

Contenuti

Saranno quelli di un programma minimo, con la ricerca dei contenuti essenziali delle discipline.

Metodologia

Gli argomenti verranno trattati secondo la tecnica del *modellaggio*: l'alunno acquisirà i contenuti in maniera quantitativa, come *input*; successivamente gli stessi verranno riproposti in maniera qualitativa.

Si utilizzerà il disegno come mezzo per l'apprendimento, matite e pennarelli colorati, in modo da poter meglio discriminare l'effetto figura-sfondo.

Per sviluppare l'effetto "generalizzazione" (per gli autistici un oggetto è tale solo in un contesto) gli argomenti trattati a scuola verranno riproposti a casa e in altri contesti. I contenuti verranno più volte ripetuti cercando situazioni concrete e partendo sempre dal proprio vissuto.

Importanti saranno le ore di laboratorio e di attività motoria.

Tecniche e strategie

Apprendimento da modello e per rinforzo, *shaping* o modellaggio. Iniziare qualsiasi attività didattica con disegni e colori (per la motivazione e l'autogratificazione).

Verifica

Possono essere predisposte prove equipollenti con l'ausilio di strumenti informatici, disegni, prove oggettive con *item* a scelta multipla o V/F, cercando costantemente quella verbale (quando sarà possibile). Sono previsti tempi più lunghi per le verifiche, come da normativa.

Valutazione

Si valuteranno i progressi che l'alunno mostrerà durante l'anno scolastico; indicatori importanti saranno il grado di autonomia personale e sociale che lascerà evidenziare, e la relazione che instaurerà con la scolaresca.

Obiettivi a medio e lungo termine

Sono quelli che D. dovrà raggiungere durante il quinquennio e successivamente.

Verranno predisposte delle "analisi del compito" di ciò che il ragazzo dovrà acquisire quotidianamente. Lavoreranno in sinergia la scuola, la famiglia, lo psicologo che ha in cura D., l'équipe multidisciplinare, i responsabili della palestra che frequenta, delle associazioni socio-culturali o parrocchia. Ci si occuperà anche del suo tempo libero per una crescita armonica.

Successivamente, dalle potenzialità e dalle abilità emergenti si predisporrà un'attività lavorativa (accompagnandolo, per esempio, presso un'azienda) in base a quelle che saranno le abilità raggiunte e consolidate.

Abilità personale e saper fare a casa

Rimettere la sveglia prima di addormentarsi. Lavarsi e fare la doccia (dosare il doccia-schiuma), scegliere gli indumenti da indossare, vestirsi, allacciarsi le scarpe, verificare l'ora per non fare tardi (dopo aver imparato l'orologio analogico e digitale), prepararsi la colazione (discriminare i cibi sani e genuini). Imparare a cucinare, a lavare piatti o azionare la lavastoviglie (imparare a dosare il detersivo), a lavare la biancheria o azionare la lavatrice.

Abilità sociali e relazionali

Prendere l'ascensore, salutare i conoscenti che incontra, recarsi alla fermata della circolare, constatare se possiede il ticket altrimenti acquistarlo, salire sulla circolare, obliterare il biglietto.

Le varie autonomie incrementeranno in lui il grado di autostima e il benessere psico-fisico.

Dall'autismo non si guarisce, ma di certo si può migliorare. È importante crederci.

Piano di lavoro

L'alunno, durante i primi cinque mesi di scuola, ha svolto una programmazione con obiettivi rapportabili a quelli ministeriali. Durante il percorso scolastico ha incontrato difficoltà crescenti nell'acquisizione dei contenuti, mostrando disagio attraverso comportamenti non adeguati quali stereotipie, blindisismi che lasciavano evidenziare situazioni frustranti.

Il giorno 11 febbraio il Gruppo Operativo ha ritenuto indispensabile, per il benessere psico-fisico e la crescita culturale dell'alunno, modifi-

care la programmazione (art. 6 DPR/94) dal tipo con *obiettivi minimi* a *differenziata*.

