

PEI in pratica alla primaria

Materiali operativi
e proposte di attività

A cura di
Dario Ianes, Sofia Cramerotti
e Flavio Fogarolo

MATERIALI
DIDATTICA

The Erickson logo consists of a red square with the word "Erickson" in white text. The letter "i" in "Erickson" has a small white square above it, resembling a dot.

Erickson

IL LIBRO

PEI IN PRATICA ALLA PRIMARIA

Il presente volume completa la proposta dei lavori precedenti — *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica* e *Costruire il nuovo PEI* — proponendo materiali e pratiche di inclusione, corresponsabilità educativa e co-progettazione pedagogica.

PEI in pratica alla primaria — in linea con il Decreto n. 182/2020 e le correlate Linee guida — propone un lavoro specifico per la realizzazione degli interventi educativo-didattici inclusivi.

I CONTENUTI

- Le varie forme di collaborazione tra docenti per realizzare un buon PEI inclusivo
- Cosa funziona e cosa no nella pratica applicativa del nuovo PEI (dall'esperienza delle scuole)
- Oltre **60 schede** operative per lavorare sulle 4 dimensioni del PEI e 5 video introduttivi:
 - della relazione, dell'interazione e della socializzazione
 - della comunicazione e del linguaggio
 - dell'autonomia e dell'orientamento
 - cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento
- **15 attività** per lavorare nelle diverse discipline:
 - Italiano
 - Matematica
 - Scienze
 - Storia e geografia
 - Inglese
- **24 video** sulle metodologie più importanti ed efficaci.

I CURATORI



DARIO IANES

Docente ordinario di Pedagogia e Didattica dell'inclusione all'Università di Bolzano, è co-fondatore del Centro Studi Erickson, per il quale cura alcune collane. Autore di vari articoli e libri e direttore della rivista «DIDA».



SOFIA CRAMEROTTI

Psicologa dell'educazione e pedagogista, è formatrice e consulente su temi di carattere psicopedagogico e educativo-didattico. Per Erickson è responsabile della «Ricerca e Sviluppo – Area Educazione». Autrice di vari articoli e libri, si occupa di progettazione educativa individualizzata e di *Teacher education*.



FLAVIO FOGAROLO

Formatore, si occupa di didattica inclusiva. È stato per diversi anni referente per la disabilità e i DSA presso l'UST di Vicenza. Per Erickson ha collaborato, oltre che come autore di varie pubblicazioni, alla progettazione di giochi educativi e materiali compensativi.



VIDEO DISPONIBILI

- > Apprendimento cooperativo
- > Peer tutoring
- > Metodo Jigsaw
- > Circle time
- > Partecipazione alla cultura del compito
- > Didattica aperta
- > Flipped classroom
- > Didattica per problemi reali: compiti di realtà
- > Problem-based learning
- > Video modeling
- > Facilitazione e semplificazione
- > Didattica metacognitiva
- > Brainstorming
- > Tinkering
- > Mappe per imparare e schematizzazioni visive
- > CAA
- > Game-based learning
- > Metodo operativo-laboratoriale
- > Role-playing games
- > Storie sociali
- > Modeling
- > Metodo Analogico Bortolato
- > Metodo autobiografico
- > Debate

€ 20,00



9 788859 030591

www.erickson.it



ACCESSO GRATUITO ALLA PIATTAFORMA
+ MATERIALE ONLINE

SOFIA ICF

COMPLETAMENTE AGGIORNATA
SECONDO I NUOVI MODELLI DI PEI,
LINEE GUIDA E DECRETO 182/20

INDICE

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Introduzione</i> (Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Flavio Fogarolo) | 9 |
| <i>Capitolo 1</i> | |
| PEI in pratica: si può fare! (<i>Flavio Fogarolo</i>) | 17 |
| <i>Capitolo 2</i> | |
| Co-progettazione, collaborazione e co-docenza: realizzare insieme un PEI inclusivo (<i>Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Benedetta Zagni</i>) | 43 |
| Esperienze di co-progettazione (<i>Annamaria Giarolo</i>) | 67 |
| SEZIONE 1 – MATERIALI OPERATIVI PER LE QUATTRO DIMENSIONI DEL PEI | 73 |
| <i>Introduzione alla sezione</i> (Marco Pontis) | 75 |
| Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione | 81 |
| Dimensione della comunicazione e del linguaggio | 107 |
| Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento | 133 |
| Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento | 161 |
| SEZIONE 2 – PROPOSTE DI ATTIVITÀ PER DISCIPLINE | 183 |
| <i>Introduzione alla sezione</i> | 185 |
| Italiano | 187 |
| Matematica | 209 |
| Scienze | 227 |
| Storia e geografia | 249 |
| Inglese | 257 |
| <i>Bibliografia</i> | 267 |

INTRODUZIONE

Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Flavio Fogarolo

Con il Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020 sono definite le nuove modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno previste dal DL n. 66/2017 e i modelli di Piano educativo individualizzato (PEI) da adottare da parte delle istituzioni scolastiche.

L'adozione di questi nuovi modelli e delle correlate Linee guida, seppur abbiano vissuto mesi di incertezze rispetto alla loro effettiva applicazione, ha però riportato la riflessione sulle pratiche di inclusione, partendo proprio dalla prospettiva bio-psico-sociale ICF con un focus su facilitatori/barriere e sull'importanza della corresponsabilità educativo-didattica.

Le disposizioni normative e i relativi strumenti operativi costituiscono quindi le modalità di applicazione concreta dei principi fondanti dell'inclusione che devono caratterizzare il quotidiano della vita scolastica di ciascun alunno/a, non escludendo nessuno.

Spostare il focus dalle differenze intese come qualcosa che devia dalla norma, verso l'accoglienza e la valorizzazione di tali differenze è, prima ancora che un'azione educativa, una prospettiva culturale che siamo chiamati a coltivare e a fare nostra.

Questo percorso può essere intrapreso in modo efficace solo se si fa proprio un altro principio fondamentale nella progettazione educativo-didattica, ossia quello della corresponsabilità educativa che comporta una stretta collaborazione, condivisione e co-progettazione da parte dell'intero team/consiglio di classe/docenti di sezione.

Gli insegnanti curricolari, di sostegno, le figure di riferimento sanitario, le altre figure di riferimento educativo, la dirigenza scolastica nel delicato ruolo di coordinamento della pluralità dei contributi, la famiglia e, non ultimo, l'alunno/a stesso/a sono chiamati a mettere a disposizione, pur nel rispetto e nella peculiarità di ruoli e competenze, la propria professionalità, le proprie conoscenze, le risorse, ecc., che tutte insieme sono utili e fondamentali per avere una visione completa della situazione.

La raccolta di queste informazioni provenienti da fonti, ambiti e soggetti diversi, permetterà quindi poi di impostare adeguati percorsi educativo-didattici volti al raggiungimento degli obiettivi definiti all'interno del PEI.

Nel nuovo modello di PEI viene dato infatti particolare risalto alla definizione degli obiettivi didattici nelle quattro dimensioni — della relazione, dell'interazione e della socializzazione; della comunicazione e del linguaggio; dell'autonomia e dell'orientamento; cognitiva, neuropsicologia e dell'apprendimento (si veda la

sezione 1 di questo volume) — e nelle diverse discipline del percorso curricolare, sia alla progettazione di interventi didattici e metodologici (sezioni 5 e 8 del PEI) declinati in attività.

Gli interventi vanno inoltre individuati non solo in riferimento al singolo alunno/a con disabilità ma anche secondo un più ampio sguardo rivolto al contesto più in generale con lo scopo di realizzare un ambiente di apprendimento realmente inclusivo per tutti/e gli alunni/e¹ (sezione 7 del PEI).

■ Le sezioni del PEI dedicate agli interventi e le Linee guida

Sezione 5 – Interventi per l'alunno/a: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità

Le Linee guida raccomandano che questa sezione sia redatta a seguito dell'attenta e sistematica osservazione dell'alunno/a, mettendo in evidenza i punti di forza da cui partire per impostare l'azione educativo-didattica.

Partendo da questa analisi si elaborano gli interventi educativi e didattici in ottica trasversale, tra le quattro dimensioni e le varie discipline del curricolo.

Non deve infatti trarci in inganno il fatto che esse afferiscano a due sezioni distinte del modello di PEI, perché il lavoro sulle une e sugli altri va imprescindibilmente considerato strettamente correlato e interconnesso. Le sezioni del PEI andrebbero quindi «lette» in una direzione non tanto di sequenzialità, quanto piuttosto di circolarità e di stretta connessione tra una sezione e l'altra.

Nello specifico, nella sezione 5 andranno indicati per ciascuna delle quattro dimensioni:

- gli *obiettivi* specifici in relazione a precisi esiti attesi (esiti che andranno attentamente verificati);
- gli *interventi didattici e metodologici*, ossia le attività, le strategie e gli strumenti finalizzati al raggiungimento degli obiettivi stabiliti;
- la *verifica conclusiva degli esiti*, specificando metodi, criteri e strumenti utilizzati per verificare se gli obiettivi sono stati raggiunti, nonché la valutazione dell'efficacia e dell'adeguatezza degli interventi. Ovviamente la verifica conclusiva deve essere l'ultimo step di un processo di continuo monitoraggio in itinere delle attività e degli interventi. Questo permetterà di modificare, adattare ed eventualmente sostituire tempestivamente, se necessario, le proposte di intervento che via via risulteranno non adeguate (troppo complesse o, al contrario, poco «sfidanti» o percepite come scarsamente motivanti per il/la bambino/a).

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

Questa parte delle Linee guida sottolinea uno dei maggiori aspetti di novità di questi nuovi modelli di PEI, ossia quello di non guardare solamente al/alla singolo/a alunno/a e alle sue difficoltà, quanto piuttosto allargare lo sguardo al più ampio contesto di vita in cui l'alunno/a è inserito/a.

¹ Nel volume è stata lasciata agli autori libertà di espressione e di scelta riguardo alle formulazioni di genere. Si specifica, in ogni caso, che le occorrenze «alunno», «bambino», «studente», ecc. sono sempre indirizzate indifferentemente a entrambi i generi.

Si riprende quindi con forza un aspetto fondamentale del modello bio-psico-sociale ICF, ossia l'attenzione a un contesto che deve cercare di rimuovere le barriere, attivando al contempo tutti i facilitatori in grado di promuovere, in ottica inclusiva, la piena partecipazione e l'accesso all'apprendimento da parte di tutti gli/le alunni/e. Si tratta di interventi in cui, ancora di più, la corresponsabilità educativa deve essere forte e diffusa, un qualcosa che va necessariamente a coinvolgere l'intera comunità scolastica in risposta ai diversi bisogni educativi individuati.

Nella sezione 7 quindi (dopo aver attentamente osservato e analizzato il contesto scolastico con particolare indicazione delle barriere e dei facilitatori) si definiscono gli interventi che si intendono attivare per realizzare un ambiente di apprendimento realmente inclusivo.

Le Linee guida sottolineano che

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. [...] Gli interventi riguardano, oltre i fattori di contesto individuali, anche quelli universali [...] investendo il più ampio concetto di accessibilità, o progettazione universale, trasferibile all'insegnamento.

Sezione 8 – Interventi sul percorso curricolare

In questa sezione vengono definiti gli interventi educativo-didattici nelle diverse aree disciplinari esplicitando:

- modalità di sostegno educativo, personalizzazione e definizione di attività inclusive (contenuti, metodi, risorse coinvolte, tempi e spazi, modalità e criteri di verifica e valutazione);
- strategie e strumenti;
- se l'alunno/a segue la progettazione didattica della classe e si applicano gli stessi criteri di valutazione, oppure se rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate delle personalizzazioni in relazione agli obiettivi di apprendimento (conoscenze, abilità, traguardi di competenze) e ai criteri di valutazione
- punti oggetto di eventuale revisione (possibili modifiche in base a un monitoraggio in itinere);
- verifica conclusiva degli esiti (a cura di tutti i docenti di sezione), sia in termini di risultati educativi conseguiti, sia in riferimento all'efficacia degli interventi attuati.

Per quanto riguarda la valutazione alla scuola primaria e secondaria di primo grado, il D.lgs. n. 62/2017 afferma che, in riferimento agli/alle alunni/e con disabilità certificata frequentanti il primo ciclo di istruzione, essa è riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base dei documenti previsti dall'articolo 12, comma 5 della Legge n. 104/92. Per la scuola primaria la progettazione è articolata per discipline o per aree disciplinari o altri raggruppamenti, se ritenuti più funzionali, e prevede una valutazione espressa attraverso giudizi, mentre per la scuola secondaria di primo grado prevede anche l'indicazione delle modalità di valutazione rispetto alle discipline e rispetto al comportamento.

■ La proposta «PEI in pratica»

Nei lavori precedenti dedicati al PEI (Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2021; 2021b) abbiamo fornito le indicazioni teorico-metodologiche per impostare un PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica e fornito indicazioni operative per la stesura delle varie sezioni dei nuovi modelli di PEI.

Un focus ampio e specifico è inoltre stato dedicato all'importantissima fase di osservazione dell'alunno/a, nelle quattro dimensioni, e del contesto con i suoi facilitatori e le barriere.

Quelli dell'osservazione e di un'adeguata definizione di obiettivi funzionali da inserire nel PEI sono passaggi fondamentali, per far sì che possano essere poi impostati interventi educativo-didattici realmente efficaci per il raggiungimento di questi obiettivi. Essi vanno infatti calibrati rispetto ai punti di forza e di debolezza dell'alunno/a, rendendoli vicini a quelli che sono i suoi bisogni educativo-didattici e significativi rispetto al suo più ampio Progetto di vita.

Nel volume *PEI in pratica alla primaria* abbiamo quindi voluto completare la nostra proposta con un lavoro specifico dedicato proprio all'impostazione degli interventi educativo-didattici e delle corrispondenti attività operative. L'intento di questo nuovo lavoro è stato duplice. Da un lato quello di proporre una struttura di riferimento per impostare interventi efficaci nell'ottica della corresponsabilità educativa, della co-progettazione tra docenti curricolari e di sostegno, della stretta interconnessione tra il lavoro nelle quattro dimensioni (a cui è dedicata nello specifico la sezione 1 di questo volume con la proposta di schede operative) e quello nelle diverse discipline del curricolo. Dall'altro fornire esempi concreti di attività impostate secondo questa logica, realizzate da chi ogni giorno lavora «sul campo» con alunni con bisogni educativi speciali, ma al contempo fortemente ancorate a specifici approcci metodologici, tecniche, strategie e uso di strumenti orientati a promuovere la piena inclusione di tutti gli alunni (sezione 2).

Struttura dell'opera

Il volume presenta, oltre a questa introduzione, due capitoli dedicati rispettivamente alla corresponsabilità condivisa e all'importanza della co-progettazione tra docenti. Seguono poi due sezioni che, come anticipato, propongono materiali operativi in merito alle quattro dimensioni del PEI e alle diverse discipline del curricolo.

Nella sezione 1 troviamo infatti un'ampia scelta di schede che relativamente alle quattro dimensioni del PEI presentano esempi che afferiscono agli ambiti e alle competenze ad esse collegate, come di seguito schematizzato.

| Dimensioni del PEI | Sotto-dimensioni |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione</i> | <ol style="list-style-type: none">1. Sfera affettivo-relazionale e area del sé2. Rapporto con gli altri3. Motivazione verso la relazione e l'apprendimento4. Gruppo dei pari e interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico |

| | |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Dimensione della comunicazione e del linguaggio</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensione del linguaggio orale 2. Produzione verbale 3. Uso comunicativo del linguaggio verbale, di linguaggi alternativi o integrativi (comunicazione non verbale, artistica, musicale) 4. Modalità di interazione comunicativa |
| <i>Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomia personale 2. Autonomia sociale 3. Dimensione motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) 4. Dimensione sensoriale (visiva, uditiva, tattile, ecc.) |
| <i>Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacità intellettive, pensiero, ragionamento e risoluzione di compiti/problemi 2. Capacità mnestiche e attentive 3. Organizzazione spazio-temporale 4. Apprendimenti |

Per ogni sotto-dimensione viene fornita una panoramica di proposte operative inerenti ai vari aspetti caratteristici dello sviluppo e dell'apprendimento. Si tratta di esemplificazioni dalle quali prendere spunto per impostare poi le proprie attività specifiche in risposta alle diverse esigenze e ai bisogni emersi.

Nella sezione 2 si presenta un ampio ventaglio di percorsi caratterizzati da attività che intrecciano varie discipline e strategie metodologiche, realizzate da insegnanti nelle proprie classi, schematizzato nella tabella seguente.

| Discipline | Approcci metodologici proposti |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Italiano</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Metodo operativo-laboratoriale (learning by doing) 2. Didattica per problemi reali: compiti di realtà 3. CAA (Comunicazione Aumentativa e Alternativa) 4. MAB (Metodo Analogico Bortolato) |
| <i>Matematica</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Modeling 2. Peer tutoring 3. Metodo operativo-laboratoriale (learning by doing) |
| <i>Scienze</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitazione e semplificazione 2. Didattica aperta 3. Tinkering 4. MAB (Metodo Analogico Bortolato) |
| <i>Storia e geografia</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Brainstorming 2. Circle time |
| <i>Inglese</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Metodo autobiografico 2. Mappe e schematizzazioni visive |

Grazie al QR code riportato a fianco di ciascuna attività è possibile accedere a un breve contributo video, a cura di vari esperti in ambito psicoeducativo e

didattico, che fornisce un input teorico in merito allo specifico approccio metodologico/strategia di riferimento.²

Il video si articola in un'introduzione generale sulla metodologia/strategia, a cui seguono alcune indicazioni operative e spunti applicativi, per concludersi infine con dei suggerimenti e delle raccomandazioni per un'adeguata attuazione e uso corretto della metodologia stessa.

Per quanto riguarda la strutturazione delle proposte di intervento, caratterizzate da specifiche attività educativo-didattiche, esse sono state articolate in:

- Titolo dell'attività.
- Disciplina di riferimento.
- Breve descrizione del/dell'alunno/a e del contesto classe.
- Aspetti di co-progettazione tra docenti.
- Premessa sull'attività che si andrà a presentare.
- Finalità e definizione degli obiettivi e delle competenze che si intendono sviluppare.
- Raccordo con le 4 dimensioni del PEI.
- Strategie/approcci metodologico-didattici utilizzati.
- Descrizione dettagliata dell'attività:
 - caratteristiche/strutturazione
 - eventuale lavoro sui prerequisiti necessari
 - fasi di svolgimento e tempistiche
 - strumenti, metodi, materiali e risorse o organizzazione dell'ambiente inclusivo di apprendimento.
- Esiti ed elementi di valutazione e verifica.
- Riflessione finale (da parte dei docenti):
 - punti di forza
 - eventuali criticità e aspetti migliorativi.

■ Spunti, riflessioni e proposte per attuare una didattica realmente inclusiva

Per concludere questa cornice introduttiva al volume, vogliamo fornire alcuni spunti di riflessione utili per impostare proposte educativo-didattiche realmente inclusive.

Si tratta di indicazioni di carattere generale, ma che dobbiamo necessariamente tenere sempre presenti poiché ci forniscono la direzione corretta verso la quale orientarci.

Un primo aspetto da sottolineare è che le differenze non vanno considerate come un ostacolo, quanto piuttosto come un qualcosa che va innanzitutto riconosciuto, poi accolto e valorizzato. In riferimento a questo la scuola è poi chiamata a saper rispondere in modo efficace a queste differenze, tenendo conto delle esigenze di tutti gli alunni e garantendo la loro piena partecipazione.

Particolare attenzione va poi riservata alle risorse, non solo quelle evidenti che abbiamo già a disposizione ma anche quelle più nascoste e latenti che hanno necessità di essere individuate e rese attive.

Allo stesso modo è fondamentale saper padroneggiare un ampio ventaglio di metodologie anche innovative, strategie e strumenti che siano di volta in volta

² Per accedere a tutti i video sulle 24 metodologie coinvolte nei 4 volumi di *PEI in pratica* è possibile collegarsi alla pagina https://risorseonline.ericson.it/qrcode/?id=pei_cartella_video.

in grado di rispondere alle diverse esigenze degli/delle alunni/e, ricordandoci che non sono loro (o meglio solo loro) a doversi adattare alla scuola ma che è anche la scuola a doversi adattare alle loro necessità, sapendo rispondere in modo competente ai loro bisogni.

Questo comporta che i docenti mantengano sempre quella postura professionale che li renda flessibili, aperti al cambiamento, disponibili a sperimentare nuovi modi di lavorare e, al contempo, curiosi nell'apprendere nuove modalità educativo-didattiche nei processi di insegnamento-apprendimento.

Un approccio e una visione di questo tipo ci portano a individuare alcune linee di azione imprescindibili se si vuole attuare un'inclusione realmente efficace:

- sviluppare un clima positivo nella classe, proponendo attività collaborative e cooperative, sfruttando la preziosa risorsa compagni/gruppo dei pari;
- favorire la co-progettazione tra docenti;
- promuovere la partecipazione attiva di tutti gli/le alunni/e, favorendo un atteggiamento di ricerca e di scoperta;
- valorizzare le conoscenze pregresse e il sapere esperienziale degli/delle alunni/e;
- fare attenzione alla stretta connessione tra contesto e apprendimento, individuando anche le azioni precise che possono essere messe in atto in modo funzionale sul contesto stesso;
- attuare percorsi educativo-didattici personalizzati;
- promuovere il learning by doing, attraverso attività basate sul metodo operativo e laboratoriale;
- saper identificare e valorizzare i punti di forza degli/delle alunni/e, perché proprio da lì sarà importante partire concretamente nell'attuazione degli interventi educativo-didattici;
- fornire modelli competenti da imitare;
- prediligere approcci metodologici e strategie che prevedano «più vie» e canali per apprendere (ad esempio strategie di facilitazione visiva, canale uditivo, tattile, uso delle tecnologie, ecc.);
- promuovere, fin dai primi anni di scuola, un approccio dialogico aperto al confronto, all'ascolto e al rispetto dell'altro e dei punti di vista diversi dai nostri, nonché un lavoro per prevenire l'insorgere di pericolosi stereotipi e pregiudizi;
- far leva sulla motivazione ad apprendere e sugli interessi degli/delle alunni/e, favorendo la creazione di occasioni atte a far sperimentare le proprie capacità, sviluppando fiducia in sé, senso di autoefficacia e autostima.

Un ultimo accenno va certamente fatto anche all'importanza di rendere gli/le alunni/e, fin dai primi anni di scuola, attivi costruttori del proprio PEI con il diritto a esprimere le proprie preferenze rispetto agli obiettivi e alle attività da inserire all'interno del suo percorso educativo. Il principio di autodeterminazione e la sua reale attuazione possono infatti essere garantiti, con le giuste modalità e adattamenti in base all'età, fin dai primi anni scolastici.

Quante volte abbiamo chiesto al/alla nostro/a alunno/a, prima di inserire obiettivi e attività nel *suo* (e sottolineiamo suo) PEI, se quelle scelte, quelle ipotesi di lavoro e quelle attività sono di suo gradimento, interessano e motivano?

Fermarci a riflettere su questo aspetto ci aiuta a ricordare che il primo e unico protagonista del PEI è innanzitutto l'alunno/a stesso/a. Crediamo che questo cambio di prospettiva, piccolo ma dal significato enorme, sia il punto di partenza per poi impostare in modo corretto il percorso educativo. Anche se ora vediamo

davanti a noi un giovanissimo alunno non dobbiamo mai dimenticare che tra poco quel bambino sarà un ragazzo e ben presto anche un adulto.

Non perdiamo quindi di vista l'orizzonte del suo Progetto di vita, anche quando questo ci sembra ancora molto lontano.



DIMENSIONE DELLA COMUNICAZIONE E DEL LINGUAGGIO

Vengono qui proposte alcune schede operative relative alla dimensione in oggetto per i 4 ambiti di interesse:

1. Comprensione del linguaggio orale
2. Produzione verbale
3. Uso comunicativo del linguaggio verbale, di linguaggi alternativi o integrativi
4. Modalità di interazione comunicativa.

Nello specifico si va a lavorare sugli aspetti delineati nella tabella seguente.

Le schede, pur suddivise in relazione a specifici ambiti di lavoro, vanno intese e utilizzate in un'ottica di trasversalità, reciproca complementarità e stretta interconnessione rispetto alla dimensione principale di riferimento.

| Ambiti | Obiettivi/finalità | Schede |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Comprensione del linguaggio orale (p. 108)</i> | Sviluppare competenze semantico-lessicali Sviluppare la comprensione verbale Comprendere le relazioni e i nessi logici Incrementare le competenze semantico-lessicali Favorire lo sviluppo delle competenze comunicative e pragmatiche | 1. Linguaggio figurato 2. Gioco del «tocca» 3. Ascolta e riordina 4. Ascolta l'indizio e indovina |
| <i>Produzione verbale (p. 114)</i> | Migliorare le capacità di esposizione orale e la descrizione di situazioni complesse Potenziare la comunicazione efficace Lavorare sul sistema lessicale Sviluppare la capacità di rielaborazione delle informazioni | 1. Osservo e racconto 2. Descrizione e scelta di immagini 3. I due finali 4. Rievoca le parole |
| <i>Uso comunicativo del linguaggio verbale, di linguaggi alternativi o integrativi (p. 119)</i> | Potenziare lo sviluppo del linguaggio di base Riconoscere segni/simboli alternativi (ad esempio afferenti a linguaggi LIS e CAA) Comprendere la comunicazione non verbale Apprendere il linguaggio musicale | 1. Al supermercato 2. Dialoghi 3. Collaborazione silenziosa 4. L'accoglienza |
| <i>Modalità di interazione comunicativa (p. 126)</i> | Favorire l'apprendimento tramite la cooperazione Imparare ad ascoltare gli altri e a farsi ascoltare Favorire relazioni positive Mantenere la concentrazione nell'interazione Imparare a rispettare le convenzioni sociali Apprendere competenze sociali | 1. Concentrarsi nell'interazione 2. Farsi ascoltare 3. Storia sociale del saluto 4. Barriere alla comunicazione |

LINGUAGGIO FIGURATO

PARLANDO CON IL CONIGLIO, L'ORSETTO GLI RACCONTA DI AVER INCONTRATO BOBI, UN AMICO COMUNE.
IL CONIGLIO COMMENTA: «DAVERO? È UN SECOLO CHE NON LO VEDO!».



È POSSIBILE CHE SIANO PASSATI DAVVERO 100 ANNI DALL'ULTIMA VOLTA CHE IL CONIGLIO HA VISTO L'AMICO BOBI? _____

COSA SIGNIFICA «È UN SECOLO CHE NON LO VEDO»? _____

LINGUAGGIO FIGURATO

IL MAIALINO HA FAME E DICE ALLA VOLPE: «MANGEREI UNA MONTAGNA DI PATATINE!».



COSA VUOL DIRE «UNA MONTAGNA DI PATATINE»? _____

COSA HA CAPITO LA VOLPE? _____

GIOCO DEL «TOCCA»

2

Ascolta l'insegnante e tocca l'immagine corretta.



ASCOLTA E RIORDINA

Ascolta con molta attenzione questa storia.

DOCCIA A SORPRESA

Giacomo e Martina, sotto l'ombrellone, circondati da palette, secchielli e formine, osservano imbronciati il mare e le onde.

Il papà ha promesso loro un bagno speciale con il materassino... ma in realtà lui è ancora comodamente seduto sulla sdraio a leggere il giornale.

Cosa abbiano di così interessante quelle pagine stampate, i due bambini non riescono proprio a capirlo!

Aspetta... aspetta...

All'improvviso Giacomo e Martina lasciano l'ombrellone e si dirigono ridendo verso il mare. Riempiono d'acqua i loro secchielli e... SPLASH! Li rovesciano addosso al papà e al giornale!

Oh! Finalmente hanno attirato la sua attenzione!

Il papà rimane senza fiato, ma poi ride divertito insieme ai figli.

Così prendono il materassino e si avviano verso il mare. Giacomo e Martina sono sicuri che la prossima volta il papà non li farà attendere così a lungo!

ASCOLTA E RIORDINA

3

Prova adesso a riordinare le sequenze della storia che hai appena ascoltato. Metti i numeri da 1 a 7 nei riquadri sotto ogni scenetta.



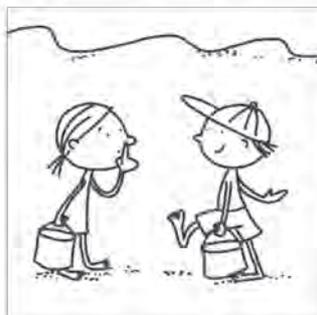












ASCOLTA L'INDIZIO E INDOVINA

4

Indovina l'oggetto misterioso e, se vuoi, disegnalo nel riquadro a fianco.

- Sono alto e a strisce bianche e rosse. Di notte il mio occhio luminoso guida le navi fino al porto. Sono il...
- Sono grande e colorato. Quando sono più piccolo riparo dalla pioggia, mentre in spiaggia proteggero dal sole. Sono l'...
- Possiamo essere gonfiati e stiamo sulle braccia dei bambini che ancora non sanno nuotare... Cosa siamo?
- Sono di colore rosso-arancione e vivo sul fondo del mare. La mia forma ricorda quella degli astri luminosi che brillano nel cielo di notte. Sono la...
- Siamo in due e aiutiamo il subacqueo a nuotare veloce quando ci indossa. Cosa siamo?
- Sono sempre in spiaggia e sembro una cassetta. Di giorno ospito le persone che devono cambiarsi il costume, mentre di notte rimango chiusa. Sono la...

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

INTRODUZIONE ALLA SEZIONE

Per ogni campo di esperienza vengono presentate alcune attività suddivise in tre diversi livelli di difficoltà:

- semplice → ● ● ●

- media → ● ● ●

- complessa → ● ● ●

Le attività sono state progettate e realizzate da insegnanti nelle proprie classi di scuola primaria, in riferimento a specifici casi di PEI, attraverso l'utilizzo di diverse metodologie di lavoro, qui di seguito schematizzate.

| Disciplina | Attività | Livello di difficoltà | Approccio metodologico |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------|
| <i>Italiano</i> | 1. Anch'io lascio il segno (p. 187) | ● ● ● | 1. Metodo operativo-laboratoriale (learning by doing) |
| | 2. Libri per conoscersi (p. 193) | ● ● ● | 2. Compiti di realtà |
| | 3. Da cosa nasce casa (p. 199) | ● ● ● | 3. CAA (Comunicazione Aumentativa e Alternativa) |
| | 4. Leggere al volo digrammi e trigrammi (p. 203) | ● ● ● | 4. Metodo Analogico Bortolato |
| <i>Matematica</i> | 1. Io conto! (p. 209) | ● ● ● | 1. Modeling |
| | 2. La moda dei colori (p. 215) | ● ● ● | 2. Peer tutoring |
| | 3. Quadra a pennello! (p. 221) | ● ● ● | 3. Metodo operativo-laboratoriale (learning by doing) |
| <i>Scienze</i> | 1. Che cosa succede se chiudiamo l'acqua in un sacchetto? (p. 227) | ● ● ● | 1. Facilitazione e semplificazione |
| | 2. L'angolo dei profumi (p. 233) | ● ● ● | 2. Didattica aperta |
| | 3. Di che suono è fatto? (p. 239) | ● ● ● | 3. Tinkering |
| | 4. Ora tocca a noi (p. 245) | ● ● ● | 4. Metodo Analogico Bortolato |

| | | | |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <i>Storia e geografia</i> | 1. Investigatori speciali (p. 249) 2. Il tempo ciclico in circle time (p. 253) |   | 1. Brainstorming 2. Circle time |
| <i>Inglese</i> | 1. Physical description (p. 257) 2. Un treno carico di... daily routine (p. 261) |   | 1. Metodo autobiografico 2. Mappe e schematizzazioni visive |

Per facilitare l'identificazione delle informazioni e orientare il lettore nella ricerca si fornisce la seguente infografica.





ANCH'IO LASCIO IL SEGNO

Maria Soviero

■ L'alunno e il contesto sezione

Riccardo è un bambino di 7 anni affetto da encefalopatia non specificata, strabismo convergente all'occhio destro ed epilessia. Frequenta la scuola primaria ed è inserito in una classe prima composta da 22 alunni di cui 10 maschi e 12 femmine, in cui ruotano cinque insegnanti. È seguito per 22 ore settimanali dall'insegnante di sostegno e per le restanti 18 ore dal personale operatore educativo per l'autonomia; si alternano due operatori (una femmina e un maschio), ha un ottimo rapporto con Mario, suo compagno di banco e unica figura maschile di riferimento a scuola.

In orario extrascolastico svolge attività di neuropsicomotricità, di fisioterapia e di logopedia.

Nella realizzazione dell'attività è coinvolto l'intero gruppo classe che ha un ruolo attivo e partecipa nella sua messa in pratica.

■ Co-progettazione tra docenti

L'attività *Anch'io lascio il segno* si è svolta con la presenza di una docente curricolare e con l'insegnante di sostegno (è stata necessaria una solida collaborazione tra i due insegnanti). Si è messo in atto il co-teaching: l'attività è stata pianificata insieme dagli insegnanti e presentata alla classe; ciascun docente (l'uno complementare all'altro) si è dedicato a un aspetto pratico dell'attività con un gruppetto di alunni.

L'attività proposta ha carattere di interdisciplinarietà, coinvolgendo italiano, arte e immagine e educazione fisica.

■ Premessa

Per quest'attività è stato utilizzato il metodo *Le Bon Départ* (Pesci, 2011), un percorso di facilitazione che utilizza una tecnica di aiuto all'apprendimento della scrittura attraverso esperienze ritmiche e gestuali. In questa metodologia si fa anche uso di cuscini di sabbia sui quali viene riprodotto il segno grafico preso in esame.

■ Finalità e obiettivi

La finalità più generale dell'attività proposta è che Riccardo acquisisca consapevolezza dello schema corporeo. Si lavorerà quindi sulla funzione energetico-affettiva, mantenendo veglia e tono in equilibrio per promuovere il potenziamento delle funzioni operative, di aggiustamento (globale e cognitiva) e di percezione (esterocettiva e propriocettiva), per arrivare a ottenere un'efficace funzione cognitiva, in particolare quella simbolica (scrittura). Gli obiettivi specifici riguardano le seguenti funzioni operative:

- coordinazione oