ALLEGATO B

Il Ministro dell'Istruzione e del Merito
di concerto con
il Ministro dell'Economia e delle Finanze

Linee Guida
concernenti la definizione delle modalità,
anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017
e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche

Il Ministro dell'Istruzione e del Merito
di concerto con
il Ministro dell'Economia e delle Finanze

Linee Guida

concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche

Introduzione, quadro generale, riferimenti normativi

Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO)

Composizione del GLO

Partecipazione delle studentesse e degli studenti

Supporto dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare

Incontri del GLO

Organizzazione degli incontri e verbalizzazione

Sezioni del PEI:

1. Quadro informativo
2. Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento
3. Raccordo con il Progetto Individuale
4. Osservazioni sull'alunno per progettare gli interventi di sostegno didattico
5. Interventi sull'alunno: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità
6. Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori
7. Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo
8. Interventi sul percorso curricolare

   8.1 Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO)

   Il percorso di studi dello studente con disabilità e la validità del titolo
9. Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse
10. Certificazione delle competenze con eventuali note esplicative
11. Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari
12. PEI redatto in via provvisoria per l'anno scolastico successivo

Esame della documentazione

N.B. Si precisa che nel modello di PEI per la Scuola dell'Infanzia non compaiono alcuni paragrafi presenti negli altri modelli, mentre la Sezione sul PCTO è presente solo nel modello della Secondaria di secondo grado.

Il Ministro dell'Istruzione e del Merito
di concerto con
il Ministro dell'Economia e delle Finanze

Linee Guida

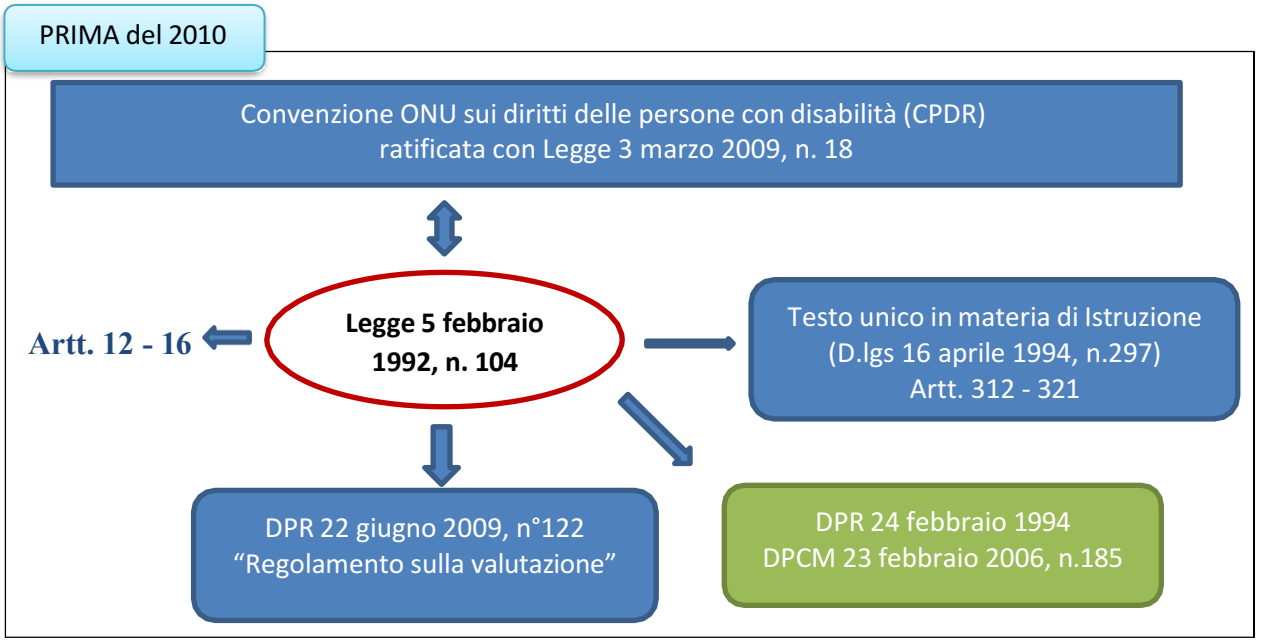
concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche

Introduzione, quadro generale, riferimenti normativi

Le nuove disposizioni di legge introdotte dal Decreto legislativo n. 66/2017, come modificato dal Decreto legislativo n. 96/2019, completano un quadro normativo già molto avanzato in termini di garanzia del diritto allo studio di alunni e studenti con disabilità, in linea con la tradizione di equità e di accoglienza che vede l'Italia tra i Paesi più all'avanguardia nelle politiche di inclusione.

Il quadro ordinamentale è imperniato sulla Legge 104/1992, rubricata *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone diversamente abili*. I decreti in questione, infatti – Decreto legislativo 17 maggio 2017, n. 66 (c.d. "*Decreto sull'inclusione*") e Decreto legislativo 12 settembre 2019, n. 96 – oltre a introdurre rilevanti innovazioni, integrano e modificano quanto già contenuto nella Legge 104 (in particolare, gli artt. 4, 12, 15).

Si ritiene utile, quindi, al fine di poter correttamente ed esaustivamente inquadrare la portata delle nuove norme - che le presenti Linee Guida intendono approfondire - fornire un prospetto riassuntivo della normativa sull'inclusione scolastica in Italia.



A partire dall'anno 2012 – dopo la promulgazione della Legge 170/2010 – si è manifestata, inoltre, una sempre maggiore attenzione e sensibilità nella direzione della personalizzazione dei percorsi di

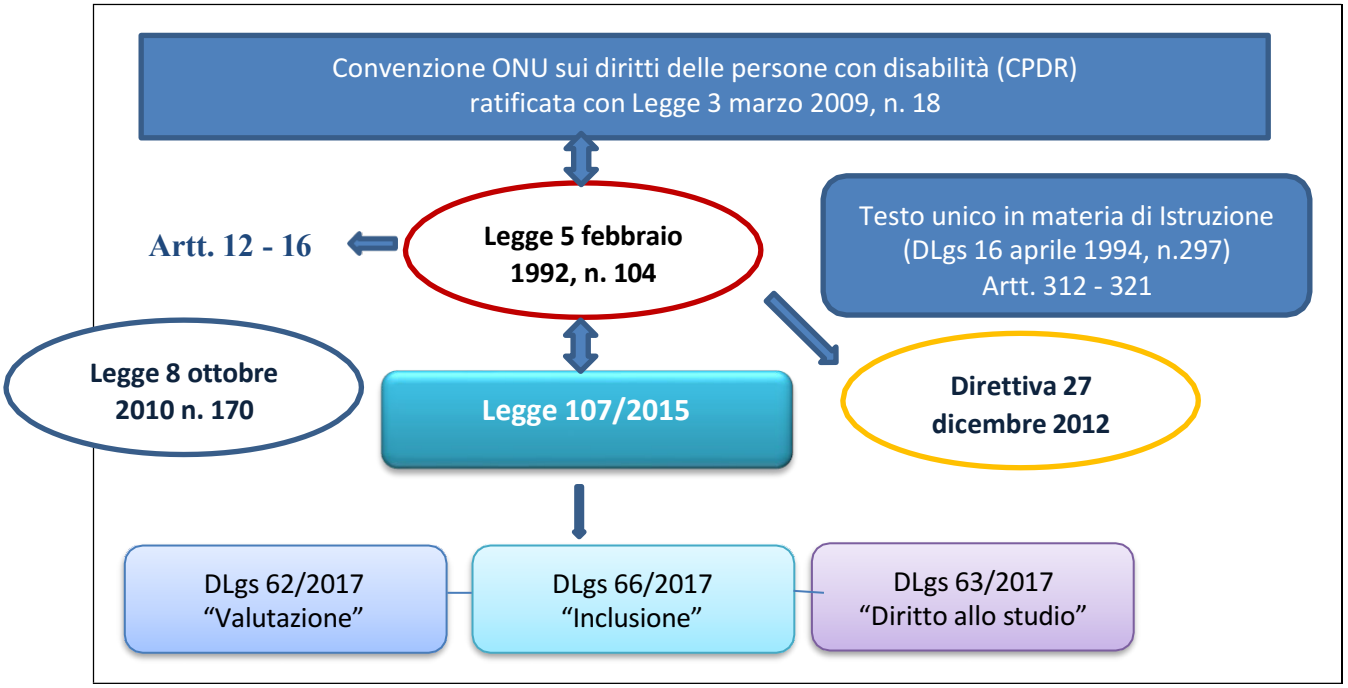
studio, che si è tradotta nella costruzione di un concetto più ampio di inclusione, rivolto a tutti e non soltanto concentrato sull'integrazione di alunni e studenti con disabilità.

Questi i passaggi normativi fondamentali:

- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012
- Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'Istruzione
- Legge 107/2015
- DLgs 62/2017

La Legge 107/2015 al comma 181, lettera c) indica le materie per le quali è conferita delega al Governo per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione.

I decreti delegati, attuativi della Legge 107/2015, novellano e completano, per taluni aspetti specifici, il quadro ordinamentale che risulta attualmente configurato come segue:



***

La partecipazione attiva di tutte le componenti della "comunità educante", che si traduce nelle varie forme di collaborazione, deve sempre attuarsi nel rispetto delle specifiche competenze e dei rispettivi ruoli.

È infatti elemento di progresso democratico la previsione della partecipazione dei genitori dell'alunno e, ancor più, la partecipazione dello studente della scuola secondaria di II grado nel Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO).

La sezione introduttiva del PEI si apre non a caso con un "quadro informativo" dedicato alle informazioni che i genitori (o coloro che esercitano la responsabilità genitoriale) ovvero gli esperti da loro indicati possono fornire. Nell'ottica di una stretta collaborazione scuola-famiglia è fondamentale acquisire informazioni sulla vita dell'alunno.

Non è infrequente, infatti, che i comportamenti osservati in famiglia differiscano da quelli agiti a scuola, a volte per la diversità dell'approccio adottato nella "presa in carico" dell'allievo. Per questo è sempre bene che scuola e famiglia "si parlino", scambiando informazioni, punti di vista, modalità di presa in carico, strategie di gestione dei comportamenti problematici, ma anche – se vi è il consenso da parte delle famiglie – notizie sulle terapie, ad esempio, e sull'approccio seguito dagli specialisti, in modo da poter coordinare gli interventi.

Fondandosi su tale spirito di collaborazione, nell'interesse primario dell'alunno/studente, sarà possibile condividere anche obiettivi educativi e didattici, ferma restando la competenza esclusiva dei docenti in tale ambito. Diversamente, si creerebbe una disparità di trattamento con altri allievi, non altrimenti giustificabile.

I modelli nazionali PEI sono adottati anche per gli alunni con disabilità frequentanti le scuole paritarie di ogni ordine e grado.

***

Per quanto concerne la valutazione, in particolare, il riferimento fondamentale resta l'art. 16 (*Valutazione del rendimento e prove d'esame*) della Legge 104/1992, che fissa i seguenti punti:

1. Nella valutazione degli alunni con disabilità *da parte degli insegnanti* è indicato, sulla base del Piano educativo individualizzato:

   a) per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici [e quali siano];

   b) quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline.

2. Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali.

3. Nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado, per gli alunni con disabilità sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.

[…]

È consentito, altresì, sia l'impiego di specifici mezzi tecnici (*i.e. strumenti compensativi*) in relazione alla tipologia di disabilità, sia la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato.

Quindi, riepilogando:

1) la valutazione è effettuata dai docenti;

2) sulla base del PEI (dove sono indicati punti di forza dell'allievo, ma anche punti di debolezza e, da ultimo, le condizioni di contesto che possono ostacolare o favorire lo sviluppo della persona e degli apprendimenti), sono indicate le discipline ove si adottano personalizzazioni e i rispettivi criteri;

3) il principio guida della valutazione è «*il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali*».

4) sono consentiti strumenti compensativi e prove equipollenti.

Il comma 1 e 2 sono particolarmente importanti perché chiariscono che le modalità di valutazione restano nella facoltà dei docenti e che, sulla base del PEI, si indicano le discipline per quali la valutazione è personalizzata, e si "esplicita" il perché e il come.

All'art. 7, comma 2 lettera d) del DLgs 66/2017, come modificato dal DLgs 96/2019, è scritto infatti che il PEI «esplicita le modalità di sostegno didattico, […], le modalità di verifica, i criteri di valutazione, […] la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata»: "esplicitare", dunque, nel senso di "rendere chiare", nell'ambito del patto di corresponsabilità educativa, non "definire" o "disporre".

Il legislatore ha voluto indicare con chiarezza che la valutazione deve essere formativa, ma non autoreferenziale, fermo restando il principio di terzietà.

Infatti (lettera c) «il PEI individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati».

Nota: *ai fini delle presenti Linee Guida sono adottate le stesse definizioni indicate all'articolo 1, comma 3 del decreto di cui all'art. 7, comma 2-ter del DLgs 66/2017 (di seguito "decreto"), cui le Linee Guida sono allegate.*

Il Gruppo di Lavoro Operativo - GLO

NORMATIVA DI RIFERIMENTO

Nuovo art. 15 della Legge 104 del 1992

Comma 10

Al fine della definizione dei PEI e della verifica del processo di inclusione, compresa la proposta di quantificazione di ore di sostegno e delle altre misure di sostegno, tenuto conto del profilo di funzionamento, presso ogni Istituzione scolastica sono costituiti i Gruppi di Lavoro Operativo per l'inclusione dei singoli alunni con disabilità. Ogni Gruppo di lavoro operativo è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare. Ai componenti del Gruppo di Lavoro Operativo non spetta alcun compenso, indennità, gettone di presenza, rimborso spese e qualsivoglia altro emolumento. Dall'attivazione dei Gruppi di lavoro operativo non devono derivare, anche in via indiretta, maggiori oneri di personale.

Comma 11

All'interno del Gruppo di Lavoro Operativo, di cui al comma 10, è assicurata la partecipazione attiva degli studenti con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione.

DLgs 66/2017: articolo 7

Comma 2

Il PEI di cui all'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, come modificato dal presente decreto:

g) è redatto in via provvisoria entro giugno e in via definitiva, di norma, non oltre il mese di ottobre, tenendo conto degli elementi previsti nel decreto ministeriale di cui al comma 2-ter; è redatto a partire dalla scuola dell'infanzia ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona […];

h) è soggetto a verifiche periodiche nel corso dell'anno scolastico al fine di accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni.

Decreto interministeriale, Articolo 3 - *Composizione del Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione*

Composizione del GLO

La costituzione del GLO, con le sue competenze nella gestione del PEI, rappresenta una delle novità più rilevanti del nuovo decreto sull'inclusione: il PEI è discusso, approvato e verificato da questo nuovo gruppo di lavoro, costituito per ciascun alunno e ciascuna alunna con disabilità e valido per un anno scolastico.

La sua composizione è definita nell'art. 15 della L. 104/92, come modificato dal decreto 66/2017.

Il GLO è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, ivi compreso l'insegnante specializzato per il sostegno didattico, e presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato.

I genitori dell'alunno con disabilità - o chi esercita la responsabilità genitoriale - partecipano a pieno titolo ai lavori del GLO.

Il decreto indica, inoltre, come partecipanti al GLO altre persone definite «*figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità*». L'individuazione non è univoca e richiede pertanto una precisa autorizzazione formale da parte del Dirigente scolastico.

Requisito essenziale è che si tratti di una "figura professionale" (escludendo quindi supporti di altro tipo legati a relazioni familiari o amicali) che abbia un'interazione con l'alunno o con la classe.

A titolo di esempio possiamo citare, tra le figure interne all'istituzione scolastica:

- docenti referenti per le attività di inclusione o docenti con incarico nel GLI per il supporto alla classe nell'attuazione del PEI (art. 15 c. 8 L. 104/92, come modificato dal DLgs 96/19);
- docenti che svolgano azioni di supporto alla classe nel quadro delle attività previste dal Piano triennale dell'offerta formativa.

Resta di competenza della dirigenza stabilire la necessità o meno di tale individuazione formale, ricordando che, se ritenuto utile, è possibile prevedere la loro partecipazione in qualità di esterni a singoli incontri. In tal senso, può essere prevista anche la partecipazione di collaboratori scolastici e collaboratrici scolastiche che coadiuvano nell'assistenza di base.

Tra le figure esterne all'amministrazione scolastica, ma che operano stabilmente a scuola, si possono considerare le persone che forniscono l'assistenza specialistica per l'autonomia e la comunicazione, nominate dall'Ente locale.

Tra le figure esterne al contesto scolastico, possono prendere parte al GLO:

- specialisti e terapisti dell'ASL;
- specialisti e terapisti privati segnalati dalla famiglia;
- operatori/operatrici dell'Ente Locale, soprattutto se è attivo un Progetto Individuale;
- componenti del GIT.

Prima di nominare i soggetti esterni, il Dirigente scolastico acquisisce la loro disponibilità ad accettare l'incarico e l'impegno a rispettare la riservatezza necessaria.

La famiglia è tenuta a presentare gli specialisti privati e ad autorizzarli a partecipare agli incontri, nonché a mantenere riservati i dati sensibili, nel rispetto delle norme sulla privacy.

Ad ogni incontro del GLO vengono convocati tutti coloro che hanno diritto a parteciparvi.

La composizione del GLO è riportata nella relativa tabella, nella parte introduttiva del modello di PEI, indicando, oltre al nome e cognome, a quale titolo partecipa ai lavori (insegnante della classe, genitore, assistente per l'autonomia e la comunicazione, specialista dell'UVM dell'ASL, terapista privato, ecc.).

La composizione del GLO può essere integrata o modificata anche durante l'anno scolastico, con analoghe procedure, riportando le variazioni nell'apposito riquadro.

Su invito formale del Dirigente scolastico e - in caso di privati esterni alla scuola - acquisita l'autorizzazione dei genitori per la privacy, possono partecipare ai singoli incontri del GLO, per tutta la durata o limitatamente ad alcuni punti all'ordine del giorno, anche altre persone il cui supporto viene ritenuto utile ai lavori del gruppo.

Partecipazione delle studentesse e degli studenti

Come affermato al comma 11 del novellato articolo 15 della Legge 104 del 1992, nelle scuole secondarie di secondo grado **è assicurata la partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti** con disabilità al GLO che le/li riguarda, nel rispetto del principio di autodeterminazione, sancito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. In particolare, si avrà cura di sviluppare «*processi decisionali supportati*», ai sensi della stessa Convenzione ONU (CRPD).

A seconda delle situazioni, l'effettiva possibilità di partecipare agli incontri può essere garantita anche considerando un percorso di autonomia e responsabilizzazione da sviluppare gradualmente, stimolando la consapevolezza, nella massima misura possibile, del diritto di autodeterminazione. Qualora si dovesse verificare un eventuale rifiuto a partecipare all'incontro per fattori personali o per altre motivazioni, sarebbe opportuno trovare altre modalità di coinvolgimento al fine di promuovere la massima partecipazione rispetto a una progettazione educativa rivolta a loro, considerando la prospettiva di autonomia della vita adulta e il principio di autodeterminazione definito dalla *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* che sancisce: «*Il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale – compresa la libertà di compiere le proprie scelte – e l'indipendenza delle persone*».