Il presente piano di lavoro rientra nel *progetto di vita*; è programmato per ambiti disciplinari con contenuti trattati in maniera trasversale.

Ambito psicomotorio: Educazione motoria;
Ambito linguistico: Italiano, Storia, Geografia, Arte, Disegno;
Ambito espressivo: Tecnico, Inglese, Religione, Diritto;
Ambito logico: Matematica, Chimica-Fisica, Scienze;
Attività complementare: Informatica.

Obiettivi comportamentali

- Gli stessi della precedente programmazione (vedi anche *Metodologia*, *Verifica*).

Obiettivi cognitivi

- Migliorare la motricità globale. Schema corporeo; coordinamento oculo-motorio e oculo-manuale;
- migliorare la scrittura in corsivo;
- ascoltare ciò che dice il docente mantenendo il contatto oculare;
- saper ricercare su libri e quadernoni gli argomenti trattati;
- rispondere in maniera semplice, ma pertinente, a domande o richieste relative ai contenuti;
- discriminare ciò che è importante per la propria incolumità fisica durante le ore di laboratorio;
- conoscere la calcolatrice e saper effettuare operazioni con numeri interi e decimali;
- individuare parte numerica e letterale nei monomi e discriminare quelli simili per calcoli di addizione e sottrazione;
- svolgere operazioni matematiche mediante insiemi;
- padronanza nel colorare figure geometriche e disegni vari, rimanendo all'interno dei margini;
- realizzare mediante grafico variazioni di temperatura, volume e peso;
- spazio e tempo: acquisizione delle principali distanze da percorrere e i tempi di percorrenza;
- individuare i nomi propri e comuni, gli articoli, gli aggettivi, i verbi (al presente e al passato) in frasi e periodi;
- individuare il soggetto, il predicato verbale e i complementi in frasi e periodi;

- acquisire vocaboli riguardanti la lingua inglese, tradurre semplici frasi, utilizzare adeguatamente plurali regolari e irregolari;
- uso dell'orologio: dire l'ora su richiesta in italiano e inglese;
- uso del danaro: discriminare quando ricevere il resto da monete e banconote;
- uso del computer: Word, Excel, Internet. Utilizzare adeguatamente *pen drive*, CD, stampante;
- conoscere e usare gli strumenti di disegno tecnico;
- disegnare figure geometriche e proiezioni copiandole da libro di testo;
- rappresentare graficamente e sinteticamente i vari contenuti differenziati.

Contenuti

Ambito psicomotorio

Prattognosie, coordinazione oculo-manuale e oculo-motoria, coordinazione segmentaria, giochi di gruppo con il pallone.

Ambito linguistico-espressivo

- Analisi grammaticale e logica: nomi propri e comuni, verbi al passato, presente e futuro, articoli, aggettivi, soggetto, predicato verbale, complementi;
- *Il passero solitario*, *Il sabato del villaggio*, *Il garzone e la carriola*;
- i continenti europei: Africa, Asia, Americhe, Europa e nazioni che le compongono;
- il clima e l'inquinamento;
- l'ambiente;
- gli uomini abitanti della Terra: dall'uomo preistorico ai romani;
- la piramide, la sfinge, le colonne greche e romane, la via Appia;
- vocaboli usuali della lingua inglese e regole fondamentali: plurali regolari e irregolari, terza persona singolare; presentarsi e chiedere; comporre semplici frasi posizionando aggettivo e sostantivo;
- percorso legislativo di una legge (schematicamente riferendosi al vissuto); la persona fisica; beni e bisogni; i diritti fondamentali che riguardano la persona; la proprietà; gli elementi dello Stato; sistemi economici (riferendosi alla ricchezza, risparmio, consumi e servendosi dello studio dell'euro). La produzione;
- rappresentazione delle varie figure geometriche e proiezioni; disegno "dal vero".

