Guida al PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

"L'apprendimento personalizzato rappresenta oggi uno degli snodi più significativi dell'attuale dibattito educativo e scolastico. Esso offre una via d'uscita per la questione dello svantaggio e per porre ogni allievo nella condizione di realizzare tutto il suo potenziale." (D. Hopkins)

La **personalizzazione dell'apprendimento** (a differenza della individualizzazione) non impone un rapporto di uno a uno tra docente e allievo, con conseguente aggravio del lavoro dell'insegnante, ma indica l'uso di "strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (capacità spiccata rispetto ad altre/punto di forza). In altre parole, la PERSONALIZZAZIONE ha lo scopo di far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti (M. Baldacci).

Il **Comitato Scuola dell'Associazione Italiana Dislessia (AID),** nel 2010, con la stesura di un modello di Piano Didattico Personalizzato, sia per la Scuola Primaria che per la Scuola Secondaria di primo e secondo grado, ha voluto offrire, oltre ad una traccia e una guida nella redazione, anche l'occasione per una riflessione sul suo valore e sul suo significato e, conseguentemente, dare una giusta informazione al mondo della scuola affinché non percepisca la compilazione di questo documento come un'ennesima fastidiosa richiesta di " riempire delle carte", o come uno dei tanti " impedimenti burocratici" che si frappongono al "fare scuola quotidiano".Si è voluto altresì mettere in rilievo l'importanza del PDP come strumento utile e costruttivo, che, se opportunamente interpretato e utilizzato nell'impostazione di metodologie didattiche, oltre a permettere l'apprendimento degli studenti con DSA, ha una ricaduta positiva sull'intero gruppo-classe.

Il lavoro del **Comitato Scuola AID** è stato indirizzato a "organizzare" un "modello" che potesse trovare la sua applicazione nell'ambito della Scuola, con l'intento di portare la propria esperienza "di vita" del mondo della dislessia, sia in termini di scelte didattiche, sia in termini di implicazioni emotivo-motivazionali che tale difficoltà comporta. Il "modello PDP che ne è scaturito può inserirsi positivamente fra le tante proposte di "modelli" analoghi che sono stati offerti da Uffici Scolastici Provinciali e Regionali o da gruppi di docenti, senza voler affermare nessuna superiorità di un modello rispetto ad un altro. I docenti delle singole Istituzioni Scolastiche, dopo averne preso visione e dopo riflessione collettiva, potranno scegliere, nella gamma di "modelli" offerta, quello che meglio si adatterà alla propria realtà scolastica.

PDP: origini

Il Piano Didattico Personalizzato è la diretta e coerente conseguenza della normativa scolastica degli ultimi decenni nella quale è stata posta, con sempre maggiore forza, attenzione alla realizzazione del successo nell'apprendimento e alle problematiche dell'abbandono scolastico.
Le sue radici possono essere individuate nel primo accenno teorico-indicativo della personalizzazione dell'apprendimento che si ritrova nell'art. 21 della legge 15 marzo1997, n°59,nel quale "si permette" alle scuole, per tutti gli studenti, di "concretizzare gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali tesi alla realizzazione del diritto di apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni; che riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo" .
Nel DPR n. 275/99, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, all'art.4 Autonomia didattica, si legge: 1. "Le istituzioni didattiche riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo. 2. Le istituzioni scolastiche

regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento. A tal fine possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune … e tra l'altro: (.) anche l'attivazione di percorsi didattici individualizzati".
Al centro della **Legge 53/2003 (riforma Moratti)** è presente il concetto di **personalizzazione** e nelle Indicazioni per il Curriculo del 2012 "la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno". Oggi, con il Piano Didattico Personalizzato, si è passati dalle semplici indicazioni di indirizzo ad un percorso per la sua realizzazione pratica.
Che cos'è il PDP?
Analizziamo le parole che compongono la definizione di Piano Didattico Personalizzato:
PIANO: è "studio mirante a predisporre un'azione in tutti i suoi sviluppi"; un programma, un progetto, una strategia.
DIDATTICO: lo scopo della didattica è il miglioramento

- dell'efficacia e dell'efficienza dell'apprendimento dell'allievo,che comporta , quindi, una diminuzione dei tempi di studio e del dispendio di energie
- dell'efficacia e dell'efficienza dell'insegnamento del docente.