Supporto dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare

In base all'articolo 15 comma 10 della L. 104/92, come modificato dal DLgs 66/2017, l'unità di valutazione multidisciplinare (UVM) dell'Azienda Sanitaria Locale, ossia l'organo collegiale che ha redatto il Profilo di Funzionamento, ha il compito di fornire al GLO il "necessario supporto".

Pertanto, l'UMV dell'ASL di residenza dell'alunno o dell'ASL nel cui distretto si trova la scuola, partecipa a pieno titolo ai lavori del GLO tramite un rappresentante designato dal Direttore sanitario della stessa, con diritto di voto.

L'UVM è un organo distinto rispetto al GLO e come tale non ne fa parte, ma le figure professionali che lo compongono e che interagiscono con l'alunno possono certamente rientrarvi.

L'istituzione scolastica concorda con l'ASL di riferimento di ciascun alunno con disabilità le modalità operative più idonee per offrire a ogni GLO il tipo di supporto più adatto.

Indicativamente si suggeriscono due modalità, adottabili entrambe o in alternativa:

- l'ASL indica uno o più membri dell'UVM come componenti a tutti gli effetti del GLO ed essi saranno pertanto invitati a tutti gli incontri e - se impossibilitati a partecipare - manterranno i contatti in altro modo;

- si concordano con la scuola, secondo le diverse situazioni, altre modalità di supporto, anche a distanza o indirette, quali ad esempio: consulenze, controllo dei documenti di programmazione, interventi in caso di necessità o altro.

Nel caso in cui l'ASL non coincida con quella di residenza dell'alunno, si potrà concordare che la nuova unità multidisciplinare prenda in carico l'alunno dal momento della visita medica nei suoi confronti, acquisendo la copia del fascicolo sanitario dello stesso dall'ASL di residenza.

Incontri del GLO

Il DLgs 66/2017, all'articolo 7 comma 2, prevede diversi momenti per le riunioni del GLO finalizzati alla redazione del PEI, prima in versione provvisoria (entro giugno, per alunni e alunne di nuova iscrizione o certificazione) e poi definitiva (entro ottobre) e almeno una verifica periodica, da stabilire secondo le esigenze dei soggetti coinvolti, nel corso dell'anno.

Nel corso di un anno scolastico sono previste, pertanto, le seguenti convocazioni:

- un incontro del GLO all'inizio dell'anno scolastico per l'approvazione del PEI valido per l'anno in corso.

  Il limite temporale indicato dal Decreto («*di norma, non oltre il mese di ottobre*») dovrebbe rappresentare la scadenza massima, salvo situazioni particolari (ad esempio ritardi consistenti nella nomina degli insegnanti, non solo di sostegno, o frequenza irregolare dell'alunno/a nel primo periodo). Se ci sono le condizioni, le istituzioni scolastiche si impegnano a definire ed approvare il documento entro le prime settimane di lezione, per ridurre al minimo il periodo di lavoro svolto senza progettazione. Si ricorda che l'espressione "*in via definitiva*" usata dal decreto ha lo scopo di distinguere il PEI redatto all'inizio dell'anno scolastico dal PEI redatto in via provvisoria entro giugno, ma certamente il documento può essere modificato anche nel corso dell'anno scolastico in quanto rappresenta uno strumento di lavoro flessibile e dinamico, da rivedere tutte le volte che appare necessario;
- incontri intermedi di verifica (almeno uno) per «*accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni*» (comma 2, lettera h). Il numero di questi incontri dipende dai bisogni emersi, e dalla conseguente necessità di apporre correttivi e integrazioni al testo precedentemente approvato. Gli incontri di verifica possono essere preventivamente calendarizzati, ma anche proposti dai membri del GLO, con richiesta motivata al Dirigente scolastico, per affrontare emergenze o problemi particolari;
- un incontro finale, da tenere entro il mese di giugno, che ha la duplice funzione di verifica conclusiva per l'anno scolastico in corso e di formalizzazione delle proposte di sostegno didattico e di altre risorse per quello successivo;
- solo per alunni/e che abbiano ottenuto per la prima volta la certificazione della condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica, è prevista - sempre entro il mese di giugno - la convocazione del GLO per la redazione del PEI in via provvisoria.

Organizzazione degli incontri e verbalizzazione

La convocazione del GLO avviene tramite comunicazione diretta a coloro che hanno diritto a parteciparvi da parte del Dirigente scolastico.

Il verbale dell'incontro, firmato da chi lo presiede e da chi verbalizza, certifica la regolarità delle procedure e delle decisioni assunte. L'istituzione scolastica indica modalità adeguate a consentire in tempi rapidi l'approvazione da parte dei membri e l'eventuale rettifica dei verbali proposti.

Il lavoro del GLO deve promuovere il confronto tra soggetti diversi che operano per un obiettivo educativo comune. A tal fine, attraverso il confronto e la discussione, si dovrebbe convergere verso posizioni unitarie.

Sulle questioni inerenti la didattica e la valutazione degli alunni, la competenza è della componente docente del GLO.

Nel modello informatizzato sarà possibile allegare il verbale ed altra documentazione ritenuta necessaria.

Tutti i membri del GLO ricevono la documentazione utilizzata nell'incontro e hanno accesso al PEI discusso e approvato, nonché ai verbali.

La firma di tutti i membri del GLO è prevista sul PEI redatto in via definitiva entro il mese di ottobre e, alla fine dell'anno scolastico, nell'incontro di verifica.

Sezione

Quadro informativo

NORMATIVA di RIFERIMENTO

DLgs 66/2017

Articolo 1, comma 2

2. Il presente decreto promuove la partecipazione della famiglia, nonché delle associazioni di riferimento, quali interlocutori dei processi di inclusione scolastica e sociale.

Decreto interministeriale, Articolo 7 - *Quadro informativo*

Questa sezione – a cura dei genitori o di chi esercita la responsabilità genitoriale – è destinata a fornire indicazioni sulla situazione familiare e una descrizione del bambino o della bambina, dell'alunno o dell'alunna, dello studente o della studentessa titolari del PEI.

Per la scuola secondaria di II grado è prevista la possibilità di riportare elementi desunti dalla descrizione di sé fornita dallo studente o dalla studentessa, attraverso interviste o colloqui.

L'istituzione scolastica, sentiti i membri del GLO, può eventualmente sostenere genitori, studenti e studentesse in questo compito, secondo le loro esigenze, anche predisponendo domande guida o questionari *ad hoc*.

Sezione 2

Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento

NORMATIVA di RIFERIMENTO

DLgs 66/2017

Articolo 5

Commissioni mediche. Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104

[...]

3. Il Profilo di funzionamento di cui all'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, che ricomprende la diagnosi funzionale e il profilo dinamico-funzionale, come modificato dal presente decreto, è redatto da una unità di valutazione multidisciplinare, nell'ambito del SSN, composta da:

a) uno specialista in neuropsichiatria infantile o un medico specialista, esperto nella patologia che connota lo stato di salute del minore;

b) almeno due delle seguenti figure: un esercente di professione sanitaria nell'area della riabilitazione, uno psicologo dell'età evolutiva, un assistente sociale o un pedagogista o un altro delegato, in possesso di specifica qualificazione professionale, in rappresentanza dell'Ente locale di competenza.

4. Il Profilo di funzionamento di cui all'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, come modificato dal presente decreto:

a) è il documento propedeutico e necessario alla predisposizione del Piano educativo individualizzato (PEI) e del Progetto individuale;

b) definisce anche le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali utili per l'inclusione scolastica;

c) è redatto con la collaborazione dei genitori o di chi esercita la responsabilità genitoriale della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, nonché, nel rispetto del diritto di autodeterminazione nella massima misura possibile, della studentessa o dello studente con disabilità', con la partecipazione del dirigente scolastico ovvero di un docente specializzato sul sostegno didattico, dell'istituzione scolastica ove è iscritto la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente;

d) è aggiornato al passaggio di ogni grado di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia, nonché in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona.

5. I genitori o chi ne esercita la responsabilità genitoriale trasmettono il profilo di funzionamento di cui al comma 4, all'istituzione scolastica e all'ente locale competente, rispettivamente ai fini della predisposizione del PEI e del Progetto individuale, qualora questo venga richiesto.

Decreto interministeriale, Articolo 5 - *Raccordo del PEI con il Profilo di Funzionamento*

In questa sezione si chiede di riportare, attraverso una sintetica descrizione, gli elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento (o dalla Diagnosi Funzionale e dal Profilo Dinamico Funzionale, se il Profilo di Funzionamento non fosse disponibile), utili alla redazione del PEI. Tale descrizione costituisce, infatti, la premessa per le sezioni successive, in quanto – come si legge nel DLgs 66/2017, art. 5, c. 4, lettera a) – il Profilo di Funzionamento è il documento propedeutico e necessario alla redazione del PEI.

Pertanto, è opportuno che il GLO, oltre a prendere visione del Profilo, ne fornisca una sintesi che metta in evidenza le informazioni relative alle dimensioni rispetto alle quali è necessaria un'analisi puntuale, seguita dalla progettazione di interventi specifici. A tale scopo, è necessario segnalare, altresì, le "dimensioni" da definire nel PEI, indicando accanto a ciascuna se necessiti o meno di un'analisi nella fase di osservazione prevista nella Sezione 4 e conseguentemente di interventi da indicare nella Sezione 5.

Nel primo riquadro, occorre specificare:

- se è stato redatto il Profilo di Funzionamento, riportando il quadro sintetico ivi contenuto;
- se non si dispone del Profilo di Funzionamento e, in tal caso, riportare o estrarre le informazioni di riepilogo conclusive contenute nella Diagnosi funzionale o nel Profilo Dinamico Funzionale.

Nel secondo riquadro, occorre indicare:

- se è stato redatto il Profilo di Funzionamento, e, in tal caso, specificare in base ad esso su quali delle dimensioni analizzate si andrà a procedere nelle successive sezioni del PEI e quali invece possono essere omesse.

Se non si dispone del Profilo di Funzionamento si procederà segnando parimenti le dimensioni e le sezioni del PEI per le quali sono previsti interventi, a partire dagli elementi contenuti nella Diagnosi Funzionale, indicando quali invece possono essere omesse.

Dimensione Socializzazione/Interazione/Relazione	Sezioni 4A/5A ☐ Va definita ☐ Va omessa
Dimensione Comunicazione/Linguaggio	Sezioni 4B/5B ☐ Va definita ☐ Va omessa
Dimensione Autonomia/ Orientamento	Sezioni 4C/5C ☐ Va definita ☐ Va omessa
Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento	Sezioni 4D/5D ☐ Va definita ☐ Va omessa

Sezione 3

Raccordo con il Progetto Individuale

Normativa di riferimento:

DLgs 66/2017

art. 5 Commissioni mediche. Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104

2.b) all'articolo 12, il comma 5 è sostituito dal seguente: «5. Contestualmente all'accertamento previsto dall'articolo 4 per le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, le commissioni mediche di cui alla legge 15 ottobre 1990, n. 295, effettuano, ove richiesto dai genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o da chi esercita la responsabilità genitoriale, l'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica. Tale accertamento è propedeutico alla redazione del profilo di funzionamento, predisposto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), ai fini della formulazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) facente parte del progetto individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328

art. 6 Progetto individuale

1. Il Progetto individuale di cui all'articolo 14, comma 2, della legge 8 novembre 2000, n. 328, è redatto dal competente Ente locale d'intesa con la competente Azienda sanitaria locale sulla base del Profilo di funzionamento, su richiesta e con la collaborazione dei genitori o di chi ne esercita la responsabilità.

2. Le prestazioni, i servizi e le misure di cui al Progetto individuale sono definite anche con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata.

2-bis. Si provvede agli adempimenti previsti dal presente articolo con le risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente.

art. 7 Piano educativo individualizzato
comma 2

Il PEI [..]

f) indica le modalità di coordinamento degli interventi ivi previsti e la loro interazione con il Progetto individuale;

Legge 8 novembre 2000, n. 328, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali

Art. 14 Progetti individuali per le persone disabili

1. Per realizzare la piena integrazione delle persone disabili di cui all'articolo 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro, i comuni, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, predispongono, su richiesta dell'interessato, un progetto individuale, secondo quanto stabilito al comma 2.

2. Nell'ambito delle risorse disponibili in base ai piani di cui agli articoli 18 e 19, il progetto individuale comprende, oltre alla valutazione diagnostico-funzionale, le prestazioni di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale, i servizi alla persona a cui provvede il comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, nonché le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà,

> *emarginazione ed esclusione sociale. Nel progetto individuale sono definiti le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare.*
>
> *[…]*
>
> **Decreto interministeriale, Articolo 6 - *Raccordo del PEI con il Progetto Individuale***

In questa sezione è possibile esplicitare indicazioni relative al raccordo tra il PEI e il Progetto Individuale di cui all'art. 14 della Legge 328/2000, come indicato all'art. 7 comma 2, lettera f) del DLgs 66/2017.

Tali elementi sono utili ai fini di una progettazione inclusiva che recepisca anche azioni esterne al contesto scolastico coordinate dall'Ente locale rivolte allo sviluppo della persona e alla sua piena partecipazione alla vita sociale.

Ai fini della compilazione della Sezione 3 del PEI:

a. Se il Progetto Individuale è stato già redatto, si può riportare una sintesi dei contenuti e aggiungere informazioni sulle modalità di coordinamento e interazione con il PEI, tenendo conto delle considerazioni della famiglia.
b. Se il Progetto Individuale è stato richiesto e deve ancora essere redatto, qui si riportano le indicazioni da considerare per la redazione del Progetto.

Sezione 4

Osservazioni sul bambino/a, sull'alunno/a, sullo studente e sulla studentessa per progettare gli interventi di sostegno didattico

Normativa di riferimento:

DLgs 66/2017, art. 7 Comma 2

Il PEI [..]

c) individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati;

Decreto interministeriale, art. 8 - *Attività di osservazione sistematica e progettazione degli interventi di sostegno didattico*

L'osservazione dell'alunno è il punto di partenza dal quale organizzare gli interventi educativo-didattici.

Per oltre venticinque anni - a partire dal DPR 24 febbraio 1994 - gli insegnanti italiani hanno seguito un particolare *modus operandi*, basandosi sull'individuazione di "Assi", attraverso cui l'esame della condizione del bambino e della bambina, già dalla Scuola dell'Infanzia, consentiva di articolare una conoscenza approfondita della persona nel suo sviluppo evolutivo, sulla quale costruire i successivi interventi.

Ricordiamo che, ai sensi del DPR 24 febbraio 1994, venivano individuati – nella Diagnosi funzionale – 7 "Assi":

a) cognitivo;

b) affettivo-relazionale;

c) linguistico;

d) sensoriale;

e) motorio-prassico;

f) neuropsicologico;

g) dell'autonomia personale e sociale;

A questi si aggiungevano – nel Profilo Dinamico Funzionale – ulteriori due "Assi":

a) comunicazionale;

b) dell'apprendimento.

Il Profilo Dinamico Funzionale comprendeva necessariamente (e comprenderà ancora, nella fase transitoria):

a) *la descrizione funzionale* in relazione alle difficoltà che l'alunno dimostra di incontrare in settori di attività;

b) *l'analisi dello sviluppo potenziale* dell'alunno a breve e medio termine, desunto dall'esame di nove parametri (o «assi»).

Il Decreto 66/2017 individua esplicitamente una serie di "*dimensioni*" che divengono elementi fondamentali nella costruzione di un percorso di inclusione da parte della "*intera comunità scolastica*" e, contestualmente, elementi fondanti della progettazione educativo-didattica, per la realizzazione di un "*ambiente di apprendimento*" che dia modo di soddisfare i "*bisogni educativi individuati*". La dimensione dell'*apprendimento* è intesa in senso trasversale, in quanto interessa e coinvolge tutte le altre dimensioni, non solo quella cognitiva (ma certamente anche quella). Confermando, ancora una volta, che il principio fondamentale e il fine verso cui tendere è «il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali» (art. 16, legge 104/1992), il dettato normativo chiede di promuovere tale progresso nelle dimensioni «*della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie*».

Nell'accogliere i principi fissati dal Legislatore, il Decreto di cui all'art. 7, comma 2-*ter*, tenendo conto della tradizione scolastica italiana in tema di inclusione, ha inteso sintetizzare nel nuovo modello di PEI le diverse dimensioni nelle quali si sviluppa l'attività della persona, in relazione allo sviluppo degli apprendimenti, nel senso sopra indicato:

A. Dimensione della *Socializzazione* e dell'*Interazione*
B. Dimensione della *Comunicazione* e del *Linguaggio*
C. Dimensione dell'*Autonomia* e dell'*Orientamento*
D. Dimensione *Cognitiva*, *Neuropsicologica* e dell'*Apprendimento*

Nelle succitate "*Dimensioni*" sono ricompresi tutti i diversi aspetti registrabili in ordine alle potenzialità del soggetto, riguadagnando e aggregando, in un'ottica di sintesi, i precedenti "*parametri*" o "*assi*" già utilizzati per la redazione del PEI.

Di seguito una tabella di corrispondenza che esplicita le relazioni e le confluenze tra "*parametri/assi*" e "*dimensioni*":

«***DIMENSIONI***» (Art. 7, DLgs n. 66/2017)	«***PARAMETRI O ASSI***» (DPR 24 febbraio 1994)
A.Dimensione della relazione, della interazione e della socializzazione, per la quale si fa riferimento sia alla **sfera affettivo relazionale** - considerando ad esempio l'area del sé, le variabili emotivo/affettive dell'interazione, la motivazione verso la relazione consapevole e l'apprendimento - sia alla **sfera dei rapporti sociali** con gli altri, con il gruppo dei pari e con gli adulti di riferimento – considerando ad esempio la capacità di rispettare le regole del contesto, di giocare/studiare/lavorare insieme agli altri, di condividere l'impegno, i tempi e i risultati comuni;	b.2) **affettivo-relazionale**, esaminato nelle potenzialità esprimibili rispetto all'area del sé, al rapporto con gli altri, alle motivazioni dei rapporti e dell'atteggiamento rispetto all'apprendimento scolastico, con i suoi diversi interlocutori;

B. Dimensione della **comunicazione** e del **linguaggio** per la quale si fa riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale e al relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi; si considera anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati;	b.3) **comunicazionale**, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alle modalità di interazione, ai contenuti prevalenti, ai mezzi privilegiati;
	b.4) **linguistico**, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alla comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale, all'uso comunicativo del linguaggio verbale, all'uso del pensiero verbale, all'uso di linguaggi alternativi o integrativi;
C. Dimensione dell'**autonomia** e dell'orientamento per la quale si fa riferimento all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni **motorio-prassica** (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e **sensoriale** (funzionalità visiva, uditiva, tattile);	b.8) **autonomia**, esaminata con riferimento alle potenzialità esprimibili in relazione all'autonomia della persona e all'autonomia sociale;
	b.6) **motorio-prassico**, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili in ordine alla motricità globale, alla motricità fine, alle prassie semplici e complesse e alle capacità di programmazione motorie interiorizzate;
	b.5) **sensoriale**, esaminato, soprattutto, in riferimento alle potenzialità riferibili alla funzionalità visiva, uditiva e tattile;
D. Dimensione **cognitiva**, **neuropsicologica** e dell'**apprendimento**, per la quale si fa riferimento alle capacità mnesiche, intellettive e all'organizzazione spazio-temporale; al livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi.	b.1) **cognitivo**, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione al livello di sviluppo raggiunto (normodotazione; ritardo lieve, medio, grave; disarmonia medio grave; fase di sviluppo controllata; età mentale, ecc.) alle strategie utilizzate per la soluzione dei compiti propri della fascia di età, allo stile cognitivo, alla capacità di usare, in modo integrato, competenze diverse;
	b.7) **neuropsicologico**, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili riguardo alle capacità mnesiche, alla capacità intellettiva e all'organizzazione spazio-temporale;
	b.9) **apprendimento**, esaminato in relazione alle potenzialità esprimibili in relazione all'età pre-scolare, scolare (lettura, scrittura, calcolo, lettura di messaggi, lettura di istruzioni pratiche, ecc.).

