

CONCORSO
a cattedra 2019

Sostegno didattico Scuola dell'Infanzia e Primaria

Manuale di preparazione

- Ambito normativo
- Ambito psico-pedagogico e didattico
- Conoscenza delle disabilità e degli altri Bisogni Educativi Speciali
- Competenze organizzative e di *governance*

a cura di Valeria Crisafulli

II Edizione



Comprende
estensioni online



Accedi ai **servizi riservati**



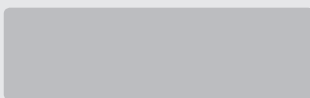
COLLEGATI AL SITO
EDISES.IT

ACCEDI AL
MATERIALE DIDATTICO

SEGUI LE
ISTRUZIONI

Utilizza il codice personale contenuto nel riquadro per registrarti al sito **edises.it** e accedere ai **servizi e contenuti riservati**.

Scopri il tuo **codice personale** grattando delicatamente la superficie



Il volume NON può essere venduto, né restituito, se il codice personale risulta visibile.

L'**accesso ai servizi riservati** ha la durata di **un anno** dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

Se sei registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina
- inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

Se non sei già registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- registrati al sito o autenticali tramite facebook
- attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione
- torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per gli *utenti registrati*

CONCORSO
a cattedra 2019

Sostegno didattico Scuola dell'Infanzia e Primaria

Manuale di preparazione



Concorso a Cattedra – Il sostegno didattico nella scuola dell’Infanzia e Primaria – Manuale teorico
– II edizione

Copyright © 2019, 2016 Edises S.r.l

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2023 2022 2021 2020 2019

Le cifre sulla destra indicano il numero e l’anno dell’ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L’Editore

A cura di **Valeria Crisafulli**

Con contributi di:

Luigi Grimaldi

Karin Guccione

Nicola Molteni

Giovanni Campana

Pietro Boccia

Luisella Ciceri

Emanuela D’Ambros

Emanuela Riva

Anna Maria Schiano

Progetto grafico : ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

Grafica di copertina e fotocomposizione :  curviline

Stampato presso la Litografia Socrate S.r.l. – Città di Castello (PG)

Per conto della EdiSES – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 9362 303 2

www.edises.it
info@edises.it

I curatori, l’editore e tutti coloro in qualche modo coinvolti nella preparazione o pubblicazione di quest’opera hanno posto il massimo impegno per garantire che le informazioni ivi contenute siano corrette, compatibilmente con le conoscenze disponibili al momento della stampa; essi, tuttavia, non possono essere ritenuti responsabili dei risultati dell’utilizzo di tali informazioni e restano a disposizione per integrare la citazione delle fonti, qualora incompleta o imprecisa.

Realizzare un libro è un’operazione complessa e nonostante la cura e l’attenzione poste dagli autori e da tutti gli addetti coinvolti nella lavorazione dei testi, l’esperienza ci insegna che è praticamente impossibile pubblicare un volume privo di imprecisioni. Saremo grati ai lettori che vorranno inviarci le loro segnalazioni e/o suggerimenti migliorativi all’indirizzo redazione@edises.it

Eventuali errata-corrige saranno pubblicati sul sito edises.it, nell’apposita sezione “aggiornamenti” della scheda prodotto.

Sommario

Parte Prima Ambito normativo: il lungo cammino dell'integrazione

Capitolo 1	Dalle scuole speciali all'inserimento.....	3
Capitolo 2	Dall'inserimento all'integrazione.....	15
Capitolo 3	Il ruolo istituzionale e sociale dell'insegnante di sostegno	43

Parte Seconda Competenze socio-psico-pedagogiche: psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento

Capitolo 4	Temi e prospettive della psicologia dello sviluppo.....	57
Capitolo 5	Processi cognitivi, apprendimento, creatività e pensiero divergente.....	69
Capitolo 6	Intelligenza emotiva, empatia, emozioni e sentimenti.....	87
Capitolo 7	La personalità e i suoi processi.....	109
Capitolo 8	La definizione dell'identità.....	121
Capitolo 9	L'adolescenza.....	131
Capitolo 10	Il legame di attaccamento.....	139
Capitolo 11	La motivazione	149
Capitolo 12	I conflitti, la difesa, i disturbi psichici.....	157

Parte Terza Competenze socio-psico-pedagogiche: individuo e società

Capitolo 13	Lo sviluppo sociale.....	173
Capitolo 14	Il senso morale.....	203
Capitolo 15	Il linguaggio e la comunicazione.....	209
Capitolo 16	L'importanza del gioco nello sviluppo sociale	227
Capitolo 17	Socializzazione e aggressività in età scolare.....	249



Parte Quarta

La conoscenza delle disabilità e degli altri Bisogni Educativi Speciali

Capitolo 18	Lo svantaggio come elemento unificante	259
Capitolo 19	Classificazioni internazionali e principali manuali diagnostici.....	267
Capitolo 20	I disturbi dell'apprendimento	287
Capitolo 21	I disturbi del linguaggio.....	303
Capitolo 22	I deficit visivo e uditivo.....	319
Capitolo 23	Il disturbo dell'attenzione e l'iperattività.....	331
Capitolo 24	Le sindromi genetiche e la disabilità intellettiva	339
Capitolo 25	L'autismo e disturbi dello spettro autistico.....	347

Parte Quinta

Competenze pedagogiche e didattiche

Capitolo 26	La mediazione didattica	361
Capitolo 27	Mediazione speciale e strategie didattiche.....	403
Capitolo 28	I Bisogni Educativi Speciali e la didattica dell'inclusione.....	455

Parte Sesta

Competenze organizzative e di *governance*

Capitolo 29	Scuola ed educazione nella Costituzione. L'autonomia scolastica.....	483
Capitolo 30	La scuola dell'infanzia e del primo ciclo.....	499
Capitolo 31	Il secondo ciclo dell'istruzione	517
Capitolo 32	La <i>governance</i> dell'istituzione scolastica.....	527

Parte Settima

Verifiche di fine capitolo

Finalità e struttura dell'opera

Una scuola che intenda seriamente impegnarsi nella difficile sfida dell'integrazione e quindi dell'inclusione deve essere in grado di accettare e accogliere ogni suo allievo nel modo migliore, fornendo risposte soddisfacenti ai bisogni educativi speciali e specifici di cui ciascuno è portatore.

Eppure, nonostante i numerosi ed anche recentissimi interventi legislativi succedutisi negli anni, l'alunno disabile incontra tuttora notevoli problemi ad essere realmente accettato per la sua diversa «capacità di partecipazione sociale», in altre parole per le sue residue abilità. La **“scuola dell'inclusione”** deve dunque dotarsi di **professionalità altamente qualificate**, abilitate alla costruzione di piani educativi personalizzati per allievi portatori di disabilità o appartenenti a categorie sociali disagiate e deve essere in grado di dialogare con medici, psichiatri e specialisti della riabilitazione, promuovendo percorsi educativi e riabilitativi in un'ottica multidisciplinare e plurispecialistica.

La scuola ha il compito di “prendere in carico” gli alunni diversamente abili, dall'osservazione iniziale fino all'attuazione di modalità operative per realizzare il percorso didattico. Per garantire il **diritto all'apprendimento** a tutti gli alunni, anche a quelli che presentano **bisogni educativi speciali**, occorre un particolare impegno da parte dei docenti in relazione agli stili educativi, alla trasmissione-elaborazione dei saperi, ai metodi di lavoro, alle strategie di organizzazione delle attività in aula.

In questo contesto il ruolo del **docente di sostegno**, professionista nel gestire la diversità, è indispensabile: si tratta di un ruolo complesso per il cui esercizio sono richieste vastissime competenze socio-psico-pedagogiche correlate allo sviluppo delle abilità cognitive, sociali, psichiche nonché tecniche didattiche utili alla rimozione degli ostacoli che il deficit comporta.

Tale conoscenza deve riguardare in modo specifico la fascia evolutiva corrispondente al grado di scuola presso cui si intende prestare servizio ma, nell'ottica della continuità educativa, non può prescindere da una conoscenza generale delle principali tappe evolutive dall'infanzia all'età adulta. Per questo motivo si è scelto di affrontare diffusamente le principali tematiche socio-psico-pedagogiche lungo tutto l'arco della vita, seppur focalizzando l'attenzione sulle strategie di intervento più appropriate nella scuola dell'Infanzia e nella scuola Primaria, cui il volume è rivolto.

Il testo tratta in modo completo gli **aspetti teorici** necessari per affrontare le **prove selettive del concorso** e contiene anche **preziosi spunti operativi** per la **prova orale** del concorso nonché per l'ordinaria attività professionale.