PERSONALIZZATO: indica la diversificazione delle metodologie, dei tempi, degli strumenti nella progettazione del lavoro della classe (C.M. n 4099 del 05/10/2004 e n. 4674 del 10/05/2007 per studenti dislessici - art_10_DPR_122_giugno 2009. – Circ. MIUR 28.5.2009, Legge 170/2010,Decreto ministeriale n. n.5669 /2011, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, luglio 2011, Direttiva sui BES del 27/12/2012, CM n.8/2013)
"Con la personalizzazione si persegue l'obiettivo di raggiungere i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi. Questa strategia implica la messa a

punto di nuove forme di organizzazione didattica e di trasmissione dei processi del "sapere" e del "saper fare" in modo da predisporre piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo degli alunni". (G. Chiosso, La personalizzazione dell'apprendimento, 2010)

Nel D.P.R. 275/1999,all' art. 4.2 il Regolamento dell'autonomia scolastica offre lo strumento della flessibilità: "le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune". Tale flessibilità non è solo nei calendari, negli orari, nei raggruppamenti degli alunni, nell'adeguamento alle esigenze delle realtà locali, ecc., ma è prevista anche in tutti gli aspetti dell'organizzazione educativa e didattica della Scuola e, quindi, va intesa come personalizzazione educativa e didattica, come personalizzazione degli obiettivi e dei percorsi formativi.

In definitiva, il PDP è un piano didattico pensato e per gli alunni con DSA , nei quali la difficoltà non è nella capacità di apprendimento, ma nelle abilità di utilizzare i normali strumenti per accedere all'apprendimento, abilità che possono e devono essere supportate, secondo la normativa vigente, per il raggiungimento del successo formativo. È solo con la Direttiva ministeriale del 27 dicembre del 2012 (e la seguente circolare applicativa del marzo 2013) che il PDP viene esteso a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali (BES):"E' compito doveroso dei Consigli di classe o dei teams docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni."

Il PDP è un contratto fra docenti, Istituzione Scolastiche, Istituzioni Socio-Sanitarie e famiglia per individuare e organizzare un percorso personalizzato, nel quale devono essere definiti i supporti compensativi e dispensativi che possono portare alla realizzazione del successo scolastico degli alunni DSA.

Chi lo redige?

Il team dei docenti o il consiglio di classe, acquisita la diagnosi specialistica di DSA, redige il Piano Didattico Personalizzato. La redazione del documento prevede una fase preparatoria d'incontro e di dialogo tra docenti, famiglia e specialisti nel rispetto dei reciproci ruoli e competenze.

Le scuole, nell'ambito dell'autonomia di cui al D.P.R. n. 275/1999, e gli insegnanti, nell'ambito della libertà di insegnamento garantita dalla Costituzione, sono liberi nell'individuazione delle modalità di insegnamento più idonee a corrispondere alle necessità di ciascun allievo, ivi compresi gli strumenti compensativi e dispensativi per gli allievi con DSA; ma devono anche predisporre, nelle forme ritenute adeguate, un documento, che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare, secondo un'elaborazione corresponsabile e partecipata , le strategie di intervento e i criteri di valutazione degli apprendimenti più idonei.

Quando viene redatto?

La sua redazione avviene:

• all'inizio di ogni anno scolastico entro i primi tre mesi per gli studenti già segnalati

• su richiesta della famiglia in possesso di segnalazione specialistica.

L'iter classico per giungere alla compilazione del PDP è il seguente:

- acquisizione della segnalazione specialistica;
- incontro di presentazione scuola/famiglia;
- accordo tra i docenti per la sua predisposizione e per la distribuzione della modulistica da compilare tra: il coordinatore della classe, la famiglia dello studente, il Dirigente Scolastico e/o il referente DSA per la raccolta delle informazioni (verbalizzazione da parte del coordinatore);
- stesura finale e sottoscrizione del documento tra docenti e genitori dello studente e, se possibile, nella scuola secondaria di secondo grado, anche con lo studente.

Il PDP è modificabile e deve essere verificato due o più volte l'anno, a cura del team dei docenti o del Consiglio di Classe (per es. in sede di

scrutini)con condivisione della famiglia e/o dello studente, quando l'età lo consente.

Come viene redatto?
La redazione deve contenere e sviluppare i seguenti punti:
1. dati relativi all'alunno
2. descrizione del funzionamento delle abilità strumentali
3. caratteristiche del processo di apprendimento
4. strategie e strumenti utilizzati per lo studio
5. strategie metodologiche e didattiche adeguate
6. strumenti e misure di tipo compensativo e dispensativo
7. criteri e modalità di verifica e valutazione
8. patto con la famiglia (assegnazione dei compiti a casa e rapporti con la famiglia)

1**. Dati relativi all'alunno**
Nel riquadro relativo a questa voce si devono riportare:
• i dati dell'alunno integrati e completati con le indicazioni fornite da chi ha redatto la segnalazione, dalla famiglia, dal lavoro di osservazione condotto a scuola
• le specifiche difficoltà individuate che l'allievo presenta
• i suoi punti di forza.