Ambito logico-matematico

i movimenti del pianeta Terra: il giorno e la notte, le quattro stagioni.
il Sole, i pianeti del sistema solare e satelliti.
la Terra: acqua, suolo, aria (con riferimenti alla composizione chimica).
l'atomo (parallelismo con il sistema solare), la materia: densità, volume, temperatura. La forza; vasi comunicanti. Strumenti di laboratorio e incolumità fisica; alcuni elementi principali di uso e conoscenza comune. Esperienze in laboratorio.

Attività complementare

il computer: Word, Excel, Internet.
uso di stampante, *pen drive*, CD.

Metodologia

Si cercheranno, per favorire l'apprendimento da parte dell'alunno e l'acquisizione dei vari contenuti, situazioni concrete, motivanti e facenti parte del proprio vissuto. Verranno utilizzati strumenti discriminanti come pennarelli colorati, immagini, disegni, scrittura secondo lo stampato maiuscolo con caratteri ingranditi. Si farà uso del computer come strumento motivante e di rinforzo gratificando l'alunno per i comportamenti adeguati che mostrerà. Si chiederà spesso il *feed back* soprattutto per motivare il ragazzo alla comunicazione verbale. Quando si evidenzieranno problemi si effettuerà un'analisi funzionale del comportamento antecedente-comportamento conseguente.

Tecnica

Apprendimento per rinforzo: l'alunno verrà continuamente rinforzato dai docenti, dai compagni per risposte pertinenti, mediante rinforzatori sociali (lodi); ogni gratificazione servirà ad incrementare in lui il grado di autostima.

Shaping o modellaggio: gli argomenti verranno trattati quantitativamente per accrescere in lui la curiosità; successivamente in maniera qualitativa soffermandosi più volte sui contenuti.

Verranno assegnati compiti a casa, spesso già svolti in classe o in contesti diversi per favorire la "generalizzazione".

Verifica

Le verifiche si effettueranno in classe e sempre in presenza dei docenti curriculari, spesso sui quadernoni dell'alunno per fare prendere at-

to all'équipe che lo ha in cura delle modifiche di comportamento (apprendimento ed eventuali progressi).

Valutazione

Si valuteranno i progressi che l'alunno evidenzierà durante l'anno scolastico, sia dal punto di vista della socializzazione (meglio inclusione) con i compagni di classe che strettamente comportamentali. Indicatore importante sarà il grado di relazione che instaurerà con l'intera scolaresca.

Relazione finale

D. è uno studente di 15 anni con una problematica psicofisica. È stato seguito durante l'anno scolastico 2008-2009 per 18 ore settimanali (rapporto 1:1).

Ha svolto, durante i primi mesi di scuola, una programmazione con obiettivi minimi, successivamente differenziata, condivisa dall'Unità multidisciplinare, dalla famiglia, dal Consiglio di classe.

L'alunno è stato sottoposto ad una osservazione diretta con analisi dei prerequisiti, andando sempre più a ritroso e individuando le reali abilità da lui possedute, per realizzare un progetto di vita teso all'acquisizione di competenze indispensabili per una maggiore autonomia personale e sociale, per l'inserimento lavorativo (lavoro protetto).

Gli sono stati dati vari *input* per realizzare una didattica basata sull'acquisizione di contenuti in base alle proprie potenzialità. Abbiamo avvertito in lui l'esigenza di comunicare il proprio vissuto e ciò che pian piano apprendeva, individuando come canale comunicativo il disegno.

Abbiamo lavorato secondo una metodologia fatta di attività riferite a situazioni concrete e motivanti evitandogli frustrazioni ed estrapolando pian piano e con pazienza le reali potenzialità.