Il volume è strutturato in parti. Dopo aver fatto il punto sull'**integrazione scolastica dei disabili**, ripercorrendone le **principali tappe evolutive** dalla nascita delle scuole speciali alla disciplina in materia di BES, senza tralasciare gli aspetti giuridici, organizzativi ed operativi che costituiscono la quotidianità dell'attività dei docenti nella scuola dell'autonomia, nella **prima parte** viene esaminata la figura del docente di sostegno, nelle sue **competenze e abilità** e nei suoi compiti istituzionali all'inter-



no del sistema scolastico italiano. La **seconda parte** è dedicata alla **psicologia** dello **sviluppo** e dell'**apprendimento**. Vengono presentati i principali contributi teorici e descritte le fasi evolutive dello sviluppo cognitivo per poi analizzare il processo di definizione della personalità, dell'identità e delle relazioni affettive. In questo contesto, vengono approfonditi i **processi cognitivi**, la **creatività e il pensiero divergente**, e si offre una panoramica delle principali tematiche su cui si basa la moderna didattica dell'integrazione nonché dei processi motivazionali ed emozionali dall'infanzia all'età adulta, soffermandosi sulle nozioni di empatia ed intelligenza emotiva. La **terza parte** è dedicata al rapporto tra individuo e società. Vengono ripercorsi i principali aspetti dello **sviluppo sociale**, mediante la presentazione dei più significativi contributi teorici, con particolare riferimento ai processi di acquisizione del linguaggio, verbale e non verbale, ed alla funzione del gioco nell'apprendimento e nello sviluppo delle relazioni sociali nonché alle problematiche legate all'aggressività in età scolare. Si passa poi nella **quarta parte** alla definizione dei confini, sempre più ampi, dei **bisogni educativi speciali**, analizzando nel dettaglio – e con l'ausilio delle classificazioni internazionali e dei principali manuali diagnostici – le **più diffuse problematiche psicologiche e psichiatriche in ambito educativo e didattico** con cui il docente di sostegno è più frequentemente chiamato a confrontarsi. Vengono analizzati, dal punto di vista diagnostico e dalla prospettiva dell'intervento didattico, i disturbi dell'apprendimento, del linguaggio, dell'attenzione, iperattività, deficit visivi e uditivi, sindromi genetiche, disabilità intellettiva, autismo, ma anche le situazioni di svantaggio socio-economico, di emarginazione, la difficoltà di integrazione dovuta a differenze culturali ed il disagio psicologico, fino ad arrivare al riconoscimento delle nuove forme di analfabetismo sociale quale possibile causa di disuguaglianza ed emarginazione ed alla conseguente adozione, con la L. 107/2015 (la Buona Scuola), del Piano Nazionale per la Scuola Digitale per promuovere, attraverso la scuola, un processo di alfabetizzazione informatica. La **quinta parte** è dedicata alla **didattica speciale**. Vengono descritti gli strumenti operativi dell'integrazione e trattato il difficile equilibrio tra didattica individualizzata e condivisione di obiettivi didattici. Vengono infine illustrate le principali metodologie didattiche orientate all'inclusione, le strategie metacognitive utilizzabili in aula per favorire cooperazione e partecipazione e le buone prassi finalizzate all'adeguamento di obiettivi e materiali didattici. La **sesta parte** del testo sintetizza, infine, le **competenze organizzative in materia di legislazione scolastica** e i principali aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica così come richiesto dai programmi di studio: l'autonomia didattica, quella organizzativa, il Sistema Nazionale di Valutazione, compiti e ruoli degli organi collegiali. L'ultima parte, infine, raccoglie questionari a risposta multipla per la verifica delle conoscenze acquisite.

Questo lavoro, ricco, complesso, denso di rinvii normativi e spunti operativi per l'attività dei futuri insegnanti, tratta materie in continua evoluzione.

Ulteriori **materiali didattici** e **approfondimenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito edises.it secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti saranno disponibili su blog.edises.it www.edises.it

Indice

Parte Prima

Ambito normativo: il lungo cammino dell'integrazione

Capitolo 1 - Dalle scuole speciali all'inserimento

1.1	La legislazione sulle istituzioni speciali	3
1.2	L'inserimento nella scuola ordinaria.....	7
1.3	Il Documento Falcucci	9
1.4	La circolare ministeriale n. 227/1975	12
1.4.1	Raggruppamenti di scuole.....	12
1.4.2	Reperimento e inserimento degli allievi.....	13
1.4.3	Criteri organizzativi.....	13
1.4.4	Gruppo di lavoro presso i provveditorati agli studi.....	13

Capitolo 2 - Dall'inserimento all'integrazione

2.1	La legge 517/1977 e i successivi provvedimenti legislativi.....	15
2.2	La decisione della Corte Costituzionale n. 215/1987	17
2.3	La legge quadro n. 104/1992.....	19
2.4	La normativa di fine anni Novanta. Il Piano dell'offerta formativa	23
2.4.1	Proclamazione dei diritti del bambino e valorizzazione delle diversità e della convivenza democratica nella Dichiarazione di Salamanca	25
2.5	Il nuovo millennio	27
2.5.1	La L. 67/2001 a tutela dei disabili dalle discriminazioni e altre norme.....	27
2.5.2	La Convenzione ONU del 2006 sui diritti delle persone con disabilità	28
2.5.3	Le Linee Guida del 2009 per l'integrazione degli alunni con disabilità	30
2.6	Disturbi Specifici di Apprendimento: struttura e finalità della legge 170/2010	30
2.6.1	Definizioni relative ai DSA nella L. 170/2010 e nelle Linee Guida.....	31
2.6.2	Finalità della legge	32
2.6.3	Diagnosi e individuazione precoce	33
2.6.4	Misure educative e didattiche di supporto	35
2.7	I Bisogni Educativi Speciali: la Direttiva 27/12/2012	38
2.8	Nuove fonti di disuguaglianza e Piano nazionale per la scuola digitale	39
2.9	Dalla L. 107/2015 ai relativi decreti attuativi del 2017. In particolare, il D.Lgs. 62/2017	41

Capitolo 3 - Il ruolo istituzionale e sociale dell'insegnante di sostegno

3.1	La formazione monovalente	43
3.2	La formazione polivalente.....	44
3.3	I corsi intensivi, le SSIS per il sostegno, i corsi di formazione universitari	50



3.4	La formazione dei docenti di sostegno nel D.Lgs. 66/2017 per la scuola primaria e nel D.Lgs. 59/2017 per la scuola secondaria	53
-----	---	----

Parte Seconda


Competenze socio-psico-pedagogiche: psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento

Capitolo 4 – Temi e prospettive della psicologia dello sviluppo


4.1	Concetti generali	57
4.2	Il campo di indagine.....	57
4.3	Tre domande sullo sviluppo psicologico	59
4.3.1	Qual è la natura del cambiamento che caratterizza lo sviluppo?	59
4.3.2	Quali processi causano questo cambiamento?	60
4.3.3	Si tratta di un cambiamento continuo e graduale o viceversa discontinuo e improvviso?	61
4.4	Concezioni scientifiche dello sviluppo nel corso del tempo.....	61
4.4.1	La visione ambientalista.....	62
4.4.2	La visione naturalista.....	62
4.4.3	La teoria evuzionistica	62
4.4.4	L'approccio sociologico	63
4.5	Le principali teorie dello sviluppo.....	64
4.5.1	Il comportamentismo.....	64
4.5.2	Il condizionamento operante.....	65
4.5.3	Teoria dell'apprendimento sociale	66
4.5.4	L'approccio organismico	66
4.5.5	L'approccio psicoanalitico.....	68

Capitolo 5 – Processi cognitivi, apprendimento, creatività e pensiero divergente

5.1	Le scienze che studiano la mente	69
5.2	I metodi per lo studio della mente	72
5.3	Apprendimento e maturazione	73
5.3.1	Strategie didattiche per l'apprendimento	74
5.3.2	Apprendimento significativo e metacognizione.....	75
5.4	Gli stadi del percorso evolutivo.....	77
5.5	Lo studio dell'intelligenza.....	79

Attività cognitive e prassi educativa..... 

5.6	Charles Spearman e l'intelligenza bifattoriale.....	81
5.7	Louis Leon Thurstone e l'intelligenza multifattoriale	82
5.8	Le competenze su creatività e pensiero divergente.....	83

Drammatizzazione e creatività..... 

Capitolo 6 – Intelligenza emotiva, empatia, emozioni e sentimenti

6.1	Howard Gardner e il modello delle intelligenze multiple	87
6.2	Daniel Goleman e l'intelligenza emotiva	88

6.3	L'empatia come dimensione dell'intelligenza emotiva.....	89
6.4	Le emozioni.....	92
6.4.1	L'esperienza emotiva.....	93
6.4.2	Le teorie delle emozioni.....	95
6.4.3	La teoria della differenziazione emotiva.....	97
6.4.4	La teoria differenziale.....	99
6.4.5	Le emozioni e il comportamento emotivo.....	99
6.4.6	A cosa servono le emozioni?.....	100
6.4.7	Come esprime le emozioni il bambino e come le riconosce?.....	100
6.4.8	Autoregolazione delle emozioni e <i>scaffolding</i>	101
6.4.9	Dalla relazione diadica alla relazione di gruppo.....	102
6.4.10	Dimensioni emotive nella relazione educativa e didattica.....	103

Abilità di relazione: le storie sociali



6.5	I sentimenti.....	106
6.5.1	L'amicizia.....	106
6.5.2	L'amore.....	106
6.5.3	L'invidia.....	107
6.5.4	La gelosia.....	108

Capitolo 7 – La personalità e i suoi processi

7.1	La formazione della personalità.....	109
7.2	Le teorie della personalità.....	110
7.2.1	Le teorie dei tratti.....	111
7.2.2	Le teorie tipologiche.....	111
7.2.3	Le teorie psicodinamiche.....	112
7.2.4	Le teorie dell'apprendimento sociale.....	114
7.2.5	La teoria dei costrutti personali.....	115
7.2.6	La teoria del sé.....	115
7.2.7	Le teorie umanistiche.....	115
7.3	Le fasi della formazione.....	116
7.4	I test di personalità.....	119