2. Descrizione del funzionamento delle abilità strumentali
Nelle Istituzioni Scolastiche sarebbe molto importante, e soprattutto indice di alta professionalità, realizzare processi di monitoraggio dell'apprendimento strumentale della lettura, scrittura e calcolo, utilizzando adeguati strumenti di verifica e osservazioni attente che possano fornire informazioni specifiche sul livello di acquisizione e di automatizzazione raggiunto da ogni studente in queste abilità strumentali di base (lettura, scrittura, calcolo). Oltre che da prove e osservazioni sistematiche eseguite in classe, i livelli di efficienza raggiunti in tali abilità

possono essere ricavati anche da informazioni che provengono dalla diagnosi specialistica.
La lettura è un processo complesso che comprende:
• una componente strumentale decifrativa, caratterizzata dalla capacità di trasformare una sequenza ordinata di segni grafici nei corrispondenti suoni, denominando , infine, le parole in modo corretto e veloce,
• una componente legata alla comprensione, cioè alla capacità di ricostruire il significato di quanto letto.

Proprio per il rilievo che il "saper leggere" assume nello sviluppo di ciascun alunno, l' IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study 2006) conduce periodicamente un ciclo regolare di studi sulla competenza di lettura e sui fattori associati alla sua acquisizione in vari paesi del mondo.
Le indagini internazionali PISA, nate nel 2000, con l'intento di misurare e comparare le competenze nella lettura (readingliteracy) di un campione rappresentativo di studenti quindicenni, definiscono questa competenza come " La capacità di un individuo di comprendere, di utilizzare e di riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società (.)Gli studenti non sono valutati sulle abilità di lettura di base, che a quindici anni si considerano di fatto acquisite. Ci si aspetta, piuttosto, che essi dimostrino una competenza in processi quali individuare informazioni, comprendere il significato più ampio e generale di un testo, svilupparne un'interpretazione e riflettere sui suoi aspetti contenutistici e sulle sue caratteristiche formali" (OCSE-PISA,2009).

L' INVALSI, per la prima volta nell'anno 2009 e successivamente anche per le prove relative agli anni seguenti, ha introdotto nelle prove per la rilevazione degli apprendimenti nell'ambito dell'Italiano una prova preliminare di velocità di lettura, per la classe seconda della scuola primaria. Nella descrizione della rilevazione degli apprendimenti dell'INVALSI 2008-2009, si legge: "Questa prova (preliminare di velocità

di lettura) comprende 40 quesiti, ciascuno dei quali formato da una parola scritta seguita da una serie di quattro figure, tra cui l'alunno deve indicare quella corrispondente alla parola che le precede. Il tempo per leggere le 40 parole e scegliere la figura corrispondente è stato previsto in due minuti, tempo necessario per svolgere la prova ad un bambino di seconda elementare in grado di leggere scorrevolmente". (Si annota che tale tempo era stato precedentemente verificato dai ricercatori INVALSI su alcuni alunni di seconda elementare cui la prova è stata individualmente somministrata. Il solo scopo di tale prova, che non prevede l'assegnazione di alcun punteggio, è di verificare quale percentuale di alunni non abbia ancora raggiunto un sufficiente grado di automatismo nella decodifica di parole scritte, misurata dal numero di parole lette nel tempo assegnato. Tale capacità strumentale di lettura viene definita nella relazione"un indispensabile pre-requisito per lo sviluppo della capacità di comprensione". In realtà i due processi di decodifica e di comprensione sono distinti, pertanto una decodifica problematica non comporta necessariamente una scarsa comprensione. Al contrario, la difficoltà a comprendere in modo adeguato il significato di un testo potrebbe essere presente in studenti che hanno una abilità di decodifica perfettamente nella norma. Gli studenti con diagnosi di dislessia hanno difficoltà nella lettura decifrativa, pertanto l'utilizzazione di strumenti compensativi è fondamentale per bypassare le problematiche legate alla decodifica, permettendo loro di raggiungere il vero obiettivo della lettura che è la comprensione.

La scrittura strumentale è costituita dalle seguenti componenti:

- l'aspetto grafico, cioè relativo alla corretta costruzione del segno grafico
- l'aspetto ortografico.

Tuttavia la grafia e l'ortografia sono elementi solo parziali del processo di scrittura, in quanto ci sono altri aspetti più importanti da prendere in considerazione.

Nelle Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di Istruzione (MIUR,2012) si afferma:"L'acquisizione della

competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere testi. Vista nel suo compiersi, la scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi, dall'ideazione agli abbozzi di pianificazione, alla prima stesura, alla revisione, ecc.. Ogni fase richiede specifiche strategie di apprendimento, sempre aperte alla creatività e all'imprevedibilità degli apporti individuali degli allievi "
Nel Fascicolo Invalsi e Accademia della Crusca, 2008 "La valutazione della prima prova dell'esame di stato", la scrittura è definita come competenza testuale e più precisamente viene intesa come "la capacità di intendere e produrre messaggi (orali, scritti o trasmessi con altri mezzi) che, in una determinata situazione comunicativa, realizzino pienamente il passaggio intenzionale di informazioni tra emittente e ricevente".
Nello stesso fascicolo si precisa che la capacità di comporre un testo scritto può essere descritta e misurata attraverso indicatori, costituiti da quattro specifiche competenze:
1. la capacità di realizzare un testo come struttura coerente e coesa, adeguata per assetto formale e caratteri complessivi alla finalità comunicativa (competenza testuale);
2. l'uso corretto delle strutture del sistema linguistico (competenza grammaticale);
3. l'ampiezza e l'uso semanticamente appropriato del patrimonio lessicale (competenza semantica);
4. la capacità, sostenuta dall'insieme delle suddette competenze, di reperire ed elaborare idee e argomenti per un determinato discorso (competenza ideativa).
Ciascuna di queste competenze è a sua volta analizzabile mediante descrittori essenziali: la "correttezza ortografica" è presente tra quelli della competenza grammaticale.
In questo documento inoltre si fa riferimento anche alla " grafia" e alle sue problematiche, dichiarando che "i fatti grafici sono esclusi dalla valutazione ..".