Tutto questo ha accresciuto in D. il grado di autostima facendogli vivere l'anno scolastico serenamente. Ha svolto un programma per ambiti disciplinari con contenuti resi semplici e trattati in maniera trasversale. Ha frequentato assiduamente mostrando impegno e disponibilità verso docenti e compagni. Ha raggiunto gli obiettivi della programmazione differenziata ed ha acquisito diverse, importanti abilità personali e sociali:

- muoversi con disinvoltura all'interno della scuola raggiungendo i vari locali (biblioteca, aule, segreteria, presidenza, laboratori);
- provvedere autonomamente alla colazione delle ore 10.00 rispettando l'ora della ricreazione;
- conoscenza e uso del danaro (sapere quando attendere per il resto);

- rivolgersi alla persona idonea per fare una richiesta o comunicare un disagio utilizzando il linguaggio verbale (anche se con una o due parole);
- utilizzare il materiale scolastico estraendolo dal proprio zaino e riponendolo a seconda delle circostanze in modo autonomo;
- prestare o chiedere ai compagni oggetti (gomma, matita, colori) e richiederla ad attività didattica conclusa;
- decremento di comportamenti non adeguati quali coprirsi il viso, restare con cappotto e sciarpa in classe;
- scherzare con compagni di classe misurando la propria forza (fare a braccio di ferro);
- eseguire consegne varie (prendere la cartella del docente, portare il libro in biblioteca).

Ha migliorato la scrittura in corsivo e il disegno rimanendo nei margini quando colora. Spiegandogli un semplice brano, riesce a disegnarne i contenuti con estrema disinvoltura. Gli obiettivi cognitivi relativi alla programmazione differenziata sono stati completamente raggiunti; D. utilizza il computer con disinvoltura (Word, Excel, Internet) riuscendo a "navigare" per trovare un argomento di studio e poi stamparlo autonomamente.

Conclusioni

Dalla personale esperienza pluriennale ritengo che le istituzioni competenti devono attivare corsi di formazione e di aggiornamento per docenti di sostegno e, soprattutto, per docenti curriculari su:

- individuazione delle potenzialità degli alunni diversabili;
- metodologie e tecniche di apprendimento;
- strategie;
- valutazione.

Inoltre è indispensabile definire il ruolo dell'insegnante di sostegno, considerato spesso "assistente all'alunno H" e non "componente del Consiglio di classe con diritto di valutazione sia per gli alunni diversabili che per quelli apparentemente normodotati", come recita la normativa.

Penso infine sia importante la continuità didattica: succede spesso che un alunno, durante il quinquennio delle scuole superiori, sia seguito da cinque docenti di sostegno diversi.

Conclusioni

Dalla lettura dei lavori elaborati dai soggetti istituzionali e non, aderenti al progetto *I Care*, si rileva chiaramente il raggiungimento globale degli obiettivi condivisi in fase di pianificazione e accordo di rete.

Gli incontri periodici con i gruppi di ricerca-azione delle rispettive scuole sono stati caratterizzati da confronti e approfondimenti sulle osservazioni sistematiche rilevate dai singoli docenti, per monitorare costantemente i processi apprenditivi, comportamentali e relazionali del gruppo-classe con la persona-alunno diversabile, al fine di creare una *comunicazione circolare* sullo state dell'arte dei processi scolastici. Ognuna delle cinque istituzioni scolastiche ha risposto globalmente ai bisogni formativi di tutti e di ciascun alunno, con l'adozione di metodologie e didattiche innovative, i cui obiettivi sono stati verificati e valutati nel corso dell'anno 2008-2009. Le risultanze saranno socializzate con i coordinatori dei GLH-Gruppi di Lavoro per l'Integrazione d'Istituto di tutte le scuole locali e territoriali, con l'acquisizione della presente pubblicazione.