Capitolo 8 – La definizione dell'identità

8.1	L'idea di sé.....	121
8.2	L'identità sessuale.....	123
8.3	Sigmund Freud.....	124
8.3.1	Stadio orale.....	124
8.3.2	Stadio anale.....	124
8.3.3	Stadio fallico.....	125
8.3.4	Stadio di latenza.....	125
8.3.5	Stadio genitale.....	125
8.4	Erik Erikson.....	126
8.4.1	I stadio: fiducia/sfiducia.....	127
8.4.2	II stadio: autonomia/vergogna, dubbio.....	128
8.4.3	III stadio: iniziativa/senso di colpa.....	128
8.4.4	IV stadio: industriosità/senso di inferiorità.....	128
8.4.5	V stadio: identità/dispersione.....	129



8.4.6	VI stadio: intimità/isolamento	129
8.4.7	VII stadio: generatività/stagnazione	130
8.4.8	VIII stadio: integrità dell'Io/disperazione.....	130

Capitolo 9 - L'adolescenza

9.1	La definizione dell'identità nell'adolescenza	131
9.2	La teoria psicoanalitica.....	133
9.3	L'approccio psicosociale	134
9.4	La psicologia culturale.....	136
9.5	La prospettiva dell'interazionismo cognitivo sociale.....	137
9.6	Adolescenza e stili educativi	137

Capitolo 10 - Il legame di attaccamento

10.1	Concetti generali	139
10.2	La teoria spaziale di Bowlby	140
10.3	La teoria della pulsione secondaria.....	145
10.4	La teoria della suzione primaria dell'oggetto	146
10.5	La teoria della relazione d'oggetto.....	147

Capitolo 11 - La motivazione

11.1	La teoria bisogno-pulsione-incentivo.....	149
11.2	L'attrazione e la repulsione.....	150
11.3	Classificare le motivazioni	151
11.4	Le teorie della motivazione	153
11.5	Daniel E. Berlyne: motivazione percettiva ed epistemica.....	154
11.6	La motivazione a realizzare competenze.....	156

Autostima e motivazione: un intervento di didattica cognitiva 

Capitolo 12 - I conflitti, la difesa, i disturbi psichici

12.1	I tipi di conflitto	157
12.2	La frustrazione	157
12.3	I meccanismi di difesa	159
12.4	L'adattamento.....	161
12.5	Le nevrosi	162
12.6	Le psicosi	164
12.7	Le psicoterapie.....	166
12.8	Malattia e salute mentale.....	169

Parte Terza

Competenze psico-pedagogiche: individuo e società

Capitolo 13 - Lo sviluppo sociale

13.1	Concetti generali	173
13.2	L'individuo e i suoi contesti: famiglia, scuola, lavoro	174
13.3	Il processo di socializzazione.....	175
13.4	La famiglia.....	177
13.4.1	La nascita delle relazioni familiari	178

13.4.2	Lo sviluppo delle relazioni familiari.....	181
13.4.3	Inserimento scolastico e collaborazione con la famiglia	182
13.5	L'istituzione scolastica e l'adolescenza	185
13.6	I gruppi	187
13.7	Stratificazione e mobilità sociale	189
13.8	Atteggiamenti, opinioni e rappresentazioni sociali.....	190
13.9	I principali contributi teorici	192
13.9.1	Daniel Stern	192
13.9.2	Jean Piaget	193
13.9.3	La teoria della mente	194
13.9.4	L'apprendimento osservativo	195
13.9.5	Lo sviluppo sociale come predisposizione biologica	196
13.9.6	Albert Bandura	196
13.9.7	Lawrence Kohlberg	197
13.9.8	Kurt Lewin	197
13.9.9	Gordon Allport.....	198
13.9.10	Solomon Asch.....	198
13.9.11	Serge Moscovici	199
13.9.12	La teoria ecologica	200

Capitolo 14 - Il senso morale

14.1	Concetti generali	203
14.2	Le teorie cognitive	204
14.3	L'approccio comportamentista.....	207
14.4	L'approccio psicoanalitico	207

Capitolo 15 - Il linguaggio e la comunicazione



15.1	La comunicazione e i suoi elementi	209
15.2	Caratteristiche e funzioni del linguaggio	210
15.3	La comunicazione non verbale e le sue funzioni	212

La funzione partecipativa nella relazione attraverso i linguaggi non verbali

15.4	Le abilità comunicative nel bambino	215
15.5	L'acquisizione del linguaggio	215
15.6	Il rapporto tra pensiero, linguaggio e interazione sociale.....	217
15.7	Altri modelli psicologici dello sviluppo del linguaggio.....	219
15.8	I disturbi della comunicazione	220
15.9	Strategie creative nella lingua parlata	221
15.10	Strategie creative nel linguaggio cinesico e non verbale	223

Capitolo 16 - L'importanza del gioco nello sviluppo sociale

16.1	Le teorie sul valore dell'attività ludica.....	227
16.2	Lo sviluppo delle capacità di gioco.....	228
16.3	Il gioco come attività formativa.....	231
16.4	Le attività espressive formative.....	237
16.5	Le attività grafico-pittoriche	241
16.6	Le attività di manipolazione	246

<i>Arte teatrale e comunicazione</i>	
<i>Videogiochi e apprendimento</i>	
Capitolo 17 – Socializzazione e aggressività in età scolare	
17.1 Concetti generali	249
17.2 L’aggressività e le dinamiche relazionali.....	249
17.3 Quando l’aggressività diventa una patologia	252
17.4 La gestione dell’aggressività.....	254

Parte Quarta

La conoscenza delle disabilità e degli altri Bisogni Educativi Speciali







Capitolo 18 – Lo svantaggio come elemento unificante	
18.1 Alunni che presentano deficit o patologie che danno luogo a situazioni di disabilità	259
18.2 Alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)	260
18.3 Alunni che presentano altre situazioni di difficoltà nell’apprendimento (non classificate tra i DSA).....	260
18.3.1 Alunni in situazioni di difficoltà nell’apprendimento scolastico derivanti da veri e propri disturbi	261
18.3.2 Alunni che possono essere definiti in situazione di deprivazione socio-ambientale.....	262
18.3.3 Alunni che si ritirano dall’impegno scolastico per sofferenza psicologica anche in assenza di svantaggio	263
18.4 Estensione a tutti i disturbi evolutivi delle misure previste per i DSA dalla L. 170/2010.....	264

Attività per favorire l'accoglienza dell'alunno straniero..... 

Progetto di rinforzo linguistico per alunni (non italofofoni)..... 

Capitolo 19 – Classificazioni internazionali e principali manuali diagnostici	
19.1 Dalla contenzione all’inclusione: un’epocale inversione storica.....	267
19.2 Dall’handicap alla diversa abilità: l’evoluzione terminologica	268
19.3 Organizzazione Mondiale della Sanità e classificazioni internazionali	270
19.4 Processo di revisione: dall’ICIDH all’ICF.....	273
19.4.1 Differenza di approccio tra ICD-10 e ICF	276
19.4.2 L’ICF C & Y per bambini e adolescenti.....	277
19.5 Altri strumenti di classificazione	278
19.5.1 Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM)	278
19.5.2 Manuale Diagnostico Psicodinamico (PDM)	281


Capitolo 20 – I disturbi dell’apprendimento	
20.1 Le categorie diagnostiche	287
20.2 I disturbi specifici di apprendimento (DSA)	288

20.2.1	Il disturbo della lettura: la dislessia	289
20.2.2	I disturbi dell'espressione scritta: disortografia e disgrafia	294
20.2.3	Il disturbo delle abilità aritmetiche: la discalculia evolutiva.....	297
20.3	Didattica speciale per gli alunni con DSA.....	298
20.4	I disturbi non specifici dell'apprendimento (DNSA)	302
<i>Misure compensative/dispensative per alunni con DSA e BES</i>		
<i>Metacognizione e ritardo cognitivo</i>		
Capitolo 21 - I disturbi del linguaggio		
21.1	Comunicazione e linguaggio	303
21.2	I disturbi specifici del linguaggio (DSL)	304
21.3	Il disturbo fonetico-fonologico	306
21.4	Il disturbo del linguaggio.....	308
21.5	Il disturbo della comprensione.....	311
21.6	Il disturbo della fluenza con esordio nell'infanzia	312
21.7	Disturbo Pragmatico della Comunicazione Sociale	315
21.8	Il trattamento rieducativo nella scuola.....	316
Capitolo 22 - I deficit visivo e uditivo		
22.1	La disabilità visiva.....	319
22.1.1	L'integrazione scolastica	321
22.2	Il deficit uditivo: la sordità e le sue classificazioni	324
<i>Il bambino non vedente è il linguaggio</i>		
<i>Condizioni per esperienze senso-percettive significative in un bambino non vedente</i>		
<i>Alunni iperattivi con problemi relazionali</i>		
22.2.1	La lingua dei segni	326
22.2.2	La didattica per l'alunno sordo.....	328
<i>La comunicazione nel bambino ipoacusico</i>		
Capitolo 23 - Il disturbo dell'attenzione e l'iperattività		
23.1	Definizione e sintomi	331
23.2	La diagnosi nell'ADHD	332
23.3	Il trattamento del disturbo.....	333
23.4	La didattica per alunni con ADHD.....	335
Capitolo 24 - Le sindromi genetiche e la disabilità intellettiva		
24.1	Le sindromi genetiche e la loro tipologia.....	339
24.1.1	Sindrome di Down	339
24.1.2	Sindrome di Klinefelter	340
24.1.3	Sindrome dell'X fragile (o di Martin Bell).....	340
24.1.4	Sindrome di Turner	340
24.1.5	Sindrome di Duchenne.....	341
24.1.6	Sindrome di Marfan.....	341
24.2	La disabilità intellettiva (ex ritardo mentale)	342