Gli studenti con diagnosi di disortografia e/o disgrafia con l'ausilio di strumenti compensativi e/o di misure dispensative (computer, correttore ortografico, ….) possono raggiungere l'obiettivo vero del "saper scrivere", che consiste nella capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, fatti e opinioni, relazionarsi e interagire con gli altri.

Per quanto riguarda l'abilità strumentale del calcolo nelle Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di Istruzione (MIUR, 2012) si legge: "Caratteristica della pratica matematica è la risoluzione di problemi, che devono essere intesi come questioni autentiche e significative, legate spesso alla vita quotidiana, e non solo esercizi a carattere ripetitivo o quesiti ai quali si risponde semplicemente ricordando una definizione o una regola. In particolare nella scuola secondaria di primo grado si svilupperà un'attività più propriamente di matematizzazione, formalizzazione, generalizzazione. L'alunno analizza le situazioni per tradurle in termini matematici, riconosce schemi ricorrenti, stabilisce analogie con modelli noti, sceglie le azioni da compiere (operazioni, costruzioni geometriche, grafici, formalizzazioni, scrittura e risoluzione di equazioni,…) e le concatena in modo efficace al fine di produrre una risoluzione del problema.(.) L'uso consapevole e motivato di calcolatrici e del computer deve essere incoraggiato opportunamente fin dai primi anni della scuola primaria, ad esempio per verificare la correttezza di calcoli mentali e scritti e per esplorare il mondo dei numeri e delle forme. Di estrema importanza è lo sviluppo di un'adeguata visione della matematica, non ridotta a un insieme di regole da memorizzare e applicare, ma riconosciuta e apprezzata come contesto per affrontare e porsi problemi significativi e per esplorare e percepire relazioni e strutture che si ritrovano e ricorrono in natura e nelle creazioni dell'uomo. ". Il traguardo delle competenze da raggiungere nei diversi gradi di scuola nella matematica è quello di comprendere che gli strumenti matematici sono utili per operare nella realtà quotidiana e in quella specifica delle discipline tecnico- scientifiche e che "gli aspetti algoritmici applicativi ed esecutivi, che pure costituiscono una componente irrinunciabile della

disciplina matematica, non dovrebbero essere considerati fine a se stessi" (Quadro di riferimento di matematica: Prova Nazionale INVALSI dell'esame finale del primo ciclo 2009)

Le abilità numeriche e di calcolo sono, quindi, distinte dalle abilità logico- matematiche impegnate nella soluzione dei problemi. Gli alunni con diagnosi di discalculia, pur essendo in possesso di capacità logico-matematiche, avrebbero la strada preclusa per il raggiungimento di questo obiettivo senza la possibilità di utilizzare strumenti compensativi e/o misure dispensative che gli permettano di aggirare le difficoltà legate alle abilità numeriche e di calcolo.

3. Caratteristiche del processo di apprendimento

Nelle diverse materie o nei diversi ambiti di studio vanno individuati gli effettivi livelli di apprendimento raggiunti. A questo proposito si deve porre particolare attenzione alle strategie utilizzate dall'alunno nel suo processo di acquisizione e di studio ed effettuare osservazioni sistematiche sul modo di procedere dello studente. Le strategie utili devono essere incoraggiate, mentre si deve far prendere consapevolezza di quelle disfunzionali. Molto spesso si nota che i ragazzi non si servono di supporti che pure possiedono (es., schemi predisposti per attivare la memoria) o utilizzano strategie non efficaci per affrontare la produzione del testo scritto (es., mettersi a scrivere immediatamente senza predisporre un piano con la rappresentazione delle idee che si intendono comunicare, oppure utilizzando mappe come aiuto durante la fase di stesura del testo).

L'osservazione del processo di apprendimento degli alunni comporterebbe una ricaduta positiva nella scuola con l'attivazione di percorsi sistematici, espliciti e continui, di riflessione sulle possibili strategie di studio da sperimentare per favorire la scoperta e la successiva costruzione del proprio modo di imparare.