Per dare continuità ai processi e alle innovazioni messi in atto, è necessaria una costante formazione, aggiornamento e qualificazione di tutti gli operatori scolastici, sociali e volontari, allo scopo di assicurare l'autentica *inclusione* della persona diversabile. A tal proposito il Circolo didattico *Carducci* ha realizzato, nel primo anno di attuazione del progetto *I Care*, un percorso formativo rivolto a docenti, genitori, operatori sociali e volontari su argomenti riguardanti il *sistema formativo integrato.* Gli atti sono stati pubblicati sul sito istituzionale *www.scuolagcarducci.it.*

Dall'indagine conoscitiva *Scuola, famiglia, territorio*, sui servizi integrati offerti dalla scuola e dal territorio, è emerso il bisogno di potenziamento sinergico tra i soggetti contemplati dalla legislazione vigente in materia di inclusione scolastica e sociale. Pertanto, gli obiettivi prossimi da perseguire saranno: l'implementazione dell'accordo, sottoscritto nell'anno scolastico 2007-2008, con la creazione operativa della "rete" tra soggetti istituzionali e non; la realizzazione del Centro di monitoraggio, documen-

tazione e di diffusione delle esperienze significative nell'ambito dell'inclusione scolastica e non.

Scuola e territorio possono essere un binomio vincente per l'autentica inclusione, concretizzabile con la piena realizzazione del *Progetto di vita*: lo strumento del *Piano di zona*, previsto dalla legge 328/2000 e in fase di elaborazione da parte dei Comuni, potrebbe essere l'occasione per dare risposte concrete ai bisogni di servizi alla persona.

Bibliografia

BONANSEA G.-DAMNOTTI S.-PICCO A., *Oltre l'insuccesso scolastico: analisi e proposte didattiche*, Torino, Società editrice internazionale, 1996

CANEVARO A., *Diversità e uguaglianza* in *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Bari, Laterza, 1993, p. 83

IDEM, *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986 p. 16

CARINI L., "Esperienza Feuerstein", in *Innovazione educativa* n. 6/2002

CELI F., *Nuova guida al piano educativo individualizzato. Diagnosi, profilo dinamico funzionale, obiettivi e attività didattiche*, Trento, Erickson, 2001

FEDELI D.-TAMBURRI D., "Il metodo Feuerstein e i programmi di didattica metacognitiva", in *Psicologia e scuola* n. 11/2002 e seguenti

FEUERSTEIN R.-RAND Y.-FEUERSTEIN R., *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*, Firenze, Libri liberi, 2005

FLORIAN R.-D'AMATO F., *Il programma Feuerstein. Modi e tecniche per organizzare l'attività cognitiva*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1989

GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza,* Milano, Feltrinelli, 1987

GIUNTI A., *La scuola come centro di ricerca,* Brescia, La Scuola, 1982

GUETTA S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein. Materiali di studio nel processo di apprendimento*, Napoli, Liguori, 2001

GUIDO C., *La valutazione nella scuola della continuità*, Bari, Milella, 1994

GUIDO C.-STELLACCI L., *Handicap e scuola. L'integrazione nella cultura pedagogica e nell'assetto normativo*, Bari, Milella, 1995

MARTINELLI M., Mediare le conoscenze: formazione e apprendimento in Reuven Feuerstein, Torino, Società editrice internazionale, 2008

MININNO S., *Educazione motoria, fisica e sportiva nella scuola dell'autonomia*, Cerignola, Amministrazione comunale, 2001

IDEM, *Rivista dell'istruzione*, nn. 3/2004, 4/2005, 4/2006

MINUTO M.-RAVIZZA R., *Migliorare i processi di apprendimento: il metodo Feuerstein: dagli aspetti teorici alla vita quotidiana*, Trento, Erickson, 2008.

Nuove metodologie per la formazione, l'integrazione e lo sviluppo della persona. Una scuola cognitiva per i giovani di domani, Roma, Anicia, 2001

Verifica ed esame comparato dei risultati di inserimento pluriennale di bambini handicappati nella scuola materna e dell'obbligo (ricerca inedita curata dalla Cooperativa SIRO-Scuola innovazione ricerca orientamento, commissionata dall'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione – D.M. rep. 1668 del 10.12.87 – reperibile ivi e presso la Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze)

VERTECCHI B., *La valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976

VICO G., *Lo svantaggio: quale educazione?* Milano, Vita e pensiero, 1977

ZAZZO R., *I deboli mentali*, Torino, Società editrice internazionale, 1977