24.3	L'alunno con sindrome genetica	343
24.4	L'alunno con disabilità intellettiva	344

Capitolo 25 - L'autismo e i disturbi dello spettro autistico

25.1	Definizione e sintomi	347
25.2	Evoluzione storica degli studi sull'autismo	352
25.3	Altri disturbi dello spettro autistico	354
25.4	L'integrazione scolastica del bambino con disturbo autistico	355

Il lavoro psico-educativo con alunni autistici 

Parte Quinta







Competenze pedagogiche-didattiche



Capitolo 26 - La mediazione didattica

26.1	L'osservazione e i suoi strumenti	361
26.2	Definizione di metodo, metodologia, tecnica per le attività di insegnamento e curricolo	364
26.3	Dalla didattica degli anni '50 alle nuove prospettive della didattica costruttivista	366
26.4	Aspetti salienti della didattica generale contemporanea	368
26.5	I metodi di investigazione e la ricerca-azione	371
26.6	I nuovi contesti di apprendimento	373
26.7	Le didattiche disciplinari	374
26.8	Riflessività, mediazione didattica, apprendimento significativo, mappe concettuali come fattori dell'efficacia delle pratiche didattiche	376
26.9	Alcuni esempi di didattiche in uso oggi	379
26.9.1	La didattica per concetti	379
26.9.2	La didattica metacognitiva	380
26.9.3	La didattica dell'errore	380
26.9.4	La didattica orientativa	380
26.9.5	La didattica speciale	381
26.9.6	La didattica multimediale	382
26.9.7	La didattica laboratoriale	383
26.10	Il comune denominatore delle nuove metodologie didattiche	387
26.11	Alcuni esempi di tecniche e metodologie didattiche innovative	388
26.11.1	Il <i>cooperative learning</i>	388

L'apprendimento cooperativo applicato alla geometria 

26.11.2	La <i>peer education</i> e la <i>peer collaboration</i>	391
26.11.3	Il <i>brainstorming</i>	391
26.11.4	Il <i>problem solving</i>	392
26.11.5	Il <i>role play</i>	393
26.11.6	Il <i>circle time</i>	394
26.11.7	Lezione frontale, dialogo interattivo e supporti visivi	394
26.11.8	Il <i>mastery learning</i>	394
26.12	Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione ed il loro impiego nella didattica speciale	395

26.12.1	L'uso della LIM in classe.....	396
26.12.2	I webquest.....	399
<i>Un'attività basata sul webquest</i>		
26.12.3	Esemplificazioni dell'uso del computer.....	401
<i>La didattica laboratoriale</i>		
<i>Un esempio di laboratorio pratico nella scuola primaria</i>		
<i>Adattamenti nella costruzione delle competenze logico-matematiche</i>		
Capitolo 27 – Mediazione speciale e strategie didattiche		
27.1	La pedagogia speciale nella prospettiva storica ed evolutiva.....	403
27.2	La condizione di svantaggio, il disadattamento e la pedagogia della differenza.....	405
27.3	L'azione sociale per i diversamente abili.....	406
27.4	L'integrazione come processo intenzionale.....	408
27.5	L'asimmetria nella relazione educativa.....	412
27.6	Rogers e la relazione <i>assertiva</i>	414
27.7	La relazione educativa tra insegnante di sostegno e alunni disabili.....	415
27.8	Le relazioni disfunzionali secondo l'Analisi Transazionale.....	419
27.8.1	La relazione simbiotica.....	419
27.8.2	I pregiudizi educativi (ordini).....	421
27.8.3	I "giochi psicologici".....	424
27.9	La mediazione didattica a servizio dell'integrazione.....	426
27.10	La mediazione speciale.....	427
27.11	Adattamento degli obiettivi curricolari e dei materiali didattici.....	431
27.11.1	Adattare gli obiettivi e le attività: le materie di studio.....	434
27.11.2	Adattare gli obiettivi e le attività: italiano.....	435
27.11.3	Adattare gli obiettivi e le attività: la percezione per l'apprendimento della matematica.....	437
27.11.4	Adattamenti nella costruzione delle competenze logico-matematiche.....	439
27.11.5	Adattare gli obiettivi e le attività: le scienze.....	441
27.11.6	La semplificazione di un testo.....	442
27.12	La programmazione individualizzata.....	443
<i>Un esempio di programmazione per un alunno con deficit cognitivo</i>		
<i>La didattica diversificata per allievi problematici</i>		
27.13	L'acquisizione delle autonomie nella scuola secondaria: esperienze di operatività.....	448
27.14	Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella presa in carico dell'alunno diversamente abile.....	452
Capitolo 28 – I Bisogni Educativi Speciali e la didattica dell'inclusione		
28.1	Il Bisogno Educativo Speciale.....	455
28.2	La risposta educativa speciale.....	458
28.3	La Certificazione e i due aspetti del Profilo di Funzionamento: Diagnosi Funzionale e Profilo Dinamico Funzionale.....	459
28.3.1	La Legge 104 del 1992 e il D.P.R. 24 febbraio 1994.....	459

28.3.2	La disciplina in vigore dal 1 settembre 2019: il Decreto legislativo 66 del 2017.....	460
28.4	Profilo di Funzionamento. Primo aspetto: la Diagnosi Funzionale.....	462
28.5	Il Profilo di Funzionamento. Secondo aspetto: il Profilo Dinamico Funzionale.....	463
28.6	Il Piano Educativo Individualizzato (PEI).....	464
28.7	Progetto di vita (Linee Guida 2009). Progetto individuale. Piano per l'inclusione....	466
28.7.1	Progetto di vita	466
28.7.2	Progetto individuale.....	467
28.7.3	Piano per l'Inclusione.....	467
28.8	Gruppi di Lavoro coinvolti nei compiti relativi all'inclusione (GLIR, GIT, GLI), scuole polo e Osservatorio permanente per l'inclusione (D.Lgs. 66/2017)	468
28.8.1	Il GLIR (Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale)	468
28.8.2	Il GIT (Gruppo per l'Inclusione Territoriale).....	469
28.8.3	Il GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione).....	469
28.9	La direttiva sui BES e la didattica inclusiva	470
28.10	I Centri Territoriali di Supporto (CTS) e i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI)	472
28.11	Il Piano dell'Offerta Formativa (POF). La C.M. 8/2013 e il Piano Annuale per l'"inclusività" (PAI)	473
28.12	I GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione) nella C.M. 8/2013.....	474
28.13	Il ruolo dell'insegnante di sostegno nel <i>team teaching</i> e le altre figure dell'integrazione	478
	<i>Modalità di raccordo tra docente di sostegno e docente curricolare</i>	
	<i>L'esperienza del progetto tutoring</i>	

Parte Sesta

Ambito organizzativo e della *governance*

Capitolo 29 – Scuola ed educazione nella Costituzione. L'autonomia scolastica

29.1	La scuola nella Costituzione italiana	483
29.2	L'autonomia scolastica nella legge n. 59/1997.....	487
29.3	Il Piano dell'offerta formativa (POF)	487
29.3.1	L'ampliamento dell'offerta formativa.....	488
29.3.2	La rivisitazione del POF nella legge n. 107/2015	488
29.3.3	La procedura di elaborazione e approvazione del PTOF nella legge n. 107/2015	489
29.3.4	Il potenziamento dell'offerta formativa nel Piano triennale.....	490
29.3.5	I compiti del collegio dei docenti nella elaborazione del PTOF	491
29.3.6	La progettazione educativa e curricolare nel PTOF.....	491
29.3.7	La progettazione organizzativa nel PTOF	492
29.4	L'autonomia didattica nell'art. 4 del Regolamento dell'autonomia.....	492
29.5	L'autonomia nelle procedure di valutazione.....	493
29.6	L'autonomia organizzativa	494
29.7	L'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo – I progetti e la loro verifica....	494
29.8	L'autonomia di associarsi in rete	495
29.9	La contropartita dell'autonomia: il monitoraggio del sistema	495

29.9.1	L'Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI).....	496
29.9.2	Il nuovo Regolamento sul sistema nazionale di valutazione	496
29.9.3	La Direttiva n. 85 del 2012 e la n. 11 del 2014	497

Capitolo 30 – La scuola dell'infanzia e del primo ciclo

30.1	L'obbligo scolastico	499
30.2	Dai Programmi ministeriali alle Indicazioni nazionali.....	499
30.3	La scuola dell'infanzia	501
30.3.1	Iscrizione e formazione delle classi.....	501
30.3.2	Le “sezioni primavera”	501
30.3.3	Le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia.....	502
30.4	La scuola primaria nel primo ciclo di istruzione	504
30.4.1	L'iscrizione alla scuola primaria e la formazione delle classi	504
30.4.2	La questione dell'insegnante unico	505
30.4.3	Il tempo scuola nella scuola primaria.....	505
30.4.4	Lingua inglese: insegnamento e insegnanti	506
30.5	La scuola secondaria di primo grado: il tempo normale e il tempo prolungato	506
30.5.1	Iscrizioni e formazione delle classi.....	507
30.5.2	L'insegnamento dell'inglese e della seconda lingua comunitaria.....	507
30.6	Le Indicazioni nazionali per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado	507
30.7	La valutazione	508
30.7.1	Validità dell'anno scolastico nella scuola secondaria di primo e di secondo grado	509
30.7.2	La valutazione nel primo ciclo	510
30.7.3	La certificazione delle competenze.....	511
30.8	L'esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione	512
30.8.1	Valutazione ed esami per gli alunni con disabilità.....	513
30.8.2	Valutazione ed esami per gli alunni con DSA. Altri alunni con BES.....	514