4. Individuazione di eventuali modifiche all'interno degli obiettivi disciplinari per il conseguimento delle competenze fondamentali

Pensare alla individuazione di modifiche negli obiettivi disciplinari vuol dire considerare l'insegnamento non come accumulo di nozioni, di memorizzazioni di regole, di semplice esposizione di contenuti immagazzinati, ma come capacità…

- di sollecitare processi di apprendimento significativo,
- di favorire la ristrutturazione attiva della mappa personale,
- di sostenere la disponibilità al compito,
- di stimolare il coinvolgimento cognitivo e affettivo degli alunni.

Le modifiche, però, possono riguardare aspetti marginali degli obiettivi disciplinari, che non devono interferire con l'acquisizione di competenze fondamentali.

Il modo particolare di apprendere degli alunni con DSA deve essere uno stimolo a creare ambienti di apprendimento in grado di promuovere aspetti motivazionali, affettivi e relazionali, processi cognitivi e metacognitivi che sono alla base dell'apprendimento significativo .

Possiamo fare un esempio di modifica nell'ambito di un obiettivo disciplinare: "una scrittura ortograficamente corretta". Un alunno disortografico non sarebbe in grado di scrivere in modo "ortografico" e dovrebbe impiegare la maggior parte delle sue risorse a cercare di evitare di scrivere facendo errori: tutto avverrebbe a scapito del contenuto e della parte elaborativa del testo scritto. Di conseguenza si dovrà puntare sulle altre capacità da mettere in gioco per realizzare un testo scritto: ciò si può realizzare impostando un intervento didattico, che, bypassando il problema ortografico, tenda a facilitare la parte comunicativa del testo, cercando di separare le complesse operazioni di pensiero implicate nella costruzione del testo scritto (ideazione, stesura, revisione). In altre parole, si può fornire un aiuto invitando lo studente inizialmente a concentrarsi nella ricerca delle idee da inserire nel compito, a esporle oralmente man mano che si concretizzano e infine a fissarle appuntandole su foglietti staccati o post-it. Una volta trovate le idee (le "cose da dire"), lo si invita a passare ad una seconda fase: costruire con parole-chiave le parti del testo e infine a utilizzare i foglietti o post-it, per inserire le idee e dare loro

successione e interconnessione.La possibilità di rendere marginale l'impegno dello studente sulla componente ortografica e lo scindere tra loro le operazioni di costruzione che vengono svolte in tempi successivi, senza accavallarsi e confondersi tra loro, determina una riduzione della complessità di esecuzione e libera la capacità di esprime le proprie idee. In questo caso l'obiettivo curricolare "saper scrivere testi in modo ortograficamente corretto" viene modificato in "saper scrivere testi": così, pur non raggiungendo l'obiettivo disciplinare nella sua completezza, si può rendere possibile il conseguimento della competenza fondamentale relativa alla scrittura: "saper comunicare".

È da rimarcare che l'attuazione di un metodo facilitante per la compilazione di un testo scritto non deve essere offerta separatamente all'alunno con DSA, ma deve essere rivolta contemporaneamente, in un' ottica inclusiva, a tutto il gruppo-classe, nel quale la ricaduta non potrà essere altro che positiva. Questo è un esempio di come la presenza di un alunno DSA in un gruppo-classe può essere un valore aggiunto, in quanto occasione di approfondimento di metodologie didattiche che risultano essere un vantaggio per tutti.

5. Strategie metodologiche e didattiche adeguate

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuate le metodologie più adatte ad assicurare l'apprendimento dell'allievo in relazione alle sue specifiche condizioni. Un'ampia varietà di strategie può aiutare a valorizzare i punti forti riducendo le difficoltà degli studenti (Tomlinson, 2003).

La decisione di utilizzare una strategia, piuttosto che un'altra, dipende dal contenuto e dai bisogni concreti degli alunni. Al fine di contestualizzare le norme generali indicate nelle circolari ministeriali in materia di strumenti dispensativi e compensativi da adottare nei confronti di allievi con DSA e di adattarle al percorso scolastico dell'allievo, deve essere fatta la riflessione su chi apprende, sulla didattica, sulle strategie adeguando e utilizzando:

- metodologie didattiche adeguate

- flessibilità didattica
- apprendimento cooperativo.

Le metodologie didattiche devono essere volte a:
- ridurre al minimo i modi tradizionali "di fare scuola" (lezione frontale, completamento di schede che richiedono ripetizione di nozioni o applicazioni di regole memorizzate, successione di spiegazione-studio-interrogazioni…)
- favorire attività nelle quali i ragazzi vengano messi in situazione di conflitto cognitivo con se stessi e con gli altri
- sfruttare i punti di forza di ciascun alunno, adattando i compiti agli stili di apprendimento degli studenti e dando varietà e opzioni nei materiali e nelle strategie d'insegnamento
- utilizzare mediatori didattici diversificati (mappe, schemi, immagini)
- stimolare il recupero delle informazioni tramite il brainstorming
- collegare l'apprendimento alle esperienze e alle conoscenze pregresse degli studenti
- favorire l'utilizzazione immediata e sistematica delle conoscenze e abilità, mediante attività di tipo laboratoriale
- sollecitare la rappresentazione di idee sotto forma di mappe da utilizzare come facilitatori procedurali nella produzione di un compito
- ridurre il carico esecutivo implicato nella realizzazione di un compito
- sollecitare la motivazione nello studente, facendogli percepire di avere la capacità di raggiungere un obiettivo e di poter svolgere un compito.