Nell'incontro dedicato alla Verifica intermedia, potranno essere aggiornate le risultanze relative alle osservazioni svolte ai fini della progettazione educativa e didattica.

Sezione

Interventi sull'alunno/a: obiettivi educativi e didattici

La Sezione precedente, redatta a seguito dell'attenta e sistematica osservazione del bambino o della bambina, a partire dalla Scuola dell'Infanzia (osservazione che deve continuare, in linea con lo sviluppo evolutivo e con i necessari cambiamenti che accompagnano la persona, per tutto il ciclo di studi, rinnovandosi ad ogni nuovo anno), mira a mettere in evidenza i punti di forza sui quali muovere l'azione educativo-didattica, non omettendo, se utile, la descrizione di punti di debolezza.

L'Osservazione deve sempre essere unitaria e globale. Soltanto dopo si potrà omettere la compilazione di una dimensione, se non rilevante.

Su tali basi, si elaborano gli interventi educativi e didattici, in vista della realizzazione di specifici obiettivi. Si tratta di interventi trasversali, che agiscono sulle dimensioni fondamentali – quali sono state descritte nel capitolo precedente – per lo sviluppo potenziale delle capacità, facoltà, abilità.

In tale linea di intervento, andranno individuati gli obiettivi specifici, in relazione a precisi esiti attesi.

Più precisamente, andranno indicati:

- OBIETTIVI, specificando anche gli esiti attesi;
- INTERVENTI EDUCATIVI, DIDATTICI E METODOLOGICI, indicando attività, strategie e strumenti finalizzati al raggiungimento degli obiettivi.

Per la Scuola dell'Infanzia occorre tener conto che i campi di esperienza si sviluppano ed intrecciano in percorsi *educativi* e non in percorsi *didattici* che invece caratterizzano le discipline degli altri gradi di scuola.

A tal riguardo, è utile richiamare quanto riportato nel documento "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari" in cui si legge proprio che «*nella scuola dell'infanzia la centralità di ogni soggetto nel processo di crescita è favorita dal particolare contesto educativo. non si tratta di organizzare e "insegnare" precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che "amplificano" l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e "rilanci" promossi dall'intervento dell'insegnante*».

In tale ottica, la predisposizione in parallelo di *Obiettivi* ed *Esiti* si rivela funzionale, in quanto consente di constatare la linearità e coerenza di quanto ci si pone e del "risultato" valutabile.

Andrà quindi operata una verifica intermedia relativa a questa Sezione, riportando eventuali modifiche degli interventi educativi e didattici conseguenti ai momenti di osservazione sistematica.

In conclusione, andrà svolta una verifica finale dei risultati conseguiti, accompagnata dalla valutazione sull'efficacia di interventi, strategie e strumenti adottati.

Sezione 6
Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori

Normativa di riferimento:

DLgs 66/2017 art. 7 Comma 2

Il PEI [..]

b) tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, di cui all'articolo 12, comma 5, della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, e del Profilo di funzionamento, avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS;

c) individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati;

Decreto interministeriale, art. 9 - *Ambiente di apprendimento inclusivo*

Questa sezione del PEI è dedicata alla riflessione sul contesto, dal punto di vista fisico, organizzativo o relazionale, operando altresì l'eventuale distinzione tra contesto scolastico-educativo e contesto personale-familiare.

Dal Profilo di Funzionamento è possibile evincere quali sono i fattori contestuali che condizionano il funzionamento. Tuttavia, pur in assenza del Profilo di Funzionamento, è possibile effettuare osservazioni sul contesto, tenendo anche conto della prospettiva bio-psico-sociale, al fine di identificare barriere e facilitatori da considerare per mettere in atto interventi efficaci.

La prospettiva bio-psico-sociale alla base di ICF CY identifica, nei fattori contestuali, due grandi ambiti, che interagiscono tra di loro: *fattori ambientali* (estrinseci ed esterni all'alunno/a) e *fattori personali* (intrinseci ed "interni"), tuttavia non ancora definiti da ICF. Entrambi i fattori sono in relazione con le *Funzioni del Corpo*, le *Attività Personali* e la *Partecipazione sociale*, migliorandone o rendendone possibile il funzionamento (*facilitatori*) oppure ostacolandolo (*barriere*). In ambito scolastico possiamo osservare anche fattori contestuali che hanno entrambe queste valenze – di facilitatore o barriera – come ad esempio nel caso di materiale adattato, vistosamente diverso da quello dei compagni e delle compagne, che facilita certamente la comprensione e l'apprendimento ma che nello stesso tempo può essere rifiutato dall'alunno/a con disabilità in quanto segno evidente di diversità stigmatizzante.

I fattori ambientali, secondo la prospettiva dell'ICF, costituiscono gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale che condizionano il funzionamento: essi possono essere *facilitatori* oppure *barriere* in rapporto al funzionamento della persona con disabilità. Pertanto, al fine di realizzare un contesto scolastico adatto a un progetto inclusivo, è opportuno individuare gli elementi che possono essere *facilitatori*, da valorizzare nella progettazione e negli interventi educativi e didattici, e identificare gli elementi che rappresentano delle *barriere* da rimuovere.

La fase dell'osservazione del contesto è fondamentale al fine di realizzare un ambiente di apprendimento realmente inclusivo.

L'individuazione di barriere e facilitatori deve essere orientata, altresì, a considerare con particolare attenzione gli atteggiamenti. Se rispetto all'ambiente fisico, nel contesto scolastico, può risultare più semplice identificare problematiche legate all'accessibilità e alla fruibilità degli spazi o alla disponibilità di attrezzature didattiche o di supporto (ad esempio barriere architettoniche, locali eccessivamente rumorosi, carenza di tecnologie specifiche, mancanza di supporti per l'autonomia personale etc.), l'osservazione del contesto sociale richiede di considerare le relazioni con insegnanti e adulti di riferimento e con il gruppo dei pari, valutando l'influenza, positiva o negativa, che questi rapporti possono avere. Gli atteggiamenti rilevabili nel contesto scolastico potrebbero risultare un dato particolarmente significativo in alcuni casi specifici, in particolare in presenza di comportamenti problematici che potrebbero portare ad atteggiamenti di rifiuto e di emarginazione.

Per questa sezione è previsto un unico campo aperto, non strutturato, che le scuole possono compilare con estrema flessibilità, tenendo conto di esigenze, conoscenze ed esperienze maturate rispetto alla prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS, anche nel caso in cui il Profilo di Funzionamento non fosse disponibile. Le scuole – sulla base della loro esperienza e delle sperimentazioni condotte – potranno eventualmente implementare tale campo inserendo codici o griglie.

Le indicazioni che seguono sono divise in due paragrafi distinti:

a) **"Fattori ambientali e ICF"** analizza le indicazioni di contesto che possono emergere dal Profilo di Funzionamento fornendo suggerimenti per un eventuale adattamento in ambito scolastico.

b) **"Barriere e facilitatori in un ambiente di apprendimento inclusivo"** fornisce indicazioni per individuare i fattori che possono aiutare o ostacolare la realizzazione di un ambiente di apprendimento inclusivo, applicabili anche in assenza del Profilo di Funzionamento.

Fattori ambientali e ICF

L'analisi dei fattori ambientali fornita con il Profilo di Funzionamento rappresenta un'importante base di partenza che, tuttavia, non può descrivere l'effettiva situazione all'interno di una specifica realtà scolastica.

È opportuno considerare gli aspetti più rilevanti per il contesto scolastico, ai fini di una strategia di intervento sinergica e unitaria per rimuovere le barriere. Si forniscono alcune indicazioni sintetiche per orientarsi nella prospettiva e terminologia dell'ICF.

Nel manuale ICF-CY si specifica che «*i fattori contestuali (ovvero i fattori ambientali e personali) interagiscono con l'individuo in una condizione di salute e determinano il livello e il grado del suo funzionamento. I fattori ambientali sono estrinseci all'individuo (ad es. gli atteggiamenti della società, gli aspetti architettonici, il sistema normativo e le leggi). I Fattori personali, d'altro canto, non vengono classificati nella presente versione dell'ICF. Essi comprendono il sesso, la razza, l'età, la forma fisica, lo stile di vita, le abitudini, la capacità di adattamento e altri fattori di questo genere.*

La loro valutazione, se necessaria, è lasciata agli utilizzatori» (ICF-CY, pag. 45). Prendendo spunto da queste indicazioni, possiamo osservare alcune dimensioni di contesto personale, e come queste possano facilitare il funzionamento dell'alunno/a nel suo apprendimento e partecipazione sociale oppure ostacolarlo, ad esempio: alcune abitudini consolidate, la capacità di adattamento ai cambiamenti ed altre variabili di mediazione psico-affettiva, come la motivazione, la gestione delle emozioni, gli stili attributivi, l'autoefficacia e l'autostima. ICF lascia in questo caso agli utilizzatori un campo aperto, di particolare importanza nella prospettiva bio-psico-sociale.

Barriere e facilitatori in un ambiente di apprendimento inclusivo

In questa sezione del PEI si chiede di individuare e analizzare - partendo dal Profilo di Funzionamento se disponibile - facilitatori e barriere secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF.

I fattori ambientali, entro cui essi si collocano, sono definiti come fattori "esterni" che vengono considerati per l'influenza che possono avere sul soggetto; non rientrano in questo ambito eventuali osservazioni sulle reazioni della persona rispetto al contesto («*è sereno/a, collaborativo/a, reattivo/a…*») che eventualmente possono essere considerate come indicatori per valutare l'influenza, positiva o negativa, di altre situazioni di contesto.

Vengono definiti tre ambiti prioritari da analizzare: *l'ambiente fisico* e altri fattori legati ai Prodotti e tecnologie, *l'ambiente sociale* e *gli atteggiamenti*.

In un contesto scolastico *l'ambiente fisico* è probabilmente il più semplice da considerare, facendo riferimento a problematiche oggettive facilmente identificabili legate all'accessibilità e alla fruibilità degli spazi o alla disponibilità di attrezzature didattiche o di supporto, materiali per l'apprendimento (ad esempio barriere architettoniche, locali eccessivamente rumorosi, carenza di tecnologie specifiche, mancanza di supporti per l'autonomia personale…).

Per quanto riguarda il *contesto sociale*, è opportuno analizzare le relazioni tra insegnanti e altri adulti di riferimento da una parte, il gruppo dei pari dall'altra, osservando l'influenza - positiva o negativa - che questi rapporti possono avere.

Rispetto agli *atteggiamenti* è utile considerare in particolare i facilitatori che possano promuovere l'inclusione, mentre – soprattutto in casi in cui si manifestino problemi di comportamento tali da generare tensioni con il gruppo classe e le famiglie – è opportuno prevenire e il più possibile limitare atteggiamenti di rifiuto o emarginazione.

L'individuazione delle barriere è finalizzata alla pianificazione di interventi volti a eliminarle o quanto meno a ridurne l'impatto negativo. Pertanto, questa voce della Sezione 6 è da intendersi come preliminare alla Sezione 7 dedicata agli interventi sul contesto.

Al fine di individuare e potenziare dei facilitatori capaci di rimuovere le barriere o quanto meno di ridurle, è opportuno fare riferimento non soltanto a facilitatori individuali rivolti alla persona con disabilità, ma anche a facilitatori universali. A tale scopo è utile richiamare i principi di "Progettazione universale" e di inclusione, su cui l'ONU si è autorevolmente pronunciata in diverse riprese nel nostro secolo. In particolare, la progettazione universale indica la progettazione e la realizzazione di prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili e accessibili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di azioni specializzate

(Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, ONU, 2006); tale principio è stato rivisitato, valorizzandone il potenziale inclusivo, con l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015, obiettivo 4: *Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti*).

Fra gli ambienti, i programmi e i servizi menzionati, rientrano certamente anche quelli destinati all'istruzione e la prospettiva pone quindi l'accento sulle attenzioni da seguire per realizzare, prima di intervenire con specifici adattamenti - che non possono in ogni caso essere esclusi -, una scuola che risponda a tutte le esigenze. Partendo dalla constatazione che negli ambienti di apprendimento la diversità individuale è la regola e non l'eccezione e che l'istruzione dovrebbe orientarsi considerando le variabili e non un livello di apprendimento standard, è opportuno valorizzare due strategie di intervento:

- Didattica flessibile: volta ad adattare ogni attività didattica secondo modalità adeguate alle esigenze di ciascun alunno/a, evitando una proposta unica per tutta la classe.
- Proposte ridondanti e plurali: basate su molteplici forme di fruizione-somministrazione-valutazione, considerando canali comunicativi diversi, lasciando aperta la possibilità di scegliere la modalità più efficace per ogni alunno/a e valorizzando varie possibilità di esprimere gli output dell'apprendimento. Ad esempio, l'uso del canale uditivo (i.e. esposizione orale dell'insegnante) potrebbe essere rafforzato o compensato utilizzando un rinforzo visivo sia verbale (i.e. testi scritti proiettati sulla LIM) sia non verbale (i.e. immagini o video). Una lezione che preveda attività operative capaci di coinvolgere tutti i sensi o altre funzioni corporee o cognitive è sicuramente più efficace di una lezione che si svolga attraverso un'unica modalità di ricezione, di rappresentazione e di espressione delle competenze in via di acquisizione.

Un contesto di apprendimento di questo tipo, flessibile e ridondante, non esclude ovviamente sempre la necessità di interventi di personalizzazione che però, qualora necessari, risulteranno assai più semplici da organizzare, più efficaci, e se sussistono le condizioni, orientati verso una sostanziale autonomia in cui la personalizzazione non sia più prioritaria.

Un contributo interessante all'individuazione di *facilitatori universali* in ambito scolastico è quello fornito dall'UNESCO con questo semplice strumento di autoanalisi, che può diventare – con opportuni adattamenti all'interno dell'istituzione scolastica – un supporto sia per l'osservazione del contesto che per la progettazione educativa e didattica.

Come possono gli insegnanti rivedere le loro pratiche?[1]

Per ciascun indicatore, viene posta una serie di domande di verifica che in alcuni casi richiedono osservazione diretta, in altri saranno necessarie rilevazioni qualitative di vario tipo, raccogliendo in particolare le opinioni dei colleghi e degli studenti stessi.

[1] UNESCO - *Training Tools for Curriculum Development*, 2016. Pag. 110

Le domande di verifica per ciascun indicatore sono le seguenti:

1. L'insegnamento è programmato pensando a tutti gli studenti
Le attività didattiche tengono conto degli interessi e delle esperienze degli studenti?
Vengono utilizzati diversi metodi di insegnamento?
Gli studenti conoscono e comprendono gli obiettivi e le finalità delle attività didattiche?

2. Le lezioni incoraggiano la partecipazione di tutti gli studenti
Tutti gli studenti sono chiamati con il loro nome?
Vengono usati materiali che suscitano l'interesse degli studenti?
Gli studenti sono consapevoli della possibilità di intervenire durante le lezioni?

3. Gli studenti sono coinvolti attivamente nel loro processo di apprendimento
Gli studenti sono incoraggiati a sentire la responsabilità del proprio apprendimento?
L'ambiente scolastico incoraggia un apprendimento autonomo?

4. Gli studenti sono incoraggiati a sostenersi reciprocamente nel processo di apprendimento
La disposizione dei banchi incoraggia gli studenti a interagire tra loro?
In alcuni momenti è previsto che gli studenti lavorino in coppia o in gruppo?
Gli studenti si aiutano a vicenda per raggiungere gli obiettivi delle lezioni?

5. Viene fornito un supporto quando gli studenti vivono situazioni di difficoltà
L'insegnante è attento agli studenti che presentano delle difficoltà?
Gli studenti sono in grado di chiedere aiuto?

6. La disciplina in classe si basa sul rispetto reciproco
Esistono regole per decidere quando è il momento di parlare e quando di ascoltare?
Gli studenti pensano che le regole adottate in classe siano eque e appropriate?
Vengono contrastati episodi di bullismo?

7. Gli studenti possono contare su persone di riferimento con cui poter parlare quando sono preoccupati o turbati
Le preoccupazioni degli studenti sono ascoltate?
Gli insegnanti sono disponibili a parlare con gli studenti in privato?

8. La valutazione contribuisce al successo di tutti gli studenti
Gli insegnanti usano la valutazione formativa per sostenere l'apprendimento?
Gli studenti ricevono riscontri costruttivi sul loro lavoro?
Gli studenti sono aiutati a correggere e migliorare le loro verifiche o interrogazioni?
Gli insegnanti considerano le diversità anche all'interno di un sistema di valutazione formale unico?

Revisione a seguito di Verifica intermedia

In questa sezione è possibile riportare eventuali modifiche, a seguito di una verifica intermedia del PEI.

Sezione 7
Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo

Normativa di riferimento:

DLgs 66/2017, art. 7 Comma 2

Il PEI [..]

b) tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, di cui all'articolo 12, comma 5, della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, e del Profilo di funzionamento, avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS;

c) individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati;

Decreto interministeriale, art. 9 - *Ambiente di apprendimento inclusivo*

Dopo aver analizzato il contesto nella sezione precedente, qui si definiscono gli interventi che si intendono attivare per realizzare un efficace ambiente di apprendimento inclusivo.

Anche per questa sezione, il modello da compilare prevede un unico campo aperto, non strutturato, da redigere con flessibilità, completato solo dallo spazio per eventuali revisioni e da quello per la verifica conclusiva degli esiti.

Partendo dalle osservazioni espresse nella Sezione n. 6, si tratta innanzitutto di definire quali iniziative si intendono attivare per rimuovere le barriere individuate, o almeno ridurne gli effetti negativi attraverso strategie organizzative o supporti compensativi, ma anche di riflettere su come valorizzare i facilitatori offerti dal contesto per trarre il massimo vantaggio operativo per il successo del progetto di inclusione.

In altre parole, tenendo conto di quanto definito nelle Sezioni 5 e 6, occorrerà descrivere gli interventi previsti sul contesto e sull'ambiente di apprendimento finalizzati a introdurre/potenziare i facilitatori individuali e universali, eliminare/ridurre le barriere per raggiungere gli obiettivi prefissati. Ciò al fine di realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica.

Si è insistito nella sezione precedente su come sia importante individuare i fattori ambientali non solo in base alla loro incidenza sul contesto, in questo caso prevalentemente scolastico, ma anche rispetto alla possibilità che hanno di essere modificati, se negativi, o valorizzati, se positivi, essendo questo l'obiettivo principale di un progetto educativo come il PEI. In questa sezione, dunque, si richiede di descrivere interventi specifici in base all'osservazione e all'analisi già effettuata e illustrata in precedenza.

Gli interventi riguardano, oltre i fattori di contesto individuali, anche quelli universali.

In una classe, l'ambiente di apprendimento è unico e l'intervento progettato deve necessariamente andare oltre le esigenze individuali dell'alunno/a con disabilità titolare del PEI, investendo il più ampio concetto di accessibilità, o progettazione universale, trasferibile all'insegnamento.

Anche questi aspetti sono stati analizzati nella sezione precedente e qui si tratta di descrivere operativamente degli interventi che sono già stati individuati e considerati realizzabili.

Revisione a seguito di Verifica intermedia

In questa sezione è possibile riportare eventuali modifiche, a seguito di una verifica intermedia del PEI.

Verifica conclusiva degli esiti

In questa sezione occorre inserire i risultati della valutazione conclusiva, al termine dell'anno scolastico, rispetto all'efficacia degli interventi descritti.

Sezione 8

Interventi sul percorso curricolare

Normativa di riferimento:

DLgs 66/2017, art. 7 Comma 2

Il PEI [..]

d) esplicita le modalità di sostegno didattico, […], le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, […];

Valutazione – Principi generali

DLgs 62/2017, art.1 Comma 1

1. La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.

Valutazione Scuola Primaria e Secondaria di primo grado

DLgs 62/2017, art. 11 Comma 1

La valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità certificata frequentanti il primo ciclo di istruzione è riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base dei documenti previsti dall'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992 n. 104; trovano applicazione le disposizioni di cui agli articoli da 1 a 10.

Decreto interministeriale, art. 10 - *Curricolo dell'alunno*

La Sezione 8 racchiude gli interventi previsti per impostare una programmazione didattica personalizzata che andrà a ridefinire il curricolo elaborato all'interno dell'istituzione scolastica, in base alle esigenze educative e didattiche dell'alunno/a. Sarà necessario considerare tutte le diverse componenti del processo: contenuti, metodi, attori, tempi, luoghi, modalità e criteri di verifica e valutazione.

Questa sezione risente del diverso ordinamento normativo dei vari gradi di scuola:

- nel modello destinato alla Scuola dell'Infanzia è prevista la descrizione degli interventi di personalizzazione applicati nei diversi campi di esperienza (campo 8.1);
- per la Scuola Primaria la progettazione è articolata per discipline e prevede una valutazione espressa attraverso giudizi descrittivi;
- per la Scuola Secondaria di primo grado la progettazione è articolata per discipline e prevede anche l'indicazione delle modalità di valutazione rispetto alle discipline e rispetto al comportamento;

- per la Scuola Secondaria di secondo grado, oltre alla progettazione per discipline/insegnamenti e all'indicazione delle modalità di valutazione, si prevedono necessarie considerazioni in merito alla validità del titolo di studio e, limitatamente agli ultimi tre anni di corso, la progettazione dei PCTO - Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento.

A partire dalla Scuola primaria, nel campo 8.2, relativo alla progettazione disciplinare, si chiede di definire le personalizzazioni necessarie anche rispetto alle *modalità di verifica* adottate nella classe e utilizzate per tutte le discipline.

Tenuto conto degli obiettivi didattici e dei criteri di valutazione stabiliti per ogni disciplina, anche nel caso in cui fossero gli stessi stabiliti per la classe, le personalizzazioni da mettere in atto per la somministrazione e lo svolgimento delle prove di verifica sono indicate con chiarezza al fine di assicurarsi che la verifica avvenga secondo modalità efficaci ed eque. È importante garantire l'accessibilità e la fruibilità delle verifiche, specie se prevedono attività legate alla letto-scrittura, aspetto che rientra nella progettazione del contesto inclusivo.

A titolo esemplificativo, si riportano alcune forme di personalizzazione che possono essere considerate:

- la possibilità di assegnare tempi più lunghi tutte le volte che è richiesto dalle condizioni funzionali o di contesto;
- la riduzione per numero o dimensioni delle verifiche proposte se non è possibile assegnare tempi aggiuntivi;
- l'adattamento della tipologia di prova: colloquio orale anziché prova scritta, a domande chiuse anziché aperte, verifiche strutturate (domande a risposta multipla, vero/falso, testo a completamento etc.) o semistrutturate etc.;
- il ricorso a interventi di assistenza o supporto di vario tipo, più o meno determinanti nell'esito della prestazione, secondo i casi;
- l'uso di strumenti compensativi, nel senso più ampio del termine e comprendendo quindi tutto quello che può servire per ridurre le difficoltà esecutive di vario tipo connesse alla disabilità, comprese quelle di memorizzazione, organizzazione ed espressione dei contenuti e delle competenze da verificare;
- sistemi di compensazione tra modalità diverse di verifica, in particolare tra scritto e orale, tra una prova strutturata e non strutturata etc., assicurandosi che un'eventuale difficoltà di svolgimento non scaturisca dalla mancata comprensione delle consegne e/o da difficoltà nell'applicazione di procedure.

La Sezione 8 si conclude con i campi **Revisione, a seguito di Verifica intermedia**, che permette di segnalare eventuali modifiche in base a un monitoraggio in itinere, e **Verifica conclusiva degli esiti** per tutti gli ordini di scuola.

Come in tutte le sezioni del PEI, quando si parla di verifica conclusiva degli esiti, la valutazione è riferita prioritariamente all'*efficacia degli interventi*, non solo al *raggiungimento degli obiettivi*

previsti da parte della bambina e del bambino, dell'alunna e dell'alunno o della studentessa e dello studente.

Questa distinzione è particolarmente importante in questa sezione dedicata agli apprendimenti, considerando che - a parte la Scuola dell'Infanzia, ove non si svolge la valutazione strutturata degli apprendimenti - la loro valutazione non spetta al GLO ma è di competenza specifica del team docenti e del consiglio di classe.

In questa fase il GLO verifica, pertanto, se l'impianto complessivo della personalizzazione abbia funzionato o meno, ossia se l'insieme di interventi e di strategie attivati, assieme a quelli destinati alla realizzazione di un ambiente di apprendimento inclusivo (così come indicato nella Sezione 7), abbia dato i risultati attesi, considerando altresì la verifica degli obiettivi didattici definiti dal team docenti e dal consiglio di classe, ma senza limitarsi al solo aspetto didattico.

La valutazione va, dunque, impostata in un'ottica di miglioramento, al fine di riflettere sul superamento di limiti, difficoltà e barriere, senza soffermarsi soltanto sulle criticità rilevate.

SCUOLA dell'INFANZIA

8.1 Interventi educativi, strategie, strumenti nei diversi campi di esperienza

Nella Sezione 8.1, è possibile fornire le indicazioni necessarie per descrivere come la programmazione personalizzata si integri con quella della sezione (gruppo classe), in modo coerente con gli obiettivi educativi e gli interventi specifici riportati nella Sezione 5.

Nel caso in cui sia possibile una completa partecipazione a tutte le attività previste, sia nel curricolo implicito che in quello proprio dei campi di esperienza, ci si limita a descrivere eventuali adattamenti utili a livello generale o per specifiche attività.

Laddove siano necessari interventi di personalizzazione per garantire la partecipazione, essi si esplicitano, a meno che non siano inclusi tra gli interventi previsti nella Sezione 5 in relazione alle dimensioni previste nel Profilo di Funzionamento. In tal caso, è sufficiente fornire un richiamo a quella sezione.

Ad ogni modo è opportuno illustrare come viene utilizzata la risorsa del sostegno didattico e riportare quali azioni vengono attuate anche in assenza di tale risorsa, coerentemente con quanto riportato nella Sezione 9-*Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse*.

Revisione a seguito di Verifica intermedia

In questa sezione è possibile riportare eventuali modifiche, a seguito di una verifica intermedia del PEI.

Verifica conclusiva degli esiti

Questa sezione consente di verificare i risultati educativi conseguiti e, in particolare, l'efficacia degli interventi, delle strategie e degli strumenti utilizzati per consentire la partecipazione e per rendere l'ambiente di apprendimento inclusivo.

SCUOLA PRIMARIA

8.1 Interventi educativi, strategie, strumenti

Nel riquadro 8.1 sono descritti gli interventi attivati nelle diverse discipline /aree disciplinari, le strategie e gli strumenti necessari insieme a una sintetica definizione delle eventuali modalità di verifica personalizzate, fermo restando che anche nel caso in cui le discipline siano aggregate in aree disciplinari, la valutazione degli apprendimenti è sempre espressa per ciascuna disciplina.

In questa sezione è opportuno riportare gli interventi di personalizzazione previsti a supporto degli apprendimenti didattici, che è bene tenere distinti rispetto a quanto indicato nella dimensione "D - NEUROPSICOLOGICA, COGNITIVA E DELL'APPRENDIMENTO" della Sezione 4 del PEI, nella quale si punta l'attenzione - se ritenuto necessario in base al Profilo di Funzionamento - su competenze trasversali e strumentali di tipo metacognitivo, riferite a capacità e metodo di studio.

Le modalità di verifica possono essere esplicitate in modo più dettagliato, in relazione alla progettazione disciplinare.

È necessario esplicitare in che modo viene utilizzata la risorsa del sostegno di classe e quali azioni sono previste da parte del team docenti in assenza di tale risorsa, coerentemente con quanto riportato nella Sezione 9 - *Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse*.

8.2 Progettazione disciplinare

Per ogni area disciplinare/disciplina è possibile indicare se siano previsti o meno interventi di personalizzazione rispetto alla progettazione didattica della classe e/o ai criteri di valutazione, scegliendo una delle due voci:

☐ A - Segue la progettazione didattica della classe e si applicano gli stessi criteri di valutazione

☐ B - Rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate le seguenti personalizzazioni in relazione agli obiettivi di apprendimento (conoscenze, abilità, traguardi di competenze), alle strategie e metodologie didattiche, alle modalità di verifica e ai criteri di valutazione:
.....
.....

Nell'indicare gli obiettivi per ciascuna disciplina dovrebbero essere chiariti i collegamenti tra gli obiettivi educativi, definiti nella Sezione 5 in rapporto alle dimensioni del Profilo di Funzionamento, e gli obiettivi disciplinari sui quali poi la scuola esprime una valutazione formale, attraverso un giudizio descrittivo.

È necessario definire con chiarezza gli obiettivi di apprendimento su cui si dovrà basare la valutazione prevista. Il GLO ha facoltà di decidere se sia opportuno indicare la personalizzazione di tutti gli obiettivi previsti per la classe o sceglierne solo alcuni, indicare macro contenuti o effettuare rimandi alla progettazione di ogni insegnante oppure se sia preferibile indicare le basi della personalizzazione disciplinare utili ai fini di una valutazione accurata degli apprendimenti.

A tale proposito, si possono considerare queste due modalità:

- se le differenze rispetto alla progettazione della classe non sono rilevanti, può essere conveniente esplicitare solo le personalizzazioni apportate: riduzioni dei contenuti, semplificazioni o facilitazioni, eventuali obiettivi ridotti.
  Questa opzione può essere introdotta dall'espressione: «*Segue la progettazione didattica della classe tranne questi adattamenti:*»
  Modificando la progettazione, cambiano quasi di sicuro anche i risultati attesi, per cui la revisione dei criteri di valutazione rispetto alla classe diventa di solito indispensabile.
- se la progettazione personalizzata è molto diversa da quella della classe, si definiscono gli obiettivi disciplinari previsti, specificando i risultati attesi e i relativi criteri di valutazione.

Nel modello di PEI per la Scuola Primaria si troverà un unico campo ove viene richiesto di indicare se, rispetto alla progettazione didattica della classe, sono applicate personalizzazioni in relazione agli obiettivi di apprendimento (conoscenze, abilità, traguardi di competenze), alle strategie e metodologie didattiche, alle modalità di verifica e ai criteri di valutazione e, conseguentemente, di indicarli sinteticamente. Resta inteso che, nel caso in cui l'alunno segua la progettazione didattica della classe e si applichino gli stessi criteri di valutazione, il campo non va compilato.

8.4 Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi specifici

Per la valutazione del comportamento sono presenti due opzioni, in base all'esigenza o meno di personalizzazione. Nel caso di difficoltà nella regolazione del comportamento, sarà opportuno prevedere non soltanto criteri di valutazione personalizzati, ma anche una progettazione coerente con gli obiettivi educativi indicati nella Sezione 4, con particolare riguardo alla dimensione dell' interazione, unitamente a specifiche strategie di intervento, che saranno esplicitate anche nella Sezione 9.

☐ A - Il comportamento è valutato in base agli stessi criteri adottati per la classe

☐ B - Il comportamento è valutato in base ai seguenti criteri personalizzati e al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

……
……

Revisione a seguito di Verifica intermedia

In questa sezione è possibile riportare eventuali modifiche, a seguito di una verifica intermedia del PEI.

Verifica conclusiva degli esiti

Questa sezione consente di verificare i risultati educativi e didattici conseguiti e, in particolare, l'efficacia degli interventi, delle strategie e degli strumenti utilizzati per consentire la partecipazione e per rendere l'ambiente di apprendimento inclusivo.

SCUOLA SECONDARIA di PRIMO GRADO

8.1 Modalità di sostegno didattico e ulteriori interventi di inclusione

In questa sezione, di carattere generale, è prevista l'indicazione degli interventi attivati per tutte le aree disciplinari/ discipline nonché le strategie e gli strumenti necessari a supporto degli apprendimenti, operando un'opportuna distinzione sia rispetto agli interventi educativi definiti nella Sezione 5 del PEI, in base alle dimensioni previste nel Profilo di Funzionamento, sia rispetto agli interventi sul contesto descritti nella Sezione 7, fermo restando che anche nel caso in cui le discipline siano aggregate in aree disciplinari, la valutazione degli apprendimenti è sempre espressa per ciascuna disciplina.

È necessario esplicitare, altresì, in che modo viene utilizzata la risorsa del sostegno di classe e quali azioni sono previste da parte del consiglio di classe in assenza di tale risorsa, coerentemente con quanto riportato nella Sezione 9-*Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse*, anche con riferimento ad interventi di orientamento scolastico.

8.2 Progettazione disciplinare

In questa sezione, per ogni area disciplinare/ disciplina sono indicati obiettivi previsti e criteri di valutazione, scegliendo una delle seguenti voci:

☐ A - Segue la progettazione didattica della classe e si applicano gli stessi criteri di valutazione

☐ B - Rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate le seguenti personalizzazioni in relazione agli obiettivi di apprendimento (conoscenze, abilità, traguardi di competenze), alle strategie e alle metodologie didattiche, alle modalità di verifica e ai criteri di valutazione:
.....
.....
.....

Nell'indicare gli obiettivi per ciascuna disciplina dovrebbero essere chiariti anche i collegamenti tra gli obiettivi educativi, definiti nella Sezione 5 in rapporto alle dimensioni del Profilo di Funzionamento, e gli obiettivi disciplinari sui quali poi il consiglio di classe esprime una valutazione formale attraverso un voto in decimi.

Se si sceglie l'opzione A, non c'è da aggiungere altro. Tuttavia, è importante ricordare che seguire la progettazione della classe e applicare gli stessi criteri di valutazione non significa annullare ogni forma di personalizzazione. Pertanto, le modalità di verifica saranno personalizzate secondo quanto indicato nella premessa di questa Sezione.

Con l'opzione B si indicano possibilità di personalizzazione molto varie, che devono essere indicate in modo chiaro, specificando anche i criteri di valutazione (ossia le prestazioni attese per i vari livelli) perché su questi si basa la valutazione.

Il GLO ha facoltà di decidere se nella voce B sia opportuno indicare un adattamento di tutti gli obiettivi previsti dalla classe oppure sceglierne solo alcuni, specificare i macrocontenuti o effettuare rimandi alla progettazione di ogni insegnante oppure se sia preferibile indicare le basi della

personalizzazione disciplinare, utili ai fini di una valutazione adeguata degli apprendimenti. A tale proposito, il campo può essere compilato liberamente oppure, se si preferisce, si possono considerare due modalità:

– se le differenze rispetto alla progettazione della classe non sono rilevanti, può essere conveniente esplicitare solo le personalizzazioni apportate: riduzioni dei contenuti, semplificazioni o facilitazioni, eventuali obiettivi ridotti.

  Questa opzione può essere introdotta dall'espressione: «*Segue la progettazione didattica della classe tranne questi adattamenti:*»

  Modificando la progettazione, cambiano conseguentemente anche i risultati attesi per cui la revisione dei criteri di valutazione rispetto alla classe diventa necessaria.

– se la progettazione personalizzata è molto diversa da quella della classe, occorre definire gli obiettivi disciplinari previsti, specificando i risultati attesi e i relativi criteri di valutazione.

8.4 Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi specifici

Per la valutazione del comportamento sono presenti due opzioni in base all'esigenza o meno di personalizzazione. Nel caso di difficoltà nella regolazione del comportamento, sarà opportuno prevedere non soltanto criteri di valutazione personalizzati, ma anche una progettazione coerente con gli obiettivi educativi indicati nella Sezione 4, con particolare riguardo alla dimensione dell' interazione, unitamente a specifiche strategie di intervento, che saranno esplicitate anche nella Sezione 9.

☐ A - Il comportamento è valutato in base agli stessi criteri adottati per la classe

☐ B - Il comportamento è valutato in base ai seguenti criteri personalizzati e al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

……

Revisione a seguito di Verifica intermedia

In questa sezione è possibile riportare eventuali modifiche, a seguito di una verifica intermedia del PEI.

Verifica conclusiva degli esiti

Questa sezione consente di verificare i risultati educativi e didattici conseguiti e, in particolare, l'efficacia degli interventi, delle strategie e degli strumenti utilizzati per consentire la partecipazione e per rendere l'ambiente di apprendimento inclusivo.

SCUOLA SECONDARIA di SECONDO GRADO

8.1 Modalità di sostegno didattico e ulteriori interventi di inclusione

In questa sezione, di carattere generale, è prevista l'indicazione degli interventi attivati per tutte le discipline, nonché le strategie e gli strumenti necessari a supporto degli apprendimenti, operando

un'opportuna distinzione sia rispetto agli interventi educativi definiti nella Sezione 5, in base alle dimensioni previste nel Profilo di Funzionamento, sia rispetto agli interventi sul contesto descritti nella Sezione 7.

È necessario esplicitare, altresì, in che modo viene utilizzata la risorsa del sostegno di classe e quali azioni sono previste da parte del consiglio di classe in assenza di tale risorsa, coerentemente con quanto riportato nella Sezione 9-*Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse*.