Capitolo 31 – Il secondo ciclo dell'istruzione

31.1	L'attuale assetto della scuola secondaria di secondo grado.....	517
31.2	Iscrizioni e formazione delle classi negli istituti del secondo ciclo dell'istruzione	518
31.3	Valutazione ed esame di Stato nel secondo ciclo di istruzione.....	519
31.3.1	La valutazione	519
31.3.2	L'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione	520
31.3.3	Ammissione all'esame	520
31.3.4	Attribuzione del credito scolastico.....	521
31.3.5	Prove di esame.....	521
31.3.6	Esiti dell'esame	522
31.3.7	Diploma finale e curriculum della studentessa e dello studente	523
31.3.8	Gli studenti con disabilità all'esame di Stato.....	523
31.3.9	Gli studenti con DSA all'esame di Stato. Altri studenti con BES	524
31.4	CLIL: insegnamento e apprendimento in altra lingua	525
31.5	Il riconoscimento del lavoro nell'istruzione superiore riformata	525

Capitolo 32 – La *governance* dell'istituzione scolastica

32.1	La dirigenza scolastica	527
------	-------------------------------	-----

32.2	Gli organi collegiali dell'istituzione scolastica	527
32.3	Il consiglio di circolo o d'istituto	528
32.4	Il collegio dei docenti	529
32.5	I consigli di intersezione, di interclasse e di classe	529
32.6	Il comitato per la valutazione dei docenti	530
32.7	Le assemblee dei genitori e degli studenti	530

Parte Settima

Verifiche di fine capitolo

Verifica	Capitolo 1.....	533
Verifica	Capitolo 2.....	534
Verifica	Capitolo 3.....	537
Verifica	Capitolo 4.....	539
Verifica	Capitolo 5.....	541
Verifica	Capitolo 6.....	543
Verifica	Capitolo 7.....	545
Verifica	Capitolo 8.....	547
Verifica	Capitolo 9.....	548
Verifica	Capitolo 10.....	549
Verifica	Capitolo 11.....	550
Verifica	Capitolo 12.....	551
Verifica	Capitolo 13.....	552
Verifica	Capitolo 14.....	554
Verifica	Capitolo 15.....	555
Verifica	Capitolo 16.....	556
Verifica	Capitolo 17.....	557
Verifica	Capitolo 18.....	559
Verifica	Capitolo 19.....	560
Verifica	Capitolo 20.....	562
Verifica	Capitolo 21.....	563
Verifica	Capitolo 22.....	564
Verifica	Capitolo 23.....	566
Verifica	Capitolo 24.....	567
Verifica	Capitolo 25.....	568
Verifica	Capitolo 26.....	569
Verifica	Capitolo 27.....	570
Verifica	Capitolo 28.....	572
Verifica	Capitolo 29.....	574
Verifica	Capitolo 30.....	576
Verifica	Capitolo 31.....	577
Verifica	Capitolo 32.....	579

Capitolo 1

Dalle scuole speciali all'inserimento

1.1 La legislazione sulle istituzioni speciali

L'inserimento scolastico dei bambini disabili è stato a lungo condizionato da un pregiudizio. Sin dall'antichità infatti la menomazione fisica è stata un fattore discriminante nell'integrazione e quindi motivo di emarginazione sociale. Le malformazioni fisiche e la diversità in genere suscitavano infatti orrore, tanto da indurre alla eliminazione fisica o alla reclusione i soggetti che ne erano portatori.

Il medico greco Ippocrate (460-377 a.C. circa), considerando le malattie mentali il risultato di un'alterazione dei fluidi corporei, respinse le credenze cinesi, egiziane ed ebraiche, e le loro affermazioni circa le cause dei disturbi del comportamento individuabili nei demoni e negli spiriti maligni, capaci di impossessarsi dei corpi degli esseri umani. Alla fine del Medioevo, epoca in cui si verificò una progressiva rinascita della superstizione e della demonologia, furono realizzati i primi manicomi, luoghi di crudele reclusione.

.....

Il pensiero degli psicologi

Se volessi davvero mettermi nella posizione di venir fatto diventar pazzo, allora il miglior modo che mi riesca di pensare al riguardo è quello di entrare in una di quelle istituzioni psichiatriche, i manicomi, dove la psicosi psichiatrica è in piena attività, incontestata. In tali luoghi esiste un completo potere locale di tagliare e di fare a pezzi la gente, fisicamente quanto teoricamente, in nome dell'esatto opposto di ciò che si dice che vien fatto.

(Laing R. D., 1976, *I fatti della vita*, Einaudi, Torino, 1978)

.....

Solo nel XVIII secolo furono migliorate le disumane modalità di trattamento dei pazienti con disturbi psichici. A lungo la patologia psichiatrica è stata considerata fonte di orrore, e, malgrado i progressi scientifici raggiunti nel campo della medicina e della psicologia, solo nella seconda metà del XX secolo si è compreso che ciò che bisognava esorcizzare con una cura era il pregiudizio, mentre ciò su cui poteva incentrarsi l'intervento era lo studio dei problemi esistenziali, di tipo biologico, economico, politico e socio-psicologico.

I primi tentativi di integrazione e riabilitazione dei soggetti disabili risalgono alla Francia dell'Illuminismo, in cui, con la lente dei valori del progresso e della scienza, per la prima volta l'anormalità fu vista come una condizione



umana che non pregiudicava la dignità dell'individuo. Tali valori trovarono terreno fertile nella Rivoluzione Francese, quando con la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo venne sancito il diritto all'uguaglianza per tutti gli uomini, a prescindere dal ceto sociale, dal sesso, dalla razza e dalle condizioni fisiche e psichiche. Risale a questo periodo l'istituzione delle prime case di cura in Francia e in Inghilterra per l'assistenza sanitaria ai disabili.

In Italia bisognerà attendere la fine del XIX secolo per l'apertura dei primi centri specializzati nella cura dei portatori di handicap.

Nel 1898 il neuropsichiatra infantile **Sante De Sanctis** (1862-1935) fondò a Roma un centro per la cura e la riabilitazione dei bambini affetti da deficit psicofisici e sempre a Roma, in quel periodo, sorse la prima scuola magistrale ortofrenica diretta da **Maria Montessori** (1870-1952), che proprio con De Sanctis aveva attivamente collaborato.

Furono istituite le prime *scuole speciali*, per iniziativa di talune amministrazioni comunali o di enti assistenziali privati e religiosi, affinché fosse garantita assistenza educativa ai bambini in situazioni di deficit. Il regime fascista, lungi dal proseguire su questa strada, trascurò in maniera assoluta la scolarizzazione dei disabili. Il R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126 (cosiddetta «Riforma Gentile») estendeva l'obbligo scolastico solo ai ciechi e ai sordomuti che non presentassero altre anomalie. L'istruzione, peraltro, doveva essere impartita ai sordomuti in apposite «classi differenziali» e ai ciechi in speciali istituti. L'art. 5 del R.D. 4 maggio 1925, n. 653, attribuiva al preside la facoltà di allontanare dall'istituto «gli alunni affetti da malattie contagiose o ripugnanti».

Il R.D. 5 febbraio 1928, n. 577 (*Testo Unico delle leggi sull'istruzione elementare*), nel sancire l'obbligatorietà dell'istruzione dal sesto al quattordicesimo anno di età (art. 171), ne confermava l'estensione ai ciechi e ai sordomuti (art. 175). Era poi previsto che questi sostenessero, rispettivamente al quattordicesimo e al sedicesimo anno, un esame presso uno degli istituti riconosciuti dalla legge qualora alla loro istruzione avessero provveduto i genitori privatamente (art. 177).

Il R.D. 26 aprile 1928, n. 1297, recante il regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare, dispose l'istituzione di **scuole speciali per sordomuti, scuole speciali per ciechi, classi differenziali per ritardati e/o indisciplinati**.

L'art. 405, lett. b), disponeva che l'obbligo scolastico, per i **fanciulli ciechi e sordomuti**, doveva adempiersi con la frequenza delle scuole ad essi riservate. L'art. 406 precisava che, per i **fanciulli ciechi** che non ricevessero l'istruzione in scuole private o paterne, l'istruzione elementare era impartita: a) fino alla terza classe elementare, negli istituti all'uopo designati e presso le pubbliche scuole elementari specializzate; b) dalla quarta classe elementare in poi, nelle scuole elementari comuni.

Per i **fanciulli sordomuti**, i quali non ricevessero istruzione paterna, l'obbligo dell'istruzione andava assolto presso i regi istituti dei sordomuti di Roma, Milano e Palermo, presso gli istituti a ciò designati e presso le pubbliche scuole o classi elementari ad essi esclusivamente riservate (art. 408).

L'art. 415, infine, stabiliva che quando gli **atti di permanente indisciplina** fossero tali da lasciare il dubbio che potessero derivare da **anormalità psichiche**, il maestro poteva, su parere conforme dell'ufficiale sanitario, proporre l'allontanamento definitivo al direttore didattico, il quale avrebbe curato l'assegnazione dello scolaro alle classi differenziali o, secondo i casi, iniziato d'accordo con la famiglia le pratiche opportune per il ricovero in istituti per corrigendi.

Nel 1933 vennero introdotte le scuole speciali per i ragazzi «affetti da malattie contagiose, fanciulli anormali e minorati fisici».