La flessibilità didattica è da intendersi come capacità da parte del docente, sia in fase di progettazione che durante il percorso didattico, di adattare l'insegnamento alle reali possibilità di apprendimento di ogni studente.
Lo strumento della flessibilità può essere determinante nel conseguimento degli obiettivi indicati nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio (2006) "Le competenze-chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento Europeo", che individua nella competenza-chiave " Imparare ad imparare" questi elementi:

• la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni
• l'identificazione delle opportunità disponibili
• la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace
• la consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento, dei punti di forza e dei punti di debolezza delle proprie abilità
• la capacità di perseverare nell'apprendimento
• la capacità di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo.

Gli obiettivi dell'apprendimento cooperativo si individuano in:

- interdipendenza positiva: il contributo di ciascuno è complementare e necessario e gli studenti sono corresponsabili del loro apprendimento
- responsabilità individuale: impegno e motivazione nel lavoro
- interazione simultanea

Si impara se si lavora insieme per portare a termine compiti in modo cooperativo, perché si realizza la costruzione condivisa, interattiva e sociale del sapere: gli studenti apprendono in modo più efficace quando sono elementi attivi del gruppo e condividono opinioni e idee, risolvendo insieme situazioni problematiche.

Tale impostazione metodologica comporta una modifica del:

- ruolo dello studente, che diventa costruttore di conoscenze, esplora il sapere ed è invitato a risolvere situazioni problematiche
- ruolo dell'insegnante, che diventa quello di facilitatore e organizzatore delle attività di apprendimento.

6. Strumenti e misure di tipo compensativo e dispensativo

La ricerca del miglioramento della padronanza delle abilità strumentali deve essere condotta nei limiti di ciò che è modificabile attraverso l'insegnamento e l'apprendimento, condizione che si verifica nella scuola primaria. Nella scuola secondaria ciò non è più modificabile e va

“aggirato” con l’adozione di strumenti compensativi e misure di tipo dispensativo.

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli strumenti compensativi e dispensativi necessari a sostenere l’allievo nell’apprendimento. “L’obiettivo di tali misure e strumenti è quello di mettere l’alunno con DSA sullo stesso piano dei suoi compagni, senza violare l’imparzialità“(G. Stella).

Il primo strumento compensativo è “imparare ad imparare”; acquisire cioè un adeguato metodo di studio e la capacità di organizzarsi per portare a termine i propri compiti (Dislessia,Cornoldi,Tressoldi e altri: Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio, pag. 77-87, 2010)

Tra gli strumenti compensativi un grande rilievo viene attribuito alle nuove tecnologie. Gli strumenti tecnologici, infatti, semplificano l’attività svolgendo una serie di operazioni automatiche che l’alunno dislessico ha difficoltà a eseguire. L’uso del computer non deve essere un marcatore di differenza, ma uno strumento di lavoro tanto a livello individuale che a livello di gruppo.

In Finlandia, il ricorso a tecnologie, nell’ambito scolastico, è considerato un’occasione per predisporre materiale che porti ad un rinnovamento delle prassi didattiche. In Information Strategy for Education and Resarch 2000-2004 del Ministero Finlandese dell’Educazione si legge: “L’obiettivo è quello di assicurare un insegnamento di alta qualità, di favorire l’azione comune, l’interazione, un’espressione personale aperta e flessibile nonché l’esercizio di specifiche competenze”

L’apporto della tecnologia nelle scuole permette un arricchimento nel modo di “fare scuola,” inducendo un cambiamento degli approcci didattici tradizionali e creando modelli didattici più innovativi (es.: l’apprendimento assistito dal computer si è rivelato efficace perché, aumentando la motivazione e l’interesse per lo studio, favorisce l’utilizzazione di strategie di lavoro più complesse).

7. Criteri e modalità di verifica e valutazione

Nell'adottare criteri e modi di verifica è opportuno riflettere se la valutazione deve essere "dell'apprendimento" o "per l'apprendimento".

La valutazione dell'apprendimento è abbastanza facilmente comprensibile e ha un valore essenzialmente certificativo (con la sua scala di positività) o sanzionatorio di insufficienza.

La valutazione per l'apprendimento presuppone "tutte quelle attività intraprese dagli insegnanti e/o dagli alunni, che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati (Black and Wiliam, 1998).

Pertanto la valutazione per l'apprendimento, pur non essendo esente da un suo valore certificativo, ha soprattutto un valore formativo. Infatti è dimostrato che la valutazione per l'apprendimento è uno degli strumenti più efficaci per migliorare i risultati degli studenti, riuscendo anche ad innalzarne i livelli di competenza.

Nella valutazione per l'apprendimento riveste un ruolo significativo anche l'autovalutazione dello studente,che deve essere coinvolto nella progettazione e nel monitoraggio del proprio percorso di apprendimento (contratti educativi, rilettura metacognitiva del proprio apprendimento:"Perché ho imparato? Cosa posso fare per riuscire in questo specifico compito? Quale tipo di strategie posso utilizzare per superare queste difficoltà?....)

Usare il dialogo come modalità di valutazione comporta la possibilità di individuare i punti di forza, i bisogni di apprendimento di ciascuno, le modalità disfunzionali di procedere in un compito. Leadbeater sostiene che: " …coloro che imparano migliorano le loro prestazioni se sono continuamente aiutati e impegnati a definire i propri obiettivi, nell'elaborazione dei propri piani e scopi di apprendimento, scegliendo le strategie cognitive più efficaci. I nuovi approcci maturati nel campo della valutazione, per esempio la valutazione per l'apprendimento, si

dimostrano a tale scopo particolarmente efficaci perché sono finalizzati soprattutto a stabilire l'efficacia dell'apprendimento, ossia ciò che è andato bene o male."

Se la valutazione deve servire ad evitare gli insuccessi ed a mettere gli alunni sempre nella condizione di apprendere, allora la valutazione nella scuola per la formazione di base deve essere sempre formativa: deve valutare per educare, non per sanzionare, non per punire, non per far ripetere i percorsi sia durante l'anno scolastico che in quello successivo. "Valutare per educare" vuol dire attivarsi per ricercare quali siano le strategie educative più efficaci e metterle continuamente a punto. Nello stesso tempo essa implica il "valutare la valutazione": cioè la necessità di effettuare costantemente una verifica di quanto gli attuali strumenti di valutazione abbiano contribuito a migliorare i processi ed i risultati dell'apprendimento.

Dal punto di vista operativo i docenti dovranno specificare nel PDP le modalità attraverso le quali intendono valutare i livelli di apprendimento nelle diverse discipline o ambiti di studio. Nello stesso tempo dovrà essere esclusa la valutazione degli aspetti che costituiscono il disturbo stesso (ad esempio, negli allievi disgrafici o disortografici non sarà valutata la correttezza ortografica e sintattica in tutte le materie disciplinari).

Nella C.M. 4674 del 10 maggio 2007 si parla della valutazione per gli studenti con DSA "(.) In tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella materna e non si possono dispensare gli studenti dalla loro effettuazione, gli insegnanti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta".

Nel DPR N. 122/2009 "La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo".

8. Patto con la famiglia (assegnazione dei compiti a casa e rapporti con la famiglia)

Il PDP, una volta redatto, deve essere consegnato alle famiglie, anche per consentire l'attivazione di indispensabili sinergie tra l'azione della scuola, l'azione della famiglia, l'azione dell'allievo. Tutti i protagonisti del processo devono potersi applicare al raggiungimento di obiettivi comuni e condivisi e secondo modalità integrate, evitando fraintendimenti, dispersione di forze, contraddittorietà, improvvisazione.

Nella progettazione del PDP dovranno essere indicate le modalità di raccordo tra i docenti e la famiglia. In particolare andranno considerati i seguenti elementi:

- assegnazione dei compiti a casa e modalità su come vengono assegnati (con fotocopie, con nastri registrati, ...)
- quantità di compiti assegnati (tenendo conto che i ragazzi con DSA sono lenti e fanno molta più fatica degli altri occorre selezionare gli aspetti fondamentali di ogni apprendimento)
- scadenze con cui i compiti vengono assegnati, evitando sovrapposizioni e sovraccarichi
- modalità di esecuzione e presentazione con cui il lavoro scolastico a casa può essere realizzato (uso di strumenti informatici, presentazioni di contenuti appresi con mappe, powerpoint ...)

Perché le famiglie acquisiscano fiducia nel ruolo della scuola, è di importanza fondamentale, costruire con essa legami significativi, comunicando ai genitori i progressi (anche minimi) rilevabili solo in un continuo monitoraggio del processo di apprendimento di ogni studente.

Il PDP deve avvalersi quindi della partecipazione diretta della famiglia e dell'allievo, ovviamente in età adeguata, per consentirgli di sviluppare piena consapevolezza delle proprie peculiari modalità di "funzionamento" , per renderlo parte attiva nel processo di apprendimento , per dargli la percezione di possedere la capacità di poter

raggiungere un obiettivo ed essere in grado di svolgere un compito. È inoltre di notevole supporto psicologico per le famiglie far comprendere che, per i ragazzi con DSA, è possibile costruire un progetto scolastico e di vita di successo (ad esempio la possibilità di continuare gli studi universitari, d'intraprendere un percorso lavorativo gratificante …, nonostante le difficoltà.)

Perché viene redatto il PDP?

Sul piano normativo, la stesura del PDP per gli alunni con DSA è un atto dovuto.

Sul piano pratico, se opportunamente redatto e monitorato nel tempo, il PDP rappresenta un documento vincolante nell'ambito degli Esami di stato e di passaggio da una classe all'altra per la personalizzazione del percorso formativo e l'applicazione delle deroghe compensative e dispensative previste.

Nella normativa vigente relativa alle modalità di svolgimento degli Esami di stato si fa specifico riferimento alla segnalazione diagnostica, all'adozione di strumenti compensativi e dispensativi utilizzati nel corso dell'anno, alla valutazione e verifica degli apprendimenti tenendo conto delle specifiche situazioni soggettive. Annualmente il MIUR fornisce, infatti, indicazioni sulle modalità di svolgimento degli Esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di primo e secondo grado, in cui viene dedicato un articolo apposito per chiarire in che modo devono essere effettuati gli esami da parte dei candidati con DSA, esplicitando gli strumenti compensativi di cui possono fruire.

"I candidati con DSA possono usufruire di dispositivi per l'ascolto dei testi della prova registrati in formati "mp3". Per la piena comprensione del testo delle prove scritte, la Commissione può prevedere di individuare un proprio componente che possa leggere i testi delle prove scritte. Per i candidati che utilizzano la sintesi vocale, la Commissione può provvedere alla trascrizione del testo su supporto informatico. In particolare, si segnala l'opportunità di prevedere tempi più lunghi di quelli ordinari per lo svolgimento della prove scritte, di curare con particolare attenzione la

predisposizione della terza prova scritta, con particolare riferimento all'accertamento delle competenze nella lingua straniera, di adottare criteri valutativi attenti soprattutto al contenuto piuttosto che alla forma. Al candidato potrà essere consentita la utilizzazione di apparecchiature e strumenti informatici nel caso in cui siano stati impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque siano ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame, senza che venga pregiudicata la validità delle prove."
Rimane sempre come punto di riferimento quanto espresso dal Decreto del Presidente della Repubblica n° 122 del 22 giugno 2009 , art. 10 – Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA): "Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tener conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni. A tali fini, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove d'esame, sono adottati, nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei. Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove".

Sul piano professionale, la stesura del PDP è anche stimolo per docenti e istituzioni scolastiche per perseguire obiettivi di alto valore pedagogico ed educativo:

- condividere la responsabilità educativa con la famiglia,
- documentare per decidere e/o modificare strategie didattiche,
- favorire la comunicazione efficace tra diversi ordini di scuola,
- riflettere sull'importanza dell'osservazione sistematica dei processi di apprendimento dell'alunno,
- ripensare le pratiche didattiche per migliorarle,
- creare ambienti costruttivi, collaborativi, attivi, cioè ambienti per l'apprendimento che favoriscano la curiosità intellettiva e dove sia presente un clima emozionale positivo.

ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA

BIBLIOGRAFIA

1. Chiosso G., La personalizzazione dell'insegnamento, saggio pubblicato sul sito ADI,2010
2. Cornoldi,Tressoldi e altri: Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio, pag. 77-87, Dislessia genn. 2010
3. Cantoia M., Carruba L., Colombo B., Apprendere con stile, Roma, Carocci 2004
4. Cisotto, Didattica del testo, Carrocci editore, 2006
5. Dehaene S. I neuroni della lettura, Raffaello Cortina Editore 2009
6. Gentile M., Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento. L'Educatore, 55,pp.13-16, 2007.
7. Scalisi T.G.,Pelagaggi D. e Fanini S. Apprendere la lingua scritta: le abilità di base, Carocci , 2003
8. Stella G., La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi,Milano, FrancoAngeli 1996
9. Stella G.,Di Blasi F.,Giorgetti W. E Savelli E., La valutazione della dislessia, Enna, Città Aperta 2003
10. Passolunghi M.C, De Beni R. I test per la scuola. La valutazione psicologica e educativa degli apprendimenti scolastici, Il Mulino 2001
11. SINPIA Linee guida per il DDAI e i DSA, , Erickson,2006
12. Tressoldi P.E.,Vio C, "E' proprio così difficile distinguere difficoltà da disturbo di apprendimento?","Dislessia",vol.2, pp.139-146, 2008
13. Zoccolotti P.L.,Angelelli P., Judica A.e Luzzatti C, I disturbi evolutivi di lettura e scrittura, Carocci Faber 2005
14. Autori vari Personalizzare l'insegnamento, Il Mulino 2008
15. Ministero della Pubblica Istruzione ,Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. Roma, settembre 2007.
16. "La valutazione della prima prova dell'esame di stato"; fascicolo Invalsi e Accademia della Crusca 2008 (www.invalsi.it)

17. Indagine OCSE-PISA,2009 (www.invalsi.it)
18. Ricerca internazionale IEA-PIRLS 2006, La lettura nella scuola primaria, Armando Ed. 2008