8.2 Progettazione disciplinare

In questa sezione, per ogni disciplina o insegnamento, sono definiti obiettivi previsti, modalità di verifica e criteri di valutazione, definendo in modo chiaro anche le informazioni necessarie per stabilire la validità del percorso scolastico.

Esplicitando gli obiettivi per ciascuna disciplina dovrebbero essere chiariti anche i collegamenti tra gli obiettivi educativi, definiti nella Sezione 5 del PEI in rapporto alle dimensioni del Profilo di Funzionamento, e gli obiettivi disciplinari sui quali poi la scuola esprime una valutazione formale, attraverso un voto in decimi.

Con riguardo alle modalità di verifica – oltre quanto già precisato in premessa di questa Sezione – occorrerà tener presenti ulteriori personalizzazioni che possono essere adottate nella classe e utilizzate per tutte le discipline. Tenuto conto degli obiettivi didattici e dei criteri di valutazione a essi connessi per ogni disciplina, è necessario considerare due possibilità nella progettazione:

- obiettivi didattici nettamente diversi da quelli disciplinari della classe, per cui le modalità di verifica usate abitualmente risultano di difficile applicazione. In tal caso gli obiettivi disciplinari sono probabilmente strettamente connessi a quelli educativi definiti nelle dimensioni della Sezione 5 dove è previsto, per ciascuno, un campo dedicato alla VERIFICA, ossia "*metodi, criteri e strumenti utilizzati per verificare se gli obiettivi sono stati raggiunti*" Pertanto si può richiamare la Sezione 5.
- obiettivi didattici analoghi o sostanzialmente riconducibili a quelli della classe ma che devono essere valutati considerando le difficoltà aggiuntive derivanti dalla disabilità, soprattutto rispetto ai processi di esposizione o produzione. In questo secondo caso, che difficilmente viene adeguatamente affrontato nella Sezione 5, la valutazione degli apprendimenti risulta particolarmente rilevante nella Scuola Secondaria di secondo grado per le ricadute che può avere nella validità del percorso scolastico ai fini del conseguimento del diploma. A tale scopo occorre chiarire in modo dettagliato anche le modalità di verifica, oltre che obiettivi e criteri di valutazione propri delle singole discipline.

Le modalità di verifica devono fondarsi su un criterio di equità, affinché la valutazione globale degli apprendimenti disciplinari non sia compromessa da eventuali barriere legate a metodi e strumenti inadeguati.

Anche rispetto all'attribuzione di voti numerici è necessario che gli interventi personalizzati non risultino un elemento penalizzante o discriminante se l'esito atteso è stato raggiunto o se la prova risulta equipollente a quella della classe.

Nel secondo ciclo di istruzione, tuttavia, si pone la questione della validità del titolo di studio, rispetto alla quale è indispensabile fornire informazioni esplicite ed eque sulle procedure da seguire e sui diritti da tutelare, utilizzando un linguaggio il più possibile univoco.

Per conseguire il diploma lo studente deve seguire un percorso di studi che, anche se personalizzato, sia sostanzialmente riconducibile a quello previsto per l'indirizzo di studi frequentato e sostenere, in tutte le discipline, prove di verifica ritenute equipollenti, ossia ritenute dello stesso valore di quelle somministrate alla classe.

Una progettazione didattica che attua una rilevante riduzione degli obiettivi di apprendimento previsti per uno specifico indirizzo di studi, in termini di conoscenze, abilità e competenze, viene chiamata *differenziata* e alla fine del percorso scolastico porta al rilascio di un attestato dei crediti formativi, non del diploma. La valutazione degli apprendimenti è riferita alla progettazione personalizzata definita nel PEI e può prevedere pertanto anche verifiche non equipollenti.

Le decisioni che riguardano la corrispondenza dei percorsi disciplinari e l'equipollenza - ossia la validità delle prove di verifica - sono di competenza del Consiglio di classe non del GLO nel suo insieme; nel PEI si definiscono gli obiettivi da raggiungere per ciascuna disciplina e in base ad essi il Consiglio di classe dichiara, attraverso un voto e secondo i criteri definiti, se sono stati raggiunti. Il Consiglio di classe ha altresì il compito di definire se quegli obiettivi consentano o meno di caratterizzare il percorso personalizzato seguito come valido per il conseguimento del titolo.

Considerando che tutti i membri del Consiglio di classe sono anche membri del GLO, in molti casi le decisioni assunte al momento della definizione del PEI possono essere ritenute approvate da entrambi gli organismi, semplificando le procedure. Tuttavia, occorre ricordare che questa decisione rientra nella valutazione degli apprendimenti e il Consiglio di Classe ha pertanto diritto ad affrontarla in modalità riservata, senza doverne discutere con gli altri partecipanti ai lavori del GLO.

In questo modello di PEI sono previsti due spazi distinti per indicare se il percorso è valido o no per il conseguimento del titolo: uno inserito nel dettaglio delle singole discipline, l'altro come momento di sintesi complessiva. In questo modo si mira a fornire indicazioni più precise in caso di prestazioni molto disomogenee nelle varie discipline che rendono necessario specificare i traguardi possibili in base alle potenzialità, evitando classificazioni esclusivamente globali che rischiano di portare a una riduzione generale delle aspettative di apprendimento, e talora anche ad atteggiamenti di deresponsabilizzazione.

In presenza di percorsi misti, differenziati in alcune discipline e sostanzialmente ordinari o personalizzati ma con verifiche equipollenti in altre, il percorso didattico complessivo è necessariamente differenziato, perché nel nostro impianto ordinamentale è sufficiente una singola "non conformità" in una disciplina per precludere il conseguimento del diploma.

Ma, soprattutto in questi casi, è importante far conoscere e valorizzare le opportunità che il nostro sistema offre per conseguire ugualmente il diploma qualora le difficoltà che impediscono di sostenere in modo valido alcune discipline venissero nel tempo superate, attraverso attività di recupero specifiche o, se ritenuto necessario, allungando il percorso scolastico con una ripetenza.

Il passaggio dalla programmazione differenziata a una valida per il conseguimento del titolo è infatti possibile se il Consiglio di classe decide, in base agli elementi di valutazione in suo possesso e con adeguata motivazione, che lo studente è in grado di apprendere anche le discipline seguite in precedenza in modo differenziato, sostenendo in un secondo momento prove equipollenti.

La prima applicazione della programmazione differenziata richiede una formale proposta del Consiglio di classe ai genitori, che successivamente deve essere concordata con loro: essi possono rifiutarla e in questo caso saranno somministrate in tutte le discipline delle prove equipollenti, ossia valide secondo l'ordinaria progettazione dell'indirizzo di studi frequentato, anche se andranno comunque garantite le attività di sostegno e continueranno ad essere applicate tutte le personalizzazioni ai metodi di valutazione indicati nel riquadro 8.2.

La scuola deve verificare che siano chiare ai genitori le conseguenze di ogni decisione presa in questo ambito, ossia che cosa comporta l'accettazione del percorso differenziato ma anche quali possono essere i rischi di insuccesso a cui lo studente può andare incontro se deve sostenere valutazioni equipollenti. Poiché i soggetti coinvolti in questa decisione (genitori e Consiglio di classe) partecipano ai lavori del GLO, ma sono autonomi e distinti rispetto ad esso nelle rispettive differenziazioni, si deciderà secondo i casi se inserire queste procedure all'interno del gruppo stesso, verbalizzando le decisioni assunte, o se sia più opportuno gestirle separatamente.

Negli anni successivi la continuazione del percorso differenziato viene considerata automatica, salvo diversa decisione del Consiglio di classe, anche derivante da motivata richiesta della famiglia.

Nel riquadro destinato a ciascuna disciplina si può selezionare una di queste tre opzioni:

☐ A - Segue la progettazione didattica della classe e si applicano gli stessi criteri di valutazione ☐ B - Rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate le seguenti personalizzazioni in relazione agli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze, abilità, competenze) alle strategie, alle metodologie didattiche, alle modalità di verifica e ai criteri di valutazione …… …… con verifiche identiche ☐ equipollenti ☐ ☐ C - Segue un percorso didattico differenziato: …… …… con verifiche ☐ non equipollenti [indicare la o le attività alternative svolte in caso di differenziazione della didattica …… ……

A - Se si sceglie l'opzione "A", non occorre aggiungere altro. Tuttavia, occorre ricordare che seguire la progettazione della classe e applicare gli stessi criteri di valutazione non significa annullare ogni forma di personalizzazione. Pertanto, le modalità di verifica saranno personalizzate secondo quanto indicato nella Sezione 8.2.

B - Con l'opzione "B" si definisce un percorso che, pur personalizzato o adattato, conserva la sua validità ai fini del conseguimento del titolo di studio e prevede la possibilità di somministrare prove di verifica dichiarate equipollenti (in certi casi particolari, anche identiche), ossia dello stesso valore

di quelle della classe pur se diverse rispetto ai contenuti, rendendo possibili semplificazioni che non compromettano la loro validità. Possono rientrare in questo ambito eventuali dispense da prestazioni ritenute non indispensabili, supporti che garantiscono in ogni caso l'autonomia di base, facilitazioni non determinanti… Valutando queste personalizzazioni si terrà conto anche della rilevanza che possono avere le varie discipline nello specifico indirizzo di studi. Modificando in questo modo la progettazione, anche se non in modo radicale, cambiano molto probabilmente anche i risultati attesi per cui diventa necessario adattare i criteri di valutazione definiti per la classe.

C - L'opzione "C" si seleziona quando gli obiettivi disciplinari previsti sono nettamente ridotti rispetto a quelli della classe, per cui non è proponibile una valutazione su prove equipollenti. In questo riquadro occorre definire quali sono questi obiettivi previsti, specificando i risultati attesi e i relativi criteri di valutazione.

Si ricorda che anche una sola disciplina definita in questo modo rende obbligatoriamente "differenziato" il percorso didattico complessivo.

Nell'opzione "C" rientrano le situazioni in cui non sussistono le condizioni per una progettazione disciplinare ridotta e non è possibile definire obiettivi didattici equipollenti a quelli curricolari sui quali si possa poi esprimere una valutazione ordinaria degli apprendimenti. In questi casi si può decidere per un percorso differenziato nell'insegnamento di una o più discipline, per le quali, non essendoci valutazione specifica, si definiscono le modalità di verifica degli obiettivi raggiunti descritti nel PEI. Si ricorda che anche una sola disciplina definita in questo modo rende obbligatoriamente "differenziato" il percorso didattico complessivo.
Tale percorso differenziato è deciso dal Consiglio di classe, non solo dall'insegnante titolare della disciplina, e deve costituire una scelta eccezionale derivante da impedimenti oggettivi o incompatibilità, non da mere difficoltà di apprendimento.
In questi casi si specifica che per la/e disciplina/e in questione è stato deciso il percorso differenziato e, di conseguenza, si indicano quali particolari strategie didattiche, attività di rinforzo volte a coinvolgere il soggetto nella cultura della/e disciplina/e, attività integrative e/o laboratoriali da realizzare in situazione di reale inclusione, vengono svolte in quelle ore.

Se rientrano tra gli interventi connessi alle dimensioni del Profilo di Funzionamento - Sezione 5 - le modalità di verifica, con relativi esiti attesi, dovrebbero essere già state definite, ed è sufficiente un rinvio

Riquadro di riepilogo

Dopo aver redatto i campi relativi alla progettazione disciplinare, va completato questo riquadro di riepilogo che essenzialmente ha lo scopo di rafforzare, con una sintesi esplicita, la comunicazione sulla validità del percorso di studi di questo studente.

La Studentessa/lo Studente segue un percorso didattico di tipo:
☐ A. ordinario
☐ B. personalizzato (con prove equipollenti)
☐ C. differenziato

Le opzioni A e B portano entrambe al conseguimento del titolo di studio.

Possiamo considerare «*A - ordinario*» un percorso in cui per tutte o quasi le discipline è stata selezionata l'opzione A.

Il percorso può essere del secondo tipo, «*B - personalizzato con prove equipollenti*» se per tutte le discipline è stata selezionata l'opzione A o B.

Il percorso è «*C- differenziato*» se anche per una sola disciplina è stata selezionata l'opzione C.

Il percorso di studi dello studente con disabilità e la validità del titolo

Si ritiene utile fornire in questa sede un ulteriore approfondimento sui temi relativi al percorso didattico da seguire e al titolo di studio conseguibile, atteso che alcune norme tuttora richiamate, pur se non esplicitamente abrogate, sono state superate, ed è necessario un riferimento univoco al riguardo.

La locuzione "PEI differenziato", presente nell'OM 90/2001, specie all'articolo 15, comma 6, trae origine dalla sentenza della Corte Costituzionale n.215/87 e dalla conseguente circolare ministeriale n. 262/88, richiamata nell'OM 90/2001 all'articolo 15 comma 4, che riconosce agli alunni con disabilità, anche in situazione di gravità, il diritto alla frequenza delle scuole superiori.

Tale sentenza è stata oggetto di un quesito al Consiglio di Stato rivolto dal MIUR. Il parere è stato reso in data 10 aprile 1991 (prot. n.348) e vi è chiaramente detto che la sentenza va applicata secondo il principio che «*gli alunni con disabilità anche grave hanno un "diritto allo studio" ma non anche "al titolo di studio"*».

Il parere del Consiglio di Stato ha impiegato dieci anni per poter trovare applicazione con l'Ordinanza ministeriale n. 90 del 2001, che ha consentito agli alunni con disabilità in situazione di gravità, i quali non potevano ottenere il 'diploma di licenza media', di ottenere un attestato quale «*titolo idoneo per l'iscrizione alle scuole superiori al solo fine di ottenere analogo attestato al termine degli esami conclusivi del secondo ciclo di studi*» (OM 90/2001, articolo 11, commi 11 e 12).

L'Ordinanza n. 90/01 ha applicato la sentenza della Corte Costituzionale e il parere del Consiglio di Stato con le norme contenute all'articolo 15.

Quanto alle prove equipollenti, di cui all'articolo 16, comma 3 della legge 104/92, esse sono state previste solo per gli alunni con PEI semplificato e la loro definizione si rinviene nel DPR 323 del 98.

È proprio nel DPR n. 323 del 1998, all'articolo 13, comma 2 (ora abrogato), che troviamo l'origine della norma che dispone il conseguimento di un attestato anziché del diploma, in presenza di un percorso didattico differenziato[2].

Il rilascio dell'attestato può avvenire solo al termine del primo ciclo di istruzione, per gli alunni con disabilità che non si presentino agli esami, come titolo idoneo per l'iscrizione alle scuole secondarie

[2] 2. Qualora l'alunno in situazione di handicap abbia svolto un percorso didattico differenziato e non abbia conseguito il diploma attestante il superamento dell'esame, riceve un attestato recante gli elementi informativi di cui al comma 1.

di secondo grado (DLgs 62/2017, art. 11, comma 8), ma con effetti ben limitati al rilascio di analogo attestato: esso quindi non può essere titolo idoneo come avente valore legale al pari del 'diploma di maturità' come espressamente detto nel parere del Consiglio di Stato citato e come non potrebbe comunque avvenire finché è vigente la normativa costituzionale sul valore legale dei titoli di studio.

*

Nel D.Lgs. 62/2017 si registra una generale differenza d'impianto tra primo e secondo ciclo, che si manifesta anche in relazione al linguaggio utilizzato, e con riferimento ai candidati con disabilità. Per il primo ciclo si parla di prove d'esame «*differenziate, coerenti con il percorso svolto, con valore* equivalente *ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma*»; come è noto, infatti, nel primo ciclo non è necessaria la differenziazione tra prove equipollenti e prove non equipollenti, in quanto l'alunno con disabilità che sostiene l'esame consegue comunque il diploma.

Con riferimento al secondo ciclo, le disposizioni contenute nel DLgs 62/2017 riguardano il solo esame di Stato e non la valutazione intermedia, mentre il tema del PEI non è affrontato in maniera diretta, bensì trattato solo in relazione all'esame. L'articolo 20 - dedicato a studenti con disabilità e DSA - esordisce così al comma 1: «*Le studentesse e gli studenti con disabilità sono ammessi a sostenere l'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione secondo quanto disposto dal precedente articolo 13. Il consiglio di classe stabilisce la tipologia delle prove d'esame e se le stesse hanno valore equipollente all'interno del piano educativo individualizzato*». Spetta dunque al Consiglio di classe stabilire la tipologia delle prove che il candidato sosterrà, e si dichiara la *possibilità* che esse abbiano "valore equipollente" all'interno del PEI. Appare evidente che, all'interno del PEI (ovviamente in relazione alla totalità delle scelte ivi effettuate), il Consiglio di classe possa prevedere sia prove equipollenti sia prove non equipollenti. Si configurano dunque tipologie diverse di PEI: la tipologia che prevede prove equipollenti (e nella quale dunque gli obiettivi sono conformi al PECUP, alle Indicazioni nazionali o alle Linee guida, seppure in forma semplificata e/o opportunamente essenzializzata) e quella che prevede prove non equipollenti (i cui obiettivi non sono riconducibili alle fonti sopra elencate).

Anche qui, come nel primo ciclo, il comma 2 prevede prove "differenziate": ma tali prove, oltre a essere differenziate, sono distinte nelle due tipologie sopra richiamate, equipollenti (che danno diritto al rilascio del diploma) e non equipollenti (che conducono al rilascio dell'attestato, di cui al comma 5). Le prove "differenziate" possono essere "una o più" (comma 2), il che lascia intendere che sia possibile, per un candidato con una disabilità lieve, affrontare una prova in forma non differenziata; come pure, per un candidato con disabilità grave, è possibile non sostenere affatto una prova, il che non inficia il diritto all'attestato, diritto che resta intatto anche nel caso in cui il candidato disabile non sostenga affatto l'esame (comma 5).

Il PEI deve, per quanto sopra, essere coerente con le diverse fattispecie contemplate nel decreto 62/2017 in relazione all'esame conclusivo del secondo ciclo: il tema della denominazione di queste differenti tipologie di PEI non è affrontato nel DLgs 62/2017. Le tipologie sono tre: una prima limitata a disabilità prettamente attinenti alla sfera fisica (tipologia più rara) e le altre due corrispondenti alle vecchie denominazioni di PEI "per obiettivi minimi" e di PEI "differenziato" (che sono le due

tipologie più utilizzate nelle scuole). Tale schema ricomprende dunque tutti i percorsi didattici che possono essere disegnati per uno studente con disabilità.

È del tutto evidente che si configuri, per gli studenti con disabilità grave, un "diritto allo studio" ma non un "diritto al titolo". Il conseguimento del diploma conclusivo del secondo ciclo ha senso in relazione al valore legale dello stesso, nella prospettiva della prosecuzione degli studi o dell'inserimento nel mondo del lavoro; e *presuppone il conseguimento* (sia pur a diversi livelli in rapporto alle valutazioni conseguite) dei risultati di apprendimento dei PECUP e di competenze e risultati / obiettivi di apprendimento conformi a Indicazioni nazionali e Linee guida.

E qui si inserisce un'altra considerazione: nell'impianto ordinamentale, *è sufficiente una singola "non conformità" in una disciplina per precludere il conseguimento del diploma*. Prova ne sia la previsione del comma 13 dello stesso articolo 20, per cui è sufficiente che uno studente con DSA sia esonerato dall'insegnamento delle lingue straniere per considerare il suo percorso didattico differenziato e per determinare il conseguimento dell'attestato e non del diploma.

Dall'analisi complessiva delle disposizioni vigenti, sulla base di una interpretazione sistematica della normativa in argomento, si può tenere fermo che:

a) alunni e studenti con disabilità, anche grave, hanno un "*diritto allo studio*" ma non anche "*al titolo di studio"*;

b) alunni e studenti con disabilità possono seguire:

i. **percorsi didattici ordinari**, conformi alla progettazione didattica della classe, sulla base del curricolo d'istituto;

ii. **percorsi didattici personalizzati** in relazione agli obiettivi specifici di apprendimento, alle strategie, alle metodologie didattiche, alle modalità di verifica e ai criteri di valutazione (in questo caso, ci riferiamo ad un "PEI semplificato");

iii. **percorsi didattici differenziati** (sulla base di un "PEI differenziato").

Per quanto sopra, nel nuovo modello di PEI è inserito lo schema riepilogativo già sopra riportato:

A. percorso ordinario;

B. percorso personalizzato (con prove equipollenti);

C. percorso differenziato.

*

A tutte le considerazioni fatte fin qui si collega anche il problema del "passaggio da PEI differenziato a PEI semplificato". La "procedura" con la quale alcune famiglie chiedono questo passaggio solo nell'ultimo anno, con esiti spesso paradossali e con frequente insorgenza di contenzioso, è una grave criticità e una stortura più e più volte segnalata dalle istituzioni scolastiche. Infatti, è del tutto evidente che sostenere un esame con prove equipollenti sulla base di un PEI "semplificato" significa che tali prove debbono essere costruite in modo tale da poter accertare il raggiungimento, sia pur a livello essenziale, di competenze e risultati / obiettivi di apprendimento *di un intero percorso scolastico, e non dell'ultimo anno*. Un raggiungimento che non può avvenire nell'arco del solo ultimo anno, se negli anni precedenti il percorso non è stato conforme a quello ordinario.

Pur tuttavia, è sempre ammessa la possibilità di rientrare in un percorso ordinario alle seguenti condizioni:

- superamento di prove integrative, relative alle discipline e ai rispettivi anni di corso durante i quali è stato seguito un percorso differenziato, nel caso di parere contrario del consiglio di classe con decisione assunta a maggioranza;
- senza il previo superamento di prove integrative, nel caso di parere favorevole del consiglio di classe con decisione assunta a maggioranza.

Per quanto concerne la firma dell'attestato di credito formativo, si può far riferimento ai modelli di attestato forniti da Commissione web:

- per i **candidati** che sostengono l'esame (anche solo alcune delle prove), è prevista la firma del Presidente di commissione;
- **per i candidati** che non sostengono l'esame, è prevista la firma del Dirigente scolastico.

8.3 Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento

A partire dalla classe terza della Scuola Secondaria di secondo grado

> **NORMATIVA DI RIFERIMENTO**
>
> ***DLgs 66/2017, art. 7 Comma 2***
>
> *Il PEI [..]*
>
> *e) definisce gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione;*
>
> ***Legge 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1, cc. 784-787***
>
> **Decreto interministeriale*, art. 11 - Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento***

Questo riquadro si compila per tutti gli studenti con disabilità delle classi terze, quarte e quinte della scuola secondaria di secondo grado.

Nel PEI, come indicato nel DLgs 66/2017, sono definiti gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei PCTO - percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (ex "alternanza scuola-lavoro") per studenti e studentesse con disabilità, assicurando la loro partecipazione.

La fase di transizione dalla scuola alla vita adulta lavorativa riveste soprattutto per loro una importanza estremamente rilevante, oggetto da tempo di attenzioni da parte della comunità educante, anche a livello internazionale. Si veda in particolare "I Piani Individuali di Transizione - Sostenere il Passaggio dalla Scuola al Lavoro" del 2006 a cura dell'*European Agency for Development in Special Needs Education*[3].

[3] Testo in traduzione italiana disponibile qui: https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_it.pdf

Gli obiettivi indicati dal documento sui piani di transizione sono certamente condivisibili ed estendibili anche al PCTO per studenti e studentesse con disabilità (pag. 23):

> • *Accrescere le chances del ragazzo di ottenere un lavoro adeguato;*
> • *Collegare gli interessi, i desideri, le motivazioni, le competenze, le capacità, le attitudini e le abilità del ragazzo con i requisiti prescritti dalla professione, dal mondo del lavoro, dall'ambiente lavorativo e dalle aziende;*
> • *Accrescere l'autonomia, la motivazione, l'autopercezione e la sicurezza del ragazzo;*
> • *Creare una situazione vincente per il ragazzo e i suoi colleghi.*

La transizione dall'ambiente di istruzione a quello del lavoro comporta una serie di cambiamenti, a volte radicali, nelle relazioni (più formali e gerarchiche in azienda rispetto alla scuola, ma molto meno individualistiche), nella routine della vita quotidiana (ad esempio, rispetto degli orari o gestione delle pause) e in generale nell'immagine di sé, con motivazioni potenzialmente molto significative.

La definizione dei vari aspetti del PCTO può richiedere tempi che non necessariamente coincidono con quelli previsti per il PEI; in particolare è possibile che nella prima redazione (entro ottobre) alcuni passaggi non siano ancora stati conclusi. In questi casi ci si può limitare a indicazioni generali, inserendo successivamente, in sede di revisione, gli elementi che via via vengono definiti.

Tipologia di percorso

Si chiede innanzitutto di specificare la tipologia di percorso prevista, scegliendo tra tre diverse opzioni: aziendale, scolastico, altro.

L'esperienza in azienda è in genere considerata quella che meglio consente di raggiungere gli obiettivi di crescita alla base dell'esperienza del PCTO, ma in certe situazioni essa potrebbe essere di difficile realizzazione per questioni ambientali (difficoltà a trovare una ditta veramente idonea) o per particolari esigenze o difficoltà personali. Ricordiamo che può essere equiparata a un'azienda anche una struttura lavorativa protetta o assistita, destinata solo a persone con disabilità.

Nel caso di una esperienza di tipo scolastico, si può cercare di realizzare un ambiente di lavoro che dal punto di vista organizzativo (regole, orari, persone di riferimento…) e per le attività svolte (laboratori e altri spazi utilizzati) sia il più vicino possibile a quello aziendale, creando una discontinuità tra queste esperienze e le abituali attività scolastiche. Può essere opportuno organizzare l'attività in collaborazione con scuole vicine attraverso degli scambi, in modo da cambiare ambiente e persone di riferimento, proponendo attività diverse rispetto all'ordinaria routine scolastica.

La terza opzione (altra tipologia di percorso, quindi né in azienda né a scuola) va prevista in casi eccezionali, ad esempio in presenza di un progetto di istruzione domiciliare.

Come detto, le informazioni da inserire nei riquadri (nome dell'azienda, tutor, figure coinvolte, durata…) possono essere redatte nelle successive revisioni del PEI, se non ancora disponibili.

Progettazione del percorso

Una volta definita la tipologia di percorso scelta, nella seconda parte del riquadro 8.3 si chiede di precisare, secondo il livello di approfondimento ritenuto necessario, i seguenti aspetti:

OBIETTIVI DI COMPETENZA DEL PROGETTO FORMATIVO
TIPOLOGIA DEL CONTESTO CON L'INDICAZIONE DELLE BARRIERE E DEI FACILITATORI nello specifico contesto ove si realizza il percorso
TIPOLOGIE DI ATTIVITÀ (es: incontro con esperti, visite aziendali, impresa formativa simulata, project work in e con l'impresa, tirocini, progetti di imprenditorialità ecc.) e MODALITÀ/FASI di svolgimento delle attività previste
MONITORAGGIO E VALUTAZIONE
COINVOLGIMENTO DELLA RETE DI COLLABORAZIONE DEI SERVIZI TERRITORIALI per la prosecuzione del percorso di studi o per l'inserimento nel mondo del lavoro
Osservazioni dello Studente o della Studentessa

Obiettivi di competenza del progetto formativo

Si può fare riferimento agli obiettivi declinati sopra - suggeriti dall'Agenzia europea nonché sostituirli o integrarli con altri più specifici e rilevanti per l'alunno, anche considerando gli obiettivi già definiti nella Sezione 5 (Interventi sullo studente riferiti alle quattro dimensioni in base al Profilo di Funzionamento) - e agli altri interventi definiti in questa sezione sul percorso curricolare, in particolare se emergono particolari potenzialità o attitudini rispetto ad alcune discipline connesse con l'esperienza del progetto.

Tipologia del contesto con l'indicazione delle barriere e dei facilitatori

Se è stato scelto questo percorso si può ritenere che le barriere rilevate siano state considerate superabili o comunque non determinanti: nel progetto, anche facendo riferimento a quanto specificato nelle Sezioni 6 e 7 del PEI (Osservazioni e Interventi sul contesto) si descrive come si intende superare eventuali barriere e valorizzare i fattori di facilitazione.

Se siamo nella quarta o quinta classe e l'esperienza del PCTO è stata sviluppata anche l'anno precedente, la rilevazione di barriere e facilitatori tiene ovviamente conto anche degli esiti di quella esperienza.

Tipologie di attività e modalità/fasi di svolgimento

Si definiscono le azioni previste (es: incontro con esperti, visite aziendali, impresa formativa simulata, *project work* in e con l'impresa, tirocini, progetti di imprenditorialità, ecc.) e le loro modalità organizzative, anche con riferimento al quadro temporale.

Monitoraggio e valutazione

Occorre riportare gli indicatori che si intendono esaminare per il monitoraggio in itinere e per la verifica finale, assieme agli esiti previsti rispetto agli obiettivi di competenza del progetto formativo sopra descritti.

Coinvolgimento della rete di collaborazione dei servizi territoriali

Si descrivono gli interventi gestiti in modo congiunto o coordinato con i servizi territoriali che hanno competenze specifiche nell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità, ad esempio: scelta dell'azienda, scambio di informazioni, gestione congiunta di eventuali corsi sulla sicurezza. Si persegue assieme l'obiettivo di rendere più rapido ed efficace il passaggio di presa in carico al termine del percorso di istruzione, riducendo al minimo il bisogno di ulteriori momenti di indagine.

Se è stato definito un Progetto Individuale, sono già stati sintetizzati nella Sezione n. 3 i suoi contenuti principali e precisato come si coordina e interagisce con il PEI. Il passaggio dalla scuola alla vita adulta rappresenta un nodo fondamentale di questo progetto e vi dovrebbe essere pertanto ben definito come effettuare concretamente questa transizione.

Ma anche dove non è stato predisposto formalmente questo progetto è indispensabile che tutti i soggetti che, a vario titolo, hanno in carico lo studente, si impegnino ad affrontare per tempo e in modo serio la questione del progetto di vita al termine del percorso scolastico.

Osservazioni dello studente o della studentessa

Lo studente fa parte del GLO e può ovviamente esprimere osservazioni su tutti i contenuti del PEI, ma in questa fase può essere particolarmente rilevante cogliere e valorizzare il suo punto di vista.

Verifica finale

Sono due in particolare gli aspetti da considerare nella verifica finale:

1) il conseguimento degli obiettivi di competenza in base agli esiti previsti e alle modalità di valutazione indicate, nonché al livello di riduzione dei vincoli di contesto e alla loro eventuale permanenza;
2) la replicabilità dell'attività e le misure di miglioramento da assumere, sulla base del riscontro dei tutor. Queste informazioni serviranno da traccia iniziale per la progettazione del PCTO per l'anno successivo o, se siamo all'ultimo anno, per le indicazioni da fornire al servizio di inserimento lavorativo al termine della scuola o per l'eventuale prosecuzione degli studi.

8.4 Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi specifici

Per la valutazione del comportamento sono presenti due opzioni in base all'esigenza o meno di personalizzazione. Nel caso di difficoltà nella regolazione del comportamento, sarà opportuno prevedere non soltanto criteri di valutazione personalizzati, ma anche una progettazione coerente con gli obiettivi educativi indicati nella Sezione 4, con particolare riguardo alla dimensione della interazione, unitamente a specifiche strategie di intervento, che saranno esplicitate anche nella Sezione 9.

☐ A - Il comportamento è valutato in base agli stessi criteri adottati per la classe ☐ B - Il comportamento è valutato in base ai seguenti criteri personalizzati e al raggiungimento dei seguenti obiettivi: ……

Revisione a seguito di Verifica intermedia

In questa sezione è possibile riportare eventuali modifiche, a seguito di una verifica intermedia del PEI.

Verifica conclusiva degli esiti

Questa sezione consente di verificare i risultati educativi e didattici conseguiti e, in particolare, l'efficacia degli interventi, delle strategie e degli strumenti utilizzati per consentire la partecipazione e per rendere l'ambiente di apprendimento inclusivo.

Sezione 9

Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse

Normativa di riferimento:

DLgs 66/2017, art. 7 Comma 2

Il PEI [..]

d) esplicita le modalità di sostegno didattico […], gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, […] nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e le risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione

DLgs 66/2017, art. 10 Comma 1

In attuazione di quanto previsto dall'articolo 15, commi 4 e 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, il dirigente scolastico, raccolte le osservazioni e i pareri del GLI, sentito il GIT, tenendo conto delle risorse didattiche, strumentali, strutturali presenti nella scuola, nonché della presenza di altre misure di sostegno, al fine di realizzare un ambiente di apprendimento favorevole allo sviluppo dell'autonomia delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, invia all'ufficio scolastico regionale la richiesta complessiva dei posti di sostegno.

DLgs 66/2017, art. 10 Comma 3

Il dirigente scolastico, in tempo utile per l'ordinato avvio dell'anno scolastico, trasmette sulla base dei PEI, di cui all'articolo 7, comma 2, la richiesta agli enti preposti all'assegnazione delle misure di sostegno ulteriori rispetto a quello didattico

Decreto interministeriale, art. 13 - Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse

Nella Sezione 9 si richiede al GLO di descrivere come viene organizzato il progetto di inclusione definito nelle precedenti sezioni del PEI, in particolare come vengono utilizzate le risorse assegnate o disponibili, anche in vista di una responsabile e motivata definizione delle esigenze di sostegno didattico e delle altre figure professionali che andranno specificate nella sezione 11.

A parte la possibilità di una diversa organizzazione temporale della tabella orario settimanale per la Scuola dell'Infanzia (eventualmente suddivisa per periodi o attività, non rigorosamente per ore) questa sezione rimane la stessa per tutti i gradi di scuola.

Tabella orario settimanale

La tabella con l'orario settimanale fornisce un prospetto sinottico modificabile secondo le esigenze dell'istituzione scolastica: si può prevedere un'organizzazione temporale diversa rispetto a quella oraria, specie nella Scuola dell'Infanzia, e si può aggiungere la fascia oraria in cui si svolge il servizio di refezione scolastica, ove prevista.

Nella tabella si riporta l'orario settimanale della classe al fine di rilevare per ogni ora di lezione o per ogni attività prevista nella classe/sezione:

- se l'alunna/o con disabilità è presente o assente, nel caso in cui la frequenza preveda un orario ridotto, come specificato nell'apposita tabella. Se la frequenza è regolare, senza riduzioni del

monte orario, non è necessario fornire ulteriori specificazioni. Si precisa che non si considerano le assenze per malattia, anche se frequenti;

- se è presente l'insegnante di sostegno;
- se è presente l'assistente per l'autonomia e/o la comunicazione.

Si possono inserire, altresì, ulteriori figure professionali coinvolte per interventi specifici destinati all'alunna/o.

Tabella informativa

Tale tabella è finalizzata alla richiesta di informazioni che possano definire nel dettaglio le esigenze e le scelte operate dal GLO.

1 - L'alunna/o frequenta con orario ridotto?

La frequenza scolastica con orario ridotto deve essere compatibile sia con il diritto all'istruzione garantito agli alunni e alle alunne con disabilità in tutti gli ordini di scuola (L. 104/92 art. 12 c. 2) che con l'obbligo scolastico nelle età in cui è previsto. Una decisione formale da parte del GLO è necessaria per attestare che la scelta rientri in un progetto di personalizzazione in cui siano state considerate tutte queste esigenze.

Tale informazione risulta rilevante anche rispetto alla richiesta di risorse per il sostegno e l'assistenza da inserire nella Sezione 11, affinché nell'organizzazione vi sia una effettiva rispondenza tra il monte orario previsto in caso di frequenza ridotta e le ore destinate al sostegno e all'assistenza.

Se è stata decisa una frequenza ridotta – consentita solo per eccezionali e documentate esigenze sanitarie - viene chiesto di quantificarla (*è presente a scuola per ___ore settimanali rispetto alle ___ore della classe o della sezione*) e di specificare che deriva dalla richiesta della famiglia e dei servizi sanitari o riabilitativi in accordo con la scuola, indicando sinteticamente le motivazioni ed il periodo dell'anno.

2 - L'alunna/o è sempre in classe?

☐ Sì

☐ No, in base all'orario svolge nel periodo_____(indicare il periodo dell'anno scolastico),_____ore in altri spazi per le seguenti attività_____con un gruppo di compagni ovvero individualmente per le seguenti oggettive, comprovate e particolari circostanze educative e didattiche_____
_____
.....

Questa domanda consente di specificare in che modo avviene la partecipazione alle attività della classe/sezione e se siano programmati durante la settimana specifici interventi da attuare al di fuori della classe. Sarebbe opportuno indicare accanto a ogni attività:

- quali risorse professionali sono coinvolte (docente di sostegno, assistente, docenti curricolari etc.);
- se l'attività si svolge in modalità cooperativa, in piccolo gruppo con forme di tutoraggio tra pari o – per comprovate esigenze educativo-didattiche – a livello individuale;

- le motivazioni a supporto di questa scelta, anche in considerazione di una eventuale compensazione per la mancata partecipazione alle attività che contemporaneamente sono previste nella sezione o in classe.

Se si tratta di attività occasionali, non è necessario fornire ulteriori specificazioni.

3 - Informazioni sull'insegnante per le attività di sostegno

Numero di ore settimanali:_____

Le informazioni richieste hanno lo scopo di precisare quante sono le ore di sostegno assegnate alla classe/sezione come risorse disponibili per realizzare gli obiettivi definiti nel PEI. È possibile specificare se il sostegno didattico sia affidato a una o più risorse, nonché esplicitare i criteri e le priorità che hanno orientato le scelte in merito all'articolazione dell'orario del sostegno. Si può segnalare, altresì, la presenza di docenti di sostegno che operano nella classe con altre alunne e altri alunni con disabilità, indicando eventualmente modalità organizzative per lo svolgimento delle attività.

4 -Risorse destinate agli interventi di assistenza igienica e di base

In questo riquadro del PEI va specificato come la scuola si organizza per soddisfare le esigenze igieniche (accompagnamento ai servizi e pulizia, se necessario) e gli altri bisogni compresi nella cosiddetta assistenza di base: ausilio materiale negli spostamenti all'interno della scuola e al momento dell'entrata e dell'uscita, eventuale supporto in mensa ecc. Occorre descrivere il servizio svolto dalle collaboratrici scolastiche e dai collaboratori scolastici, coordinato a quello di altre figure professionali se presenti, tenendo conto nell'assegnazione del genere delle alunne e degli alunni.

5 – Risorse professionali destinate all'assistenza per l'autonomia e/o la comunicazione

Tipologia di assistenza / figura professionale _____

Numero di ore settimanali condivise con l'Ente competente_____

.....

Le informazioni hanno lo scopo di precisare quante sono le ore settimanali di assistenza assegnate, specificando la relativa tipologia attraverso denominazioni usate anche a livello locale per le varie figure professionali (es. AEC, ASACOM, OSS, assistenti educativi, ecc.). Come nella voce precedente, è possibile esplicitare i criteri e le priorità che hanno orientato le scelte in merito all'articolazione dell'orario e all'organizzazione del servizio, nonché le iniziative di coordinamento adottate.

6 - Altre risorse professionali presenti nella scuola/classe

Questa voce chiede di indicare le altre risorse professionali che operano nella classe/sezione per il progetto di inclusione, in particolare:

- docenti della classe in possesso del titolo di specializzazione per le attività di sostegno;
- docenti dell'organico dell'autonomia coinvolte/i in progetti di inclusione o in specifiche attività rivolte all'alunna/o con disabilità o alla classe;
- altre eventuali risorse.

7 – Uscite didattiche, visite guidate e viaggi di istruzione

Interventi previsti per consentire all'alunno di partecipare alle uscite didattiche, visite guidate e viaggi di istruzione organizzati per la classe: ……

In questo campo è possibile indicare interventi, supporti, iniziative e precauzioni da adottare per consentire la partecipazione – con il massimo livello di autonomia e sicurezza – alle uscite didattiche e alle visite o viaggi di istruzione organizzati dalla scuola per la classe di appartenenza. Anche in questo ambito è necessario un intervento sul contesto, eliminando le possibili barriere, scegliendo mete o modalità organizzative adeguate e inclusive.

8 -Strategie per la prevenzione e l'eventuale gestione di comportamenti problematici

In questa sezione è possibile fornire indicazioni operative in presenza di comportamenti problematici, riportando i soggetti coinvolti e le modalità di azione previste, coerentemente con quanto già illustrato nelle Sezioni 5, 7 e 8 (voce 8.5).

9 -Attività o progetti per l'inclusione rivolti alla classe

In riferimento a quanto indicato nelle Sezioni 6 e 7, è possibile elencare attività e progetti per l'inclusione che sono previsti nel corso dell'anno scolastico, eventualmente aggiungendo il periodo di svolgimento e/o le ore complessive.

10 -Trasporto Scolastico

Sotto questa voce occorre indicare sinteticamente le modalità di svolgimento del servizio.

Interventi e attività extrascolastiche attive

In questa tabella vengono descritti interventi e attività che si svolgono fuori dalla scuola e che possono interagire, in modo diretto o indiretto, con il processo di inclusione scolastica. Se sono già stati descritti nella Sezione 6 - *Osservazioni sul contesto* qui è sufficiente un sintetico richiamo.

Vengono distinte Attività terapeutico-riabilitative da Attività extrascolastiche, che ricomprendono interventi o attività:

- formali: organizzati o gestiti da soggetti, pubblici o privati, in base a specifici accordi, con organizzazione, sede, orari in genere ben definiti.
- informali: non strutturati;
- non formali: che si svolge al di fuori dei sistemi formali d'istruzione e formazione, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi.

Si chiede di specificare, anche in modo generico, gli obiettivi di queste azioni e i rapporti con il PEI.

Sezione 10

Certificazione delle Competenze con eventuali note esplicative

Normativa di riferimento:

DLgs 66/2017, art. 7 Comma 2

Il PEI [..]

d) esplicita le modalità di sostegno didattico, […], le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, […];

Certificazione delle competenze Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado

DLgs 62/2017, art. 9
***DM 742/17* con particolare riguardo all'art. 3 comma 2**

Per le alunne e gli alunni con disabilità, certificata ai sensi della legge n.104/l992, il modello nazionale può essere accompagnato, ove necessario, da una nota esplicativa che rapporti il significato degli enunciati di competenza agli obiettivi specifici del piano educativo individualizzato.

Certificazione delle competenze Scuola Secondaria di secondo grado

DM 139/2007

DM 9/2010

Decreto* interministeriale*, art. 14 - Certificazione delle competenze

La certificazione delle competenze per il primo ciclo è regolata dal DLgs 62/2017, art. 9, e dal conseguente DM 742/17; per il secondo ciclo si fa ancora riferimento al DM 139 del 2007 e al DM 9 del 2010.

Per quanto riguarda alunni e studenti con disabilità, in entrambi i casi essa deve essere coerente con il piano educativo, ossia personalizzata in base al presente PEI, ma seguendo modalità operative diverse.

Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado

Il modello di certificazione delle competenze previsto al termine della classe quinta della Scuola Primaria e della classe terza della Scuola Secondaria di primo grado definisce, mediante enunciati descrittivi, i diversi livelli di acquisizione delle competenze.

Il modello nazionale del primo ciclo è unico e non modificabile e va pertanto utilizzato anche per alunne e alunni con disabilità. Poiché per loro la valutazione degli apprendimenti, in qualsiasi forma venga proposta, deve essere sempre coerente con il PEI, il DM 742 consente di intervenire con annotazioni che rapportino il significato degli enunciati di competenza agli obiettivi specifici, intervenendo sia rispetto alle competenze o ai loro descrittori, sia rispetto ai livelli raggiunti.

Certificare le competenze spetta al team docenti e al consiglio di classe e non al GLO; tuttavia, in questa sezione del PEI, si possono definire le note esplicative da inserire nella certificazione, riguardanti:

- la scelta delle competenze effettivamente certificabili, nel caso di una progettazione didattica in cui gli interventi sul curricolo presuppongano un'eventuale personalizzazione del percorso per alcune discipline che concorrono allo sviluppo di specifiche competenze.
- la personalizzazione dei descrittori previsti per ciascuna competenza, selezionando e/o modificando quelli che siano stati effettivamente considerati ai fini del raggiungimento della stessa;
- la personalizzazione dei giudizi descrittivi dei livelli, al fine di delineare con chiarezza il livello raggiunto per ciascuna competenza.

In alcuni casi il modello di certificazione ufficiale, se assolutamente non compatibile con il PEI, può essere lasciato in bianco, motivando la scelta nelle annotazioni e definendo lì i livelli di competenza effettivamente rilevabili.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI
NOTE ESPLICATIVE che rapportino il significato degli enunciati relativi alle Competenze di base e ai livelli raggiunti da ciascuno/a studente/essa, agli obiettivi specifici del Piano Educativo Individualizzato, anche in funzione orientativa per il proseguimento degli studi di ordine superiore ovvero per l'inserimento nel mondo del lavoro.
……

Il modello di certificazione delle competenze previsto al termine della classe seconda della Scuola Secondaria di secondo grado definisce, mediante enunciati descrittivi, i diversi livelli di acquisizione delle competenze.

In caso di studentesse e studenti con disabilità, la valutazione degli apprendimenti, in qualsiasi forma venga proposta, deve essere sempre coerente con il PEI, anche la certificazione delle competenze va rapportata agli obiettivi specifici definiti per loro, intervenendo sia rispetto alle competenze o ai loro descrittori, sia rispetto ai livelli raggiunti.

Certificare le competenze spetta al Consiglio di classe, mentre è compito del GLO esplicitare metodi e criteri di valutazione. In questa sezione del PEI sono fornite indicazioni su come adattare il modello ufficiale di certificazione, intervenendo con opportune personalizzazioni riguardanti:

- la scelta delle competenze effettivamente certificabili, nel caso di una progettazione didattica in cui gli interventi sul percorso curricolare presuppongano un eventuale percorso differenziato per alcune discipline che concorrono allo sviluppo di specifiche competenze;
- la personalizzazione dei descrittori previsti per ciascuna competenza, selezionando e/o modificando quelli che siano stati effettivamente considerati ai fini del raggiungimento della stessa;
- la personalizzazione dei giudizi descrittivi dei livelli, al fine di delineare con chiarezza il livello raggiunto per ciascuna competenza.

Alla certificazione delle competenze non si applicano le considerazioni sulla validità del percorso ai fini del conseguimento del titolo di studio (percorsi differenziati o prove equipollenti).

Sezione 11
Verifica finale / Proposte per le risorse professionali

Normativa di riferimento:
DLgs 66/2017, art. 7 Comma 2
Il PEI [...]
d) esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e le risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione.
g) [...] Nel passaggio tra i gradi di istruzione, è assicurata l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione. Nel caso di trasferimento di iscrizione è garantita l'interlocuzione tra le istituzioni scolastiche interessate ed è ridefinito sulla base delle eventuali diverse condizioni contestuali della scuola di destinazione;

DLgs 66/2017, art. 10 Comma 1
In attuazione di quanto previsto dall'articolo 15, commi 4 e 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, il dirigente scolastico, raccolte le osservazioni e i pareri del GLI, sentito il GIT, tenendo conto delle risorse didattiche, strumentali, strutturali presenti nella scuola, nonché della presenza di altre misure di sostegno, al fine di realizzare un ambiente di apprendimento favorevole allo sviluppo dell'autonomia delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, invia all'ufficio scolastico regionale la richiesta complessiva dei posti di sostegno.

DLgs 66/2017, art. 10 Comma 3
Il dirigente scolastico, in tempo utile per l'ordinato avvio dell'anno scolastico, trasmette sulla base dei PEI, di cui all'articolo 7, comma 2, la richiesta agli enti preposti all'assegnazione delle misure di sostegno ulteriori rispetto a quello didattico

Decreto* interministeriale*, art. 15 - Verifica finale e proposta di assegnazione delle risorse

Questa sezione del PEI, redatta durante l'ultima riunione del GLO nell'anno scolastico, raccoglie le indicazioni e decisioni rispetto a:

- la verifica finale del PEI dell'anno in corso;
- interventi necessari per garantire il diritto allo studio e la frequenza per l'anno scolastico successivo, compresa la proposta di ore di sostegno didattico e di risorse da destinare agli interventi di assistenza.

Verifica finale del PEI

Ci sono tre sezioni nel modello di PEI che si concludono con uno spazio destinato alla verifica dei risultati:

- la Sezione 5 (Interventi connessi alle dimensioni per profilo di funzionamento);
- la Sezione 7 (Interventi sul contesto);

- la Sezione 8 (Interventi sul percorso curricolare) anche se in questo caso la valutazione è destinata all'efficacia degli interventi attivati, non a quella degli apprendimenti che, Scuola dell'Infanzia a parte, è sempre di competenza del team docenti o del Consiglio di classe.

Nel primo riquadro si chiede di inserire una verifica globale e sintetica, motivata sulla base delle tre valutazioni specifiche sopra richiamate.

Aggiornamento delle condizioni di contesto e progettazione per l'a.s. successivo [Sez. 5-6-7]

Partendo ancora dalle valutazioni conclusive già formulate per le Sezioni 6 e 7, ma anche dall'analisi delle condizioni di contesto della Sezione 5, si chiede di fornire al GLO che dovrà redigere il PEI l'anno successivo delle sintetiche indicazioni per superare eventuali criticità.

Interventi necessari per garantire il diritto allo studio e la frequenza

Tali interventi si riferiscono all'anno scolastico successivo.

Assistenza

Le esigenze relative all'assistenza si inseriscono in due riquadri distinti, dedicati l'uno all'assistenza di base, l'altro all'assistenza specialistica.

Assistenza di base

Per assistenza di base si intendono azioni destinate al supporto materiale, non riconducibile ad interventi educativi e forniti in caso di necessità, senza vincoli di orario. Vengono specificate le tre tipologie di intervento più comuni richieste nelle scuole:

- *igienica*, compresi accompagnamento e assistenza nell'uso dei servizi e pulizia, se necessario;
- *spostamenti*, compresa accoglienza all'entrata e accompagnamento all'uscita nonché supporto e vigilanza nei movimenti interni;
- *mensa*, compreso l'eventuale supporto necessario per assumere merende o altro durante le pause.

Se sono necessari interventi di questo tipo, occorre selezionare le opzioni relative. Se ne sono previsti altri (non di tipo sanitario) si possono indicare, e sono da specificare sotto la voce "altro".

Nel campo aperto destinato ai dati relativi all'assistenza di base si chiede di descrivere sinteticamente l'organizzazione prevista e necessaria, indicando anche eventuali bisogni di formazione considerando sia in generale le competenze o esperienze del personale addetto che le esigenze specifiche del soggetto da assistere.

Assistenza specialistica

L'assistenza specialistica per l'autonomia e/o la comunicazione si caratterizza per azioni nettamente orientate verso l'intervento educativo.

Se si ritiene necessario l'intervento per l'assistenza alla comunicazione, si chiede di specificare ulteriormente la sua tipologia, legata ai bisogni dell'alunno/a e al tipo di disabilità: visiva, uditiva o relativa a disabilità intellettive e disturbi del neurosviluppo che richiedono modalità di comunicazione alternative.

Se invece il tipo di assistenza specialistica richiesta riguarda l'educazione e lo sviluppo dell'autonomia, occorre specificare in quali ambiti si prevede prioritariamente di impiegarla: interventi di autonomia personale identificati sinteticamente con "cura di sé", interventi in mensa, altro (da specificare).

Anche in questo caso è disponibile un campo aperto dove si chiede di descrivere sinteticamente l'organizzazione prevista, riflettendo in particolare sugli inevitabili, ma anche necessari, collegamenti tra i compiti delle varie figure, mirando a ottimizzare l'uso delle risorse, evitando dispendio di risorse economiche e sovrapposizioni, nel pieno rispetto della professionalità di ciascuno.

Esigenze di tipo sanitario

Le esigenze di tipo sanitario comprendono l'eventuale somministrazione di farmaci o altri interventi da assicurare, secondo i bisogni, durante l'orario scolastico.

Qualora rientrino tra gli interventi necessari alla specifica disabilità per garantire il diritto allo studio e la frequenza, essi sono inseriti nel PEI prevedendo adeguata formazione delle figure professionali coinvolte, se del caso e per le somministrazioni che, come dalle Raccomandazioni Ministeriali del 2005, non comportino il possesso di cognizioni specialistiche di tipo sanitario, né l'esercizio di discrezionalità tecnica da parte dell'adulto somministratore. Nel caso, invece, comportino cognizioni specialistiche e discrezionalità tecnica, il tema, pur coinvolgendo figure professionali esterne va comunque affrontato nel GLO e riportato nel PEI, in quanto si riflette sul percorso inclusivo dell'alunno.

Altre esigenze ed interventi non riferibili esclusivamente alla specifica disabilità sono definiti nelle modalità ritenute più idonee, conservando la relativa documentazione nel fascicolo personale dell'alunno.

Arredi speciali, Ausili didattici, informatici, ecc.

Tale voce comprende sia arredi quali banchi speciali, sedie attrezzate, stabilizzatori, supporti per l'igiene, strumenti per il sollevamento, sia strumenti didattici o di accesso particolari, usati dall'alunno/a.

Per la situazione dell'anno scolastico in corso, è possibile fare riferimento a quanto indicato nelle sezioni precedenti del PEI, in particolare nelle osservazioni del contesto (Sezione 6) e sui relativi interventi (Sezione 7).

In questo campo, invece, si focalizza l'attenzione su eventuali interventi di aggiornamento necessari rispetto alla progettazione per l'anno successivo: strumenti che mancano, che non sono più adeguati, o che necessitano di riparazioni o aggiornamenti, ecc.

Da considerare con attenzione le particolari esigenze che si presentano negli anni terminali, quando è previsto per l'anno successivo il passaggio ad altra scuola. Occorre valutare se sia possibile trasferire le attrezzature in uso, stabilire chi si occuperà del trasferimento o avere contatti e stabilire accordi con la nuova scuola ovvero, nel caso di comodato d'uso, con l'istituzione proprietaria degli strumenti.

Proposta del numero di ore di sostegno per l'anno successivo

In base al DLgs 66/2017 (art. 7 comma 2, lettera d) il PEI «esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe» e in questo riquadro del modello si chiede di esplicitare, con opportune motivazioni, questa proposta.

Pur trattandosi di una proposta - soggetta a vagli successivi come specificato nel DLgs 66/2017 (art. 10) - essa costituisce un pronunciamento importante che, avendo anche considerevoli ricadute sugli impegni di spesa della pubblica amministrazione, deve necessariamente rispettare rigorosi principi di correttezza, equità e responsabilità.

La richiesta deve necessariamente fare riferimento, in modo esclusivo, alle esigenze dell'alunno/a con disabilità titolare del PEI. Le ore di sostegno sono assegnate alla classe, ma per sviluppare un progetto educativo personalizzato; non devono intendersi come risorse aggiuntive che rientrano nella libera disponibilità della scuola, da utilizzare per qualsiasi attività di supporto destinata ad altri alunni e ad altre alunne della classe o della scuola. Certamente la presenza del sostegno didattico in una classe può favorire l'attivazione di una didattica più aperta e flessibile da cui può trarre vantaggio tutta la classe, il team docenti e il consiglio di classe, ma deve essere sempre chiaro che questi interventi sono rivolti prioritariamente all'alunno o all'alunna con disabilità.

In nessun caso può essere richiesto personale di sostegno per coprire esigenze di mera assistenza, materiale ma anche educativa, o di accompagnamento.

Nella motivazione della richiesta sono da considerare:

- i bisogni dell'alunno/a definiti in base alla documentazione ufficiale, ossia prima di tutto dal Profilo di Funzionamento, se disponibile, o in alternativa dalla certificazione e dalla Diagnosi Funzionale.

L'esigenza di supporto didattico non è automaticamente connessa alla gravità clinica o alla quantificazione del deficit di funzionamento, ma certamente a fronte di documenti ufficiali che certificano compromissioni lievi o parziali, una richiesta elevata di sostegno deve avere un carattere di assoluta eccezionalità e deve essere adeguatamente e responsabilmente motivata.

- le risorse ritenute necessarie per attivare le iniziative previste per raggiungere gli obiettivi definiti nel PEI, considerando come nell'anno scolastico che si sta concludendo esse sono state effettivamente utilizzate (Sezione 9 - *Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse*). Deve esserci pertanto piena coerenza tra le risorse richieste e il loro effettivo utilizzo. A parte l'ovvia considerazione che non si possono chiedere più ore di supporto, sostegno o assistenza, rispetto alla frequenza complessiva prevista, deve risultare che le ore di sostegno sono state effettivamente utilizzate nelle attività o discipline in cui è prevista una forte personalizzazione dell'attività didattica, tale da richiedere necessariamente un supporto aggiuntivo.

In particolare, quando si chiede di aumentare le ore di sostegno assegnate, è indispensabile motivare la proposta non solo descrivendo i bisogni, ma anche dimostrando che effettivamente le ore assegnate sono state utilizzate in modo adeguato, con interventi attivati rigorosamente sull'alunno/a, con risorse concentrate dove effettivamente, in base alla progettazione del PEI, sono maggiori le esigenze, escludendo categoricamente impieghi impropri come l'uso della risorsa sostegno per attività di

supporto destinate genericamente a tutta la classe senza nessun riferimento agli obiettivi del singolo PEI, o per altre esigenze della scuola non immediatamente riferibili all'alunno/a titolare del PEI, quali ad esempio la possibilità di sostituire docenti assenti.

Proposta delle risorse da destinare agli interventi di assistenza igienica e di base e delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e/o alla comunicazione, per l'anno successivo

Nel PEI occorre definire anche le proposte relative alle risorse di assistenza, seguendo procedure e criteri simili, ma non identici, a quelli descritti sopra per il sostegno. Riferimento normativo principale è l'art. 7 comma 2, lettera d) del DLgs 66/2017 ove si dice che il PEI esplicita «gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e le risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione».

In questo riquadro del PEI si chiede di specificare, in relazione al successivo anno scolastico:

- con quali risorse e con quale organizzazione si intende rispondere a eventuali necessità rispetto agli interventi di assistenza igienica e di base. L'assistenza di base ovviamente non si può quantificare in ore, essendo una prestazione da assicurare in caso di bisogno, e il decreto, stesso comma, già definisce a chi affidare l'incarico (interventi «svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico»), per cui le indicazioni qui riportate riguardano essenzialmente l'organizzazione del servizio. Per l'anno in corso l'argomento è già stato già affrontato nella Sezione 9 del PEI, al punto 4 della tabella informativa; in questo spazio è importante definire come far fronte a eventuali criticità prevedibili per l'anno successivo (ad esempio formazione specifica di collaboratori e collaboratrici, eventuale difficoltà a rispettare l'assegnazione per genere…) fornendo eventuali indicazioni più puntuali soprattutto nel caso sia previsto il passaggio ad altra scuola.
- le proposte in merito al fabbisogno di risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e/o alla comunicazione indicando la tipologia di assistenza/figura professionale ritenuto necessario. Per la definizione della tipologia si può fare riferimento, per ora, alla classificazione utilizzata nel precedente riquadro "Assistenza".

Le risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione sono attribuite dagli Enti preposti, tenuto conto del principio di accomodamento ragionevole e sulla base delle richieste complessive formulate dai Dirigenti scolastici, secondo le modalità attuative e gli standard qualitativi previsti nell'accordo di cui all'articolo 3, comma 5-*bis* del DLgs 66/2017.
Con l'approvazione del previsto Accordo di cui all'art. 3, comma 5-*bis* del Decreto, sancito in sede di Conferenza Unificata, sarà fornita una diversa classificazione dei nuovi profili professionali.

Eventuali esigenze correlate al trasporto dell'alunno/a da e verso la scuola

L'organizzazione del servizio di trasporto per l'anno in corso è stata descritta nella Sezione n. 9, punto 10 della tabella informativa.

Qui occorre riportare delle esigenze supplementari, descrivendo eventuali criticità del servizio e bisogni particolari dell'alunno/a.

Modalità per formulare la proposta di assegnazione delle risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza

Con le nuove norme previste dal DLgs 66/2017 ed il nuovo iter procedurale per il riconoscimento della condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica, la valutazione del fabbisogno di risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza della persona è condotta secondo criteri più attenti al suo "funzionamento" e, soprattutto, mirati a favorire una migliore inclusione nel contesto scolastico.

Si prefigura uno scenario di maggior complessità, ma più adeguato ai bisogni formativi, ove la considerazione dei livelli di disabilità - "grave" (art. 3, comma 3, legge 104/92) e "lieve" (art. 3, comma 1) – si articola secondo gradi che sono correlati ad una condizione dinamica, connessi all'interazione della persona con il contesto e, quindi, al livello di "restringimento della partecipazione" derivante da oggettive barriere allo sviluppo degli apprendimenti e di tutte le dimensioni previste (la dimensione della *relazione*, della *interazione* e della *socializzazione;* la dimensione della *comunicazione* e del *linguaggio;* la dimensione dell'*autonomia* e dell'*orientamento;* la dimensione *cognitiva, neuropsicologica* e dell'*apprendimento*).

Ne derivano 5 condizioni/livelli, che sono in realtà rapportati alla "restrizione della partecipazione" secondo la prospettiva ICF, con riguardo alle "capacità" iniziali dell'alunno: assente, lieve, media, elevata, molto elevata.

A ciascuno di questi livelli corrispondono altrettanti "*range*" orari, intesi quali impegno di risorse necessario per ripristinare condizioni di funzionamento accettabili. In tal senso, in linea con la prospettiva e la terminologia ICF, sono state definite "Supporti al funzionamento" ossia, appunto, il *quantum* che è richiesto alla scuola e a tutti gli attori del processo inclusivo per azzerare le barriere e potenziare i facilitatori, così da creare un contesto/ambiente di apprendimento in grado di far sviluppare le potenzialità dell'alunno. In breve, si individuerà il fabbisogno di risorse professionali per il sostegno didattico, tenuto conto dell'entità della potenziale restrizione della partecipazione.

La condizione dell'alunno, in rapporto alla sua restrizione di partecipazione, è indicata nel Verbale di accertamento e nel Profilo di Funzionamento, attraverso un lavoro congiunto che vede impegnati specialisti dell'area clinica, famiglia, servizi e scuola.

Il livello di "restrizione" individuato in sede tecnica costituisce un perimetro entro il quale progettare gli interventi, non solo educativo-didattici, ma anche di altro tipo (architettonici, ambientali, culturali, psicologici). La possibilità di valicare i margini (o "*range*") - la cui definizione deriva da un attento lavoro condotto secondo la prospettiva ICF – è consentita solo in caso di situazioni eccezionali debitamente da motivare. In tal caso, viene attivata una procedura di "rivedibilità" del Profilo di Funzionamento, tale da consentire una modifica dell'entità delle difficoltà e, di conseguenza, dei *range* orari da attribuire.

La scuola, quindi, che vede individuato un livello di restrizione della partecipazione di grado medio, dovrà progettare interventi di propria competenza entro il *range* corrispondente (per la Scuola Primaria: 6-11 ore).

Nel Profilo di funzionamento vengono individuati 4 "Domini", ciascuno correlato ai fabbisogni.

Si riporta, di seguito, una tabella di corrispondenza tra "Domini" e "Dimensioni".

Verbale di accertamento / Profilo di Funzionamento	PEI-Piano Educativo Individualizzato
Dominio	*Dimensione*
Apprendimento	Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento
Comunicazione	Comunicazione / Linguaggio
Relazioni e Socializzazione	Relazione / Interazione / Socializzazione
Autonomia Personale e Sociale	Autonomia/Orientamento

Attualmente, ad esempio, un alunno non vedente ha una invalidità del 100% ed è considerato in situazione di gravità (art. 3, comma3). Se venisse considerata solo tale condizione, di carattere quantitativo, potrebbero essere assegnate, secondo una sorta di automatismo (massima gravità=massimo del sostegno), il massimo delle ore possibili (22h).

La valutazione del fabbisogno richiede invece una considerazione più attenta delle condizioni personali e – questa la novità positiva della prospettiva ICF – la valutazione della sua interazione con il contesto, che è certamente modificabile. Tale cambiamento chiama in causa non solo l'insegnante, ma tutta la comunità scolastica, richiedendo l'ausilio consapevole della più ampia "comunità educante". Con i nuovi criteri, in presenza di una disabilità visiva che non implica problemi a livello cognitivo e di apprendimento, è possibile indicare gradi diversi rispetto alla restrizione di partecipazione che sarà "lieve" relativamente all'apprendimento e alla socializzazione, "molto elevata" in rapporto alla comunicazione, "elevata" in rapporto all'autonomia di movimento.

Pertanto, gli interventi educativi richiesti si collocano in un *range* "lieve" (0-5 ore di sostegno didattico) e sono finalizzati soprattutto all'integrazione nella classe (per i primi anni); mentre per l'assistenza alla comunicazione (con l'ausilio di un tiflodidatta, competente nel Braille) sarà necessario il massimo delle ore; infine sarà sufficiente una media assistenza per quanto riguarda l'autonomia, a meno che la scuola non "abbatta le barriere", creando percorsi guidati, fornendo l'alunno di ausili tecnologici, etc. che riportano il bisogno di supporti ad un grado "lieve".

Il fabbisogno è quindi strettamente e dinamicamente correlato agli effettivi interventi messi in atto su più piani: dal sostegno didattico, all'assistenza all'autonomia e alla comunicazione, all'assistenza igienica di base, al lavoro cooperativo dei compagni di classe, di tutti gli insegnanti, alla fornitura di ausili (tastiera Braille), all'uso di nuove tecnologie (sintesi vocale), agli interventi sull'ambiente (percorsi guidati, adattamenti acustici…).

Indicazioni per il PEI dell'anno successivo

Queste indicazioni, rivolte al GLO che nell'anno successivo dovrà redigere il PEI, contengono suggerimenti, proposte, strategie efficaci che potrebbero essere riproposte, nonché eventuali problemi emersi o potenzialità non adeguatamente sviluppate che richiedono, invece, degli interventi correttivi o delle integrazioni, soprattutto a livello di organizzazione e utilizzo delle risorse.

Queste annotazioni necessitano di opportuni approfondimenti nelle classi terminali, in vista del passaggio al grado successivo, e quando è prevista l'iscrizione presso un'altra scuola. In questi casi il DLgs 66/2017, art. 7 comma 2, lettera g), dispone che deve essere assicurata «l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione» e le indicazioni qui fornite possono costituire - assieme ovviamente a tutte le altre sezioni del PEI - un'importante sintesi dei contenuti da condividere in questi momenti di interlocuzione.

Ovviamente, per le classi terminali della scuola secondaria di secondo grado non occorre compilare queste sezioni, ma solo la Verifica finale.

Sezione 12
PEI redatto in via provvisoria

Normativa di riferimento:
DLgs 66/2017, art. 7 Comma 2
Il PEI […]
d) esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e le risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione.
g) è redatto in via provvisoria entro giugno e in via definitiva, di norma, non oltre il mese di ottobre, tenendo conto degli elementi previsti nel decreto ministeriale di cui al comma 2-ter; è redatto a partire dalla scuola dell'infanzia ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona. Nel passaggio tra i gradi di istruzione,
è assicurata l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione. Nel caso di trasferimento di iscrizione è garantita l'interlocuzione tra le istituzioni scolastiche interessate ed è ridefinito sulla base delle eventuali diverse condizioni contestuali della scuola di destinazione;
h) è soggetto a verifiche periodiche nel corso dell'anno scolastico al fine di accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni.

DLgs 66/2017, art. 10 Comma 1
In attuazione di quanto previsto dall'articolo 15, commi 4 e 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, il dirigente scolastico, raccolte le osservazioni e i pareri del GLI, sentito il GIT, tenendo conto delle risorse didattiche, strumentali, strutturali presenti nella scuola, nonché della presenza di altre misure di sostegno, al fine di realizzare un ambiente di apprendimento favorevole allo sviluppo dell'autonomia delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, invia all'ufficio scolastico regionale la richiesta complessiva dei posti di sostegno.

DLgs 66/2017, art. 10 Comma 3
Il dirigente scolastico, in tempo utile per l'ordinato avvio dell'anno scolastico, trasmette sulla base dei PEI, di cui all'articolo 7, comma 2, la richiesta agli enti preposti all'assegnazione delle misure di sostegno ulteriori rispetto a quello didattico

Decreto* interministeriale*, art. 16 - PEI redatto in via provvisoria per l'anno scolastico successivo

Questa sezione del PEI, è molto simile a quella precedente, pur costituendo, in termini cronologici, il nucleo primigenio del PEI. Si tratta, infatti, della prima redazione del Piano Educativo Individualizzato, a seguito della presentazione, da parte della famiglia, della certificazione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica. Si potrebbe definire "PEI provvisorio per nuovi casi", in quanto è riferito solo ai PEI elaborati per le nuove certificazioni e non per coloro che già sono in un percorso di supporto scolastico alla disabilità.

Le situazioni possibili sono generalmente le seguenti:

- l'accertamento della condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica riguarda alunni neoiscritti in una istituzione scolastica, con particolare riguardo alle bambine e ai bambini della Scuola dell'Infanzia che iniziano il loro percorso scolastico previo accertamento;
- la certificazione della condizione di disabilità riguarda alunne o alunni già iscritte/i e frequentanti.

Nel primo caso, gli insegnanti non hanno avuto modo di poter osservare il bambino o la bambina in un contesto educativo, ma soltanto la famiglia o gli specialisti che li hanno seguiti possono portare elementi di conoscenza circa la loro condizione. In tal caso, la definizione di PEI provvisorio assume la sua accezione più propria, in quanto la progettazione educativa non può che esser svolta "sulla carta", senza la presenza del bambino o della bambina ed è pertanto "provvisoria" ossia attende di essere perfezionata a seguito dell'osservazione reale svolta a scuola. È tuttavia necessario che sia effettuata una previsione circa le necessità del bambino o della bambina, per consentire che l'ingresso a scuola sia supportato da tutti i sostegni di cui ha bisogno.

A tal fine, nel PEI si richiede di compilare le seguenti sezioni:

- Intestazione e composizione del GLO
- Sezione 1 - Quadro informativo, con il supporto dei genitori.
- Sezione 2 - Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento
- Sezione 4 - Osservazioni sull'alunno/a per progettare gli interventi di sostegno didattico
- Sezione 6 - Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori e, naturalmente, la Sezione 12 (PEI provvisorio).

Per quanto riguarda la compilazione della Sezione 4, a meno che non si tratti di alunni/studenti già frequentanti, si farà riferimento alla documentazione clinica disponibile ed alla descrizione riportata nel GLO dalla famiglia e dagli specialisti.

Il PEI provvisorio – come dispone il Decreto – è redatto da un GLO, nominato seguendo le stesse procedure indicate per il PEI ordinario (all'articolo 3). Rispetto alla componente docenti, in caso di nuova certificazione di un alunno già iscritto e frequentante, sono membri di diritto i docenti del team o del consiglio di classe. Se si tratta di nuova iscrizione e non è stata ancora assegnata una classe, il Dirigente individua i docenti che possono far parte del GLO.

Qualora si abbia la prospettiva di un anno nello stesso ordine di scuola (per esempio nella Scuola dell'Infanzia), il Dirigente scolastico – in base alle procedure previste dall'Istituto - provvederà ad assegnare la sezione di relativa frequenza e a nominare nel GLO i docenti della classe/sezione di destinazione.

La redazione del PEI è sempre di pertinenza della scuola di destinazione, salvo il caso in cui il certificato di accertamento della disabilità ai fini dell'inclusione scolastica sia presentato dalla famiglia nei mesi terminali dell'ultimo anno di ciascun segmento scolastico, e – di norma – dopo il 31 marzo. In tal caso, qualora l'assegnazione del docente di sostegno sia prevista per l'anno successivo, il GLO sarà costituito nella scuola ove il bambino o l'alunno è frequentante, avendo cura di coinvolgere nella riunione dello stesso GLO un docente della scuola di destinazione, nell'ambito della continuità verticale di cui all'art. 14, co. 1, lettera c) della Legge 104/92.

Il PEI provvisorio riporta interventi necessari per garantire il diritto allo studio e la frequenza per l'anno scolastico successivo, compresa la proposta di ore di sostegno didattico e di risorse da destinare agli interventi di assistenza, con modalità analoghe a quanto previsto per la precedente Sezione 11, cui si rinvia per i paragrafi successivi.

In sintesi, il PEI provvisorio è da formulare esclusivamente nei seguenti casi:

1- iscrizione di alunno certificato con disabilità alla scuola dell'infanzia;

2- iscrizione di alunno certificato con disabilità alla scuola primaria che non abbia mai frequentato la scuola dell'Infanzia;

3- alunno non certificato con disabilità frequentante qualsiasi classe delle scuole di ogni grado appena abbia ricevuto, dopo l'iscrizione o dopo l'inizio dell'anno scolastico, per la prima volta la certificazione di disabilità.

Dunque, nel passaggio dal terzo anno della scuola secondaria di primo grado al primo anno delle scuole secondarie di secondo grado, il PEI provvisorio si deve formulare esclusivamente se l'alunno, mai certificato prima, è stato in quel momento certificato per la prima volta.

Indicazioni per il PEI dell'anno successivo

Queste indicazioni, rivolte al GLO che nell'anno successivo dovrà redigere il PEI, contengono suggerimenti, proposte, strategie che andranno verificate subito dopo l'ingresso del bambino o della bambina a scuola, prevedendo interventi correttivi o integrazioni, soprattutto a livello di organizzazione e utilizzo delle risorse, in base alle necessità effettive.

Esame della documentazione

Con riferimento all'art. 17 del decreto, è importante precisare quali debbano essere i corretti comportamenti da assumere nel caso in cui il GLO si trovasse ad esaminare certificazioni con profili di dubbia legittimità.

Ci si riferisce, ad esempio, quale caso più ricorrente, all'individuazione di alunni con DSA quali soggetti destinatari dei benefici previsti dalla legge 104/1992, in quanto la legge 170/2010 non ricomprende tra queste l'assegnazione dell'insegnante di sostegno (a meno di comorbilità con altri disturbi o patologie in base alle quali è giustificato ricorrere alla Legge 104/92).

È bene evidenziare che, nella procedura volta alla definizione delle misure di sostegno, con la correlata quantificazione del fabbisogno di risorse professionali per la didattica e l'assistenza, i componenti del GLO sono corresponsabili delle decisioni assunte.

Atteso quindi che all'interno del GLO non siano necessariamente rinvenibili conoscenze in campo clinico, se non nel rappresentante della ASL, sono tuttavia rinvenibili le competenze per una attenta lettura e comprensione della certificazione attestante il riconoscimento della condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica.

L'articolo 17 del decreto contempla il caso in cui i componenti del GLO verifichino controversie sull'interpretazione dei contenuti della certificazione. In tale circostanza, il Dirigente scolastico o chi

presiede la seduta può chiedere al rappresentante dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare della ASL un'interpretazione del contenuto della stessa.

In presenza di un quadro non pienamente congruente tra la documentazione clinica attestante il diritto all'assegnazione delle risorse e i requisiti di attribuzione delle risorse medesime, previsti dalla normativa vigente - come nel caso dianzi citato - qualora gli elementi emergenti dalla stessa documentazione non chiariscano la motivazione che attribuisce all'alunno titolo ad esigere le misure di sostegno di cui trattasi, è sempre bene verbalizzare i motivi di perplessità emersi e, qualora non si raggiunga un accordo in seno al GLO, chiedere chiarimenti - per il tramite del Dirigente scolastico – al Presidente della Commissione INPS del territorio ove il certificato in questione è stato rilasciato.

Sulla base del principio di responsabilità personale, anche nel caso in cui un solo componente o partecipante ai lavori del GLO ravvisi eventuali incongruenze circa il contenuto della certificazione, chi presiede la riunione trasmette la documentazione al Dirigente scolastico che provvede a contattare il competente ufficio dell'INPS preposto al controllo delle Commissioni di valutazione.