Una normativa, dunque, quella del ventennio fascista, che caratterizza la scuola comune come istituzione rigida. In nessun conto vengono tenuti i bisogni e le possibilità dei singoli fruitori: gli allievi che mal si adattano a recepire passivamente quanto viene loro trasmesso o imposto, manifestando atteggiamenti d'insoddisfazione e indisciplina, rischiano di essere avviati alle classi differenziali¹.

Con la fine del fascismo e l'instaurazione della Repubblica, la Costituzione italiana sancisce alcuni principi fondamentali che investono in modo diretto il tema dell'integrazione. L'**articolo 2** richiama l'idea di cittadinanza basata sulla **solidarietà politica, economica e sociale**, l'**articolo 3** quella dell'uguaglianza di tutti i cittadini davanti alla legge e della pari dignità sociale “senza distinzione di condizioni personali e sociali”. Per garantire tale uguaglianza e pari dignità la Costituzione individua come strada da percorrere la rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale che possono impedirne il compimento. “Rimuovere gli ostacoli” non significa avviare le persone che “rappresentano una differenza” alla “normalizzazione” o all'omologazione, bensì creare i presupposti per realizzare una società nuova, realmente fondata sulla differenza come valore, in quanto caratteristica propria dell'identità di ciascuno di noi. La Costituzione è stata scritta nel periodo storico in cui la questione dell'integrazione accomunava la disabilità all'emigrazione. I cittadini italiani provenienti dalle aree rurali del Sud o del Nord-Est, infatti, nel secondo dopoguerra, vessati dalla povertà e dal malessere sociale, furono costretti a trasferirsi in massa verso le aree più industrializzate del Nord. Qui nacquero grossi sobborghi urbani che cambiarono la vita delle comunità locali. I cittadini della stessa nazione scoprirono di essere lontani al punto da non riuscire a comunicare gli uni con gli altri: essi parlavano dialetti differenti e reciprocamente incomprensibili. Alla scuola toccò, dunque, il compito di far conoscere e usare a tutti la lingua italiana. In una prima fase, però, il problema fu risolto con la formazione di classi differenziali e scuole speciali tra cui gli alunni furono suddivisi in base alla provenienza regionale.

La circolare ministeriale n. 1771/12 dell'11 marzo 1953 fornisce la definizione di scuole speciali e chiarisce la differenza tra classi speciali per minorati, scuole di differenziazione e classi differenziali: «Le **classi speciali per minorati** e quelle di **differenziazione didattica**» – spiega la circolare – «sono istituti sco-

¹ MORETTI I., *Dall'inserimento all'integrazione degli alunni handicappati nella scuola comune: evoluzione culturale e normativa*, Atri Onlus, 2011.

lastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche e istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali. Le **classi differenziali**, invece, non sono istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari e accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari.

Il 20 dicembre 1959 l'**Assemblea Generale delle Nazioni Unite** promulgò la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, il cui quinto principio sanciva il diritto dei fanciulli che si trovassero in situazioni di minorazione fisica, mentale e sociale a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui avevano bisogno per il loro stato o la loro condizione, tuttavia la logica imperante fino agli anni '60 rimase quella della «medicalizzazione» e, ancor più, della «separazione»: l'allievo minorato era un «malato» da affidare alle cure di un «maestro-medico» perché era un potenziale elemento di disturbo.

Nel luglio del 1962, viene approvata la legge n. 1073, che istituisce la **scuola media unica**, obbligatoria e gratuita, e reca in sé anche il primo intervento organico dello Stato a favore delle scuole speciali, sia pure limitatamente allo stanziamento di fondi «per il funzionamento, l'assistenza igienico-sanitaria e le attrezzature per le classi differenziali nelle scuole statali e per le classi di scuola speciale da istituire anche nei comuni minori». Per effetto di questa legge e di successive circolari ministeriali, si assiste a un progressivo incremento delle classi differenziali e delle scuole speciali.

La L. 31 dicembre 1962, n. 1859 prevede, infatti, all'art. 12, la possibilità d'istituire **classi differenziali per alunni disadattati scolastici**, con un calendario speciale, appositi programmi e orari di insegnamento. Tali classi non possono avere più di 15 alunni.

Ancora il D.P.R. 22 dicembre 1967, n. 1518 (*Regolamento per l'applicazione del titolo III del D.P.R. 11 febbraio 1961 n. 264, relativo ai servizi di medicina scolastica*) stabilisce che i soggetti con **anomalie o anormalità somatopsichiche** che non consentono la regolare frequenza nelle scuole comuni, i quali abbisognino di particolare trattamento e assistenza medico-didattica, devono essere indirizzati alle scuole speciali (art. 30). Nell'eventualità che l'alunno presenti più di un'alterazione, si terrà conto, per l'assegnazione alla scuola speciale, della minorazione che consente maggiori possibilità di trattamento.

I soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali o con **anomalie del comportamento**, per i quali possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune sono indirizzati alle *classi differenziali*. Il trattamento medico specialistico e didattico – prosegue l'art. 34 – assume forme diverse a seconda che riguardi l'assistenza medica specializzata o l'assistenza con interventi psico-pedagogici specializzati (didattica differenziale o graduata, psicoterapia di vario tipo o livello, metodi educativi speciali) o l'assistenza sociale volta a ridurre le carenze della famiglia e dell'ambiente in genere.

Arriva poi il 1968, l'anno della "contestazione" e, sull'onda della polemica contro le classi differenziali, si comincia a parlare di «inserimento» degli handicappati nella scuola di tutti. Nel nome dell'eguaglianza delle persone, si negano i concetti di «normalità» e «anormalità». Si afferma che le persone sono uguali proprio perché diverse l'una dall'altra, non conformi a un modello, quello della normalità, ma tutte caratterizzate dalla loro diversità, nella loro irripetibile personalità². La prima legge, nel nostro ordinamento repubblicano, a codificare l'inserimento scolastico dei disabili è la **L. 30 marzo 1971, n. 118**.

1.2 L'inserimento nella scuola ordinaria

La L. 30 marzo 1971, n. 118 inaugura la logica dell'«**inserimento**», recando in sé una disposizione per garantire ai «minori invalidi civili» la frequenza scolastica nelle **classi ordinarie normali**, fatti salvi i casi di «*gravi deficienze intellettuali o menomazioni fisiche tali da impedire l'inserimento*» (art. 28).

Anche se riguarda solo i mutilati e gli invalidi civili, l'art. 28 è ben presto utilizzato come giustificazione normativa per l'integrazione degli alunni portatori di qualsiasi tipo di handicap, che vedono così riconosciuto il loro diritto all'inserimento scolastico nella **scuola elementare** e nella **scuola media**. La norma prescrive, altresì, che debba essere facilitata la frequenza degli invalidi e dei mutilati civili alle **scuole medie superiori** e **universitarie** ed estende la medesima disciplina alle **istituzioni prescolastiche** e ai **doposcuola**.

La logica è quella per cui, se cadono i confini tra «anormalità» e «normalità», non si può poi disquisire sulle tipologie degli handicap: quale che sia il tipo o la gravità del deficit di cui sono portatori, gli alunni vengono inseriti nelle scuole comuni, anche in assenza degli interventi assistenziali che la L. 118/1971 prevede.

Del resto, l'art. 2, al comma 2, stabilisce che – agli effetti di tale legge – debbano considerarsi mutilati e invalidi civili «*i cittadini affetti da minorazioni congenite o acquisite, anche a carattere progressivo, compresi gli irregolari psichici per oligofrenie di carattere organico o dismetabolico, insufficienze mentali derivanti da difetti sensoriali e funzionali che abbiano subito una riduzione permanente della capacità lavorativa non inferiore ad un terzo o, se minori di anni 18, che abbiano difficoltà persistenti a svolgere i compiti e le funzioni proprie della loro età*».

Al riguardo, la stessa Corte Costituzionale, nella storica sentenza n. 215 del 3-8 giugno 1987, sosterrà: «...è pacifico in dottrina e giurisprudenza che in tale ampia nozione sono ricompresi i soggetti affetti da menomazioni fisiche, psichiche e sensoriali comportanti sensibili difficoltà di sviluppo, apprendimento e inserimento nella vita lavorativa e sociale, cui il concetto di portatore di handicap comunemente si riferisce».

² TENUTA U., *Integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*, Educazione & Scuola.

Ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato vengono assicurati:

- il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa, a carico dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi;
- l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e l'eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza;
- l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi.

Il diritto all'istruzione è garantito anche ai minori portatori di handicap ricoverati nei **centri degenza e di recupero**. L'art. 29 stabilisce che, laddove sia accertata l'impossibilità di far frequentare ai «minorati» la scuola dell'obbligo, ed esclusivamente in quest'ipotesi, il Ministro per la Pubblica Istruzione, per la *scuola media*, o il provveditore agli studi, per l'*istruzione elementare* – d'intesa con gli enti ospedalieri e la direzione dei centri di recupero e di riabilitazione, pubblici e privati, purché convenzionati – provvede all'istituzione, per i minori ricoverati, di **classi normali quali sezioni staccate della scuola statale**. Le sezioni presso i centri di recupero possono essere aperte anche agli *alunni non minorati*. Il docente è tenuto a svolgere i **programmi normali** e ad aggiornare gli allievi sul programma scolastico non svolto.

Anche per gli **adulti** sono istituiti corsi di scuola popolare per l'eliminazione di ogni caso di *analfabetismo primario e di ritorno*, nonché per il compimento dell'*istruzione obbligatoria*. E per gli appartenenti a famiglie di disagiata condizione economica e che abbiano subito una diminuzione superiore ai due terzi della capacità lavorativa, e ai figli dei beneficiari della pensione di inabilità, l'art. 30 prevede l'**esenzione dalle tasse scolastiche e universitarie**.

La L. 20 settembre 1971, n. 820, istitutiva della **scuola a tempo pieno**, favorirà le condizioni affinché anche questa sia in grado di accogliere gli alunni disabili.

Diritti dei disabili mentali (1971)

Il 21 dicembre 1971 l'**Assemblea Generale delle Nazioni Unite** promulgava la *Dichiarazione dei diritti dei disabili mentali*, nella quale si riconoscevano a tali soggetti, qualunque fosse l'origine, la natura e il grado del loro handicap, il diritto ad avere le stesse prerogative fondamentali degli altri cittadini e, tra le altre cose, il diritto all'**istruzione** e alla **formazione professionale**.

Nel dettaglio ecco l'elenco delle prerogative riconosciute:

- Il termine «portatore di handicap» designa qualunque persona incapace di garantirsi per proprio conto, in tutto o in parte, le necessità di una vita individuale e/o sociale normale, in ragione di una minorazione, congenita o no, delle sue capacità fisiche o mentali.
- Il portatore di handicap deve fruire di tutti i diritti enunciati nella presente Dichiarazione. Tali diritti debbono essere riconosciuti a tutti i portatori di handicap senza eccezione alcuna e senza distinzione o discriminazione per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica e di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di qualunque altra condizione relativa al portatore di handicap stesso o alla sua famiglia.
- Il portatore di handicap ha un **diritto connaturato al rispetto della sua dignità umana**, quali che siano l'origine, la natura e la gravità delle sue difficoltà e deficienze, ha gli stessi diritti

fondamentali dei suoi concittadini di pari età, il che comporta come primo e principale diritto quello di fruire, nella maggiore misura possibile, di un'esistenza dignitosa altrettanto ricca e normale.

- Il portatore di handicap ha gli stessi **diritti civili e politici** degli altri esseri umani; l'art. 7 della Dichiarazione dei Diritti del Disabilitato Mentale si applica a qualunque limitazione o soppressione di tali diritti di cui fosse oggetto il portatore di handicap mentale.
- Il portatore di handicap ha **diritto alle misure destinate a consentirgli la più ampia autonomia possibile**.
- Il portatore di handicap ha **diritto a trattamenti medici, psicologici e funzionali**, ivi compresi gli apparecchi di protesi e di ortesi; al riadattamento medico e sociale; all'istruzione, alla formazione, al riadattamento professionale, agli aiuti, ai consigli e agli altri servizi intesi a garantire la valorizzazione ottimale delle sue capacità e attitudini e ad accelerare il processo della sua integrazione o reintegrazione sociale.
- Il portatore di handicap ha **diritto alla sicurezza economica e sociale** e a un livello di vita decente. Egli ha diritto, a seconda delle sue possibilità, a ottenere e a conservare l'impiego o a esercitare un'occupazione utile, produttiva e remunerata e a far parte di organizzazioni sindacali.
- Il portatore di handicap ha diritto che i suoi bisogni particolari siano presi in considerazione a tutti gli stadi della **pianificazione economica e sociale**.
- Il portatore di handicap ha il **diritto di vivere in seno alla propria famiglia** o ad un focolare alternativo e di partecipare a tutte le attività sociali e creative o ricreative. Nessun portatore di handicap può essere obbligato in materia di residenza, a un trattamento differenziato che non sia richiesto dal suo stato o dal miglioramento che possa essere apportato ad esso. Qualora il soggiorno del portatore di handicap in un istituto specializzato risulti indispensabile, l'ambiente e le condizioni di vita debbono rispecchiare il più possibile quelli della vita normale delle persone della sua età.
- Il portatore di handicap **deve essere protetto contro ogni sfruttamento, ogni normativa o trattamento discriminatorio, abusivo o degradante**.
- Il portatore di handicap deve poter beneficiare di un'**assistenza legale qualificata**, allorché tale assistenza si riveli indispensabile alla protezione della sua persona, e dei suoi beni. Qualora risulti oggetto di procedimenti giudiziari, egli deve beneficiare di una procedura che tenga pienamente conto della sua condizione fisica o mentale.
- Le **associazioni di categoria** possono essere utilmente consultate su tutte le questioni relative ai diritti dei portatori di handicap.
- Il portatore di handicap, la sua famiglia e la sua comunità, debbono essere pienamente informati, con ogni mezzo appropriato, dei diritti contenuti nella presente dichiarazione.

.....

1.3 Il Documento Falucci

Verso la metà degli anni '70, il Ministro della Pubblica Istruzione affida a una commissione di studio presieduta dalla senatrice **Franca Falucci** il compito di fare il punto sui «*problemi degli alunni handicappati*» in Italia e di formulare gli opportuni suggerimenti per il loro recupero scolastico e sociale. Nel 1975 la commissione pubblica il resoconto dei propri lavori – il cd. «**Documento Falucci**» – tracciando gli elementi fondamentali della filosofia dell'integrazione e i suoi principi. Eccone i **punti salienti**.

Il Documento propone un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola che, «*proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità di ogni allievo,*



appare la struttura più appropriata per far superare le condizioni di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati».

La premessa è duplice. I soggetti con difficoltà di sviluppo, apprendimento e adattamento:

- > devono essere considerati protagonisti della propria crescita;
- > posseggono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate.

Nuovo è, dunque, il modo di considerare l'**alunno handicappato**, il quale non è più visto come un «anormale» o un «minorato» ma come un soggetto che, pur trovandosi in una situazione di deficit, ha tutto il diritto a non essere discriminato sul piano umano e sociale. Portatori di handicap, secondo la definizione contenuta nel Documento, sono tutti quei «*minori che in seguito a evento morboso o traumatico intervenuto in epoca pre-peri-post natale presentino una menomazione delle proprie condizioni fisiche, psichiche e/o sensoriali, che li mettano in difficoltà di apprendimento o di relazione*».

L'organizzazione didattica, dal canto suo, deve favorire i **processi di socializzazione** e valorizzare, ai fini dell'apprendimento, accanto all'*intelligenza logico-astrattiva*, anche l'*intelligenza sensorio-motrice e pratica*.

Il Documento suggerisce di privilegiare la **scuola a tempo pieno**, da intendersi «*non come somma dei momenti antimeridiano e pomeridiano non coordinati fra di loro, ma come successione organica ed unitaria di diversi momenti educativi programmati e condotti unitariamente dal gruppo degli operatori scolastici (culturale, artistico-espressivo, ricreativo o ludico), aperto anche ad agenti culturali esterni alla scuola, di ricerca e di esperienza personale e di gruppo, di attività socializzante*».

L'indicazione fondamentale è quella relativa all'**unità degli interventi** per «*separare il meno possibile le iniziative di recupero o di sostegno dalla normale attività scolastica, alla cui ricca articolazione si affida il compito di offrire a tutti, nell'ambito dei gruppi comuni, possibilità di azione e di sviluppo*». In questo modo si cerca «*di non legare i vantaggi dell'intervento individualizzato agli svantaggi della separazione dal gruppo più stimolante degli alunni normali*».

Tuttavia, il Documento precisa che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso **criterio di valutazione** dell'esito scolastico deve fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella.

La realizzazione di questo nuovo modo di essere della scuola passa attraverso la determinazione degli **obiettivi** e la valutazione dei **risultati**. Al riguardo risulta fondamentale «*l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono state lasciate prevalentemente in ombra*». E ancora: l'ingresso di **nuovi linguaggi** nella scuola «*se costituisce un arricchimento per tutti, risulta essenziale per gli alunni handicappati*».

Impossibile, poi, prescindere dalla **preparazione** e dall'**aggiornamento permanente** degli insegnanti, che devono conoscere e usare i nuovi mezzi operativi introdotti ad arricchimento e rinnovamento dell'insegnamento tradizionale. Si sottolinea anche l'importanza che siano assicurati **insegnanti di ruolo**, dei quali bisognerebbe favorire la stabilità, essendo la continuità del rapporto educativo un obiettivo fondamentale dell'azione scolastica.

Nondimeno, il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun alunno è possibile soltanto se:

- gli operatori scolastici hanno una visione organica delle *dimensioni psicologiche e relazionali* del fatto scolastico e degli *ambienti* in cui l'alunno vive e i fenomeni scolastici si maturano;
- l'azione dei docenti è integrata da *altri operatori* che possano offrire l'apporto di *specifiche competenze*.

Una condizione essenziale è che tutti gli operatori, docenti e specialisti, lavorino in équipe per l'attuazione dei fini indicati, e per tutti gli interventi ritenuti necessari onde evitare che il loro apporto si vanifichi in generiche e unilaterali iniziative.

.....

Prototipo di scuola per l'integrazione secondo il Documento Falcucci

Popolazione scolastica

Quella di competenza territoriale senza alcuna esclusione. Non dovrebbe superare le 500 unità (tranne che nella scuola materna).

Gruppi di alunni

Dovrebbero essere costituiti entro un limite medio di 15-20 unità. Il numero di eventuali **minori handicappati** dovrà essere deciso dall'équipe formata dai docenti della classe e dagli specialisti.

Orario

Tempo pieno (inteso come precisato nella premessa).

Progetto educativo

Un nuovo modo di essere della scuola postula il superamento del concetto dell'unicità del rapporto insegnante-classe con l'attribuzione, a un gruppo di insegnanti interagenti, della responsabilità globale verso un gruppo di alunni e la conseguente necessità di programmare, attuare e verificare il progetto educativo, in associazione con gli specialisti.

Il superamento del rapporto dualistico prevede, per la **scuola elementare**, un insegnante in più (di ruolo e particolarmente esperto) ogni tre gruppi di allievi. Considerando che nella **scuola a tempo pieno** bisogna disporre, per l'arco della giornata, di due insegnanti per ogni gruppo di allievi, ne deriva che per tre gruppi di allievi occorrono otto insegnanti. Sono previste:

1. la possibilità di un **insegnante specializzato**, capace di svolgere un'azione di recupero con i **nuclei di handicappati gravi**; in tal caso, il rapporto numerico flessibile adulto-allievo dovrà oscillare da 1/1 ad 1/3;
2. la presenza di **insegnanti specializzati** capaci di svolgere per **soggetti medio-gravi** interventi alternati sia in senso riabilitativo, sia in senso specializzante.

Nel secondo caso, il rapporto flessibile può anche indicarsi con la proporzione 1/4 - 1/5, e può pure verificarsi l'opportunità di un servizio itinerante. Tale prestazione deve svolgersi in una scuola

aperta e fornita del servizio di un'équipe che abbia almeno la seguente composizione: assistenti sociali, psicologo, pedagogista specializzato; tecnici riabilitativi e specialisti clinici adatti a seguire le dinamiche dei singoli casi (diagnosi, trattamento, verifica).

I modi di **formazione** e di **funzionamento dei gruppi di attività** possono essere vari, in relazione alle diversità delle situazioni, in corrispondenza al tipo di attività scelte, alle esigenze dei singoli alunni e dei gruppi, ecc.

1.4 La circolare ministeriale n. 227/1975

Prendendo le mosse dalla L. 30 marzo 1971, n. 118, la prima a percepire – a beneficio dei *mutilati* e degli *invalidi civili* – l'esigenza che l'istruzione obbligatoria avesse luogo nelle classi ordinarie normali della scuola pubblica, la circolare ministeriale 8 agosto 1975, n. 227 adotta in ambito scolastico il **principio della massima integrazione nelle classi normali**, prevedendo *regolamentazioni progressive e future*, perché l'obiettivo da raggiungere – l'inserimento degli handicappati – deve essere reso possibile *«dalla stessa trasformazione e dal rinnovamento delle scuole comuni, che dovranno essere progressivamente messe in grado di accogliere anche i discenti che, nell'età dell'obbligo scolastico, presentino particolari difficoltà di apprendimento e di adattamento»*.

Per conseguire risultati apprezzabili – precisa la circolare – *«vanno studiati tempi e forme concreti di interventi significativi sui quali occorrerà richiamare l'attenzione e cercare il consenso degli organi collegiali di governo delle istituzioni scolastiche, per l'alto valore democratico che l'integrazione scolastica degli alunni handicappati riveste»*.

Il raggiungimento dell'integrazione – si legge ancora nella circolare – richiede certamente un nuovo modo di essere della scuola, ma sollecita e impone anche decisioni graduali e coerenti sul piano dell'azione amministrativa. Di seguito le principali disposizioni contenute nella circolare.

1.4.1 Raggruppamenti di scuole

Individuazione, in ciascuna provincia, di uno o due gruppi di scuole – per le province più grandi anche più di due gruppi – costituiti ciascuno da una *scuola materna*, una *scuola elementare* e una *scuola media*.

Parametri ottimali:

- un minimo di **dieci classi** (con una punta possibilmente non superiore alle quindici) per la **scuola elementare**;
- un minimo di **nove classi** (con una punta possibilmente non superiore alle ventiquattro) per la **scuola media**.

Le scuole prescelte devono disporre di qualche aula in più per prevedibili espansioni e per lo svolgimento di **attività speciali ed extracurricolari**, di palestra o salone, di apposito locale per il servizio medico e di sufficiente spazio all'aperto. Gli **accessi agli edifici e alle aule** non devono presentare impedimenti rilevanti per gli alunni che abbiano difficoltà motorie.

1.4.2 Reperimento e inserimento degli allievi

Inserimento graduale, in un primo avvio sperimentale, realizzato anche in corso d'anno, con eventuale sdoppiamento di quelle classi o sezioni che, per effetto dell'aggregazione di nuovi iscritti, abbiano troppi allievi. Dal punto di vista pedagogico e didattico, si reputa opportuno non superare di norma i venti allievi per classe o per sezione di **scuola materna**.

Gli allievi da reperire e inserire sono quelli con **disturbi o difetti fisici, psichici o sensoriali**, compresi nella giurisdizione territoriale delle tre scuole, che non le frequentino per vari handicap oppure che siano inseriti in scuole speciali o in classi sperimentali (ex differenziali), o siano ancora ricoverati in istituti funzionanti altrove.

Le tre scuole dovranno poter disporre di una o più **équipe per il reperimento degli allievi**, per l'esame dei casi e per l'assistenza psico-socio-pedagogica.

1.4.3 Criteri organizzativi

In tutte le tre scuole, a titolo sperimentale e per i fini che interessano, può essere consentita, fermi restando gli obblighi di orario e di servizio previsti per i docenti, una maggiore **flessibilità organizzativa**:

- in termini di orario giornaliero e settimanale degli allievi;
- in termini di raggruppamento dei discenti in classi «aperte» o per livelli di apprendimento.

Il lavoro proposto può essere avvalorato dalla disponibilità di **dirigenti e docenti adeguatamente preparati**, motivati e professionalmente capaci di affrontare le particolari condizioni di lavoro determinate dall'inserimento di ragazzi minorati nelle scuole comuni.

Il Ministero per la Pubblica Istruzione può disporre gli interventi richiesti o ritenuti utili e necessari, in termini di **organizzazione di tempo pieno** e di **disponibilità di sussidi didattici** di cui può essere chiesta l'acquisizione in relazione a particolari attività formative e a necessità individuali.

1.4.4 Gruppo di lavoro presso i provveditorati agli studi

È prevista, presso i provveditorati, la costituzione di un gruppo di lavoro composto almeno da un *ispettore tecnico periferico*, un *preside*, un *direttore didattico* e tre docenti esperti in educazione speciale (uno di *scuola materna*, uno di *scuola elementare*, uno di *scuola media*) per affrontare i problemi connessi con l'attuazione della proposta illustrata.

Il gruppo di lavoro ha i seguenti compiti:

- vagliare le proposte dei presidi, dei direttori e dei consigli di istituto e di circolo in ordine alle iniziative per il tempo pieno, ai corsi di sostegno e agli insegnamenti speciali;

- > tenere gli opportuni contatti con le équipes e con le associazioni dei genitori;
- > raccogliere i dati relativi al funzionamento delle scuole, ai risultati raggiunti, alle difficoltà incontrate;
- > redigere una relazione finale, esprimendo osservazioni e proposte per l'eventuale estensione dell'iniziativa in altre scuole della Provincia.

A questa sono seguite nel 1976 e nel 1977 altre circolari, che hanno affrontato il problema in modo sempre più sistematico e dettagliato. Ma il primo testo legislativo ad aver regolato in modo esaustivo l'inserimento dei disabili è la legge n. 517 del 1977.

CONCORSO a cattedra 2019

Finalizzato alla preparazione al **concorso a cattedra** per l'accesso ai ruoli del personale docente della Scuola dell'Infanzia e Primaria su **posti di sostegno**, il volume costituisce un sintetico, ma rigoroso, compendio dell'intero programma d'esame.

Il volume si articola in parti. Nella **prima**, dedicata all'**ambito normativo**, vengono ripercorse le principali tappe dell'integrazione scolastica, dalla nascita delle scuole speciali alla disciplina in materia di BES, fino ai decreti attuativi della L. 107/2015 (in particolare, il Decreto Legislativo n. 66 del 2017 "Norme per l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità").

Nella **seconda parte (Ambito psico-pedagogico e didattico: psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento)** vengono presentati i principali contributi teorici e descritte le fasi evolutive dello sviluppo cognitivo per poi analizzare il processo di definizione della personalità, dell'identità e delle relazioni affettive.

La **terza parte (Ambito psico-pedagogico e didattico: individuo e società)** ripercorre i principali aspetti dello sviluppo sociale, con particolare riferimento ai processi di acquisizione del linguaggio, verbale e non verbale, ed alla funzione del gioco.

Si passa, poi, nella **quarta parte (La conoscenza delle disabilità e degli altri Bisogni Educativi Speciali)** alla definizione dei confini, sempre più ampi, dei bisogni educativi speciali, analizzando nel dettaglio – e con l'ausilio delle classificazioni internazionali e dei principali manuali diagnostici – le più diffuse problematiche psicologiche e psichiatriche in ambito educativo e didattico.

La **quinta parte (Competenze pedagogiche e didattiche)** è dedicata alla didattica speciale e descrive gli strumenti operativi dell'integrazione.

La **sesta parte** del testo (**Competenze organizzative e di governance**) sintetizza, infine, le competenze in materia di legislazione scolastica e i principali aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica.

Chiude il volume una serie di **quesiti a risposta multipla** per verificare la preparazione raggiunta e allenarsi in vista delle prove di selezione.



Aggiornato a tutte le principali novità normative rilevanti per l'aspirante docente, il testo è completato da **materiali didattici, approfondimenti e risorse di studio** accessibili online nell'area riservata.

La gamma completa di manuali per ciascuna classe di concorso è consultabile sul sito edises.it nella sezione dedicata al concorso a cattedra.



www.edises.it
info@edises.it

 Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook
facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



€ 36,00

ISBN 978-88-9362-303-2



9 788893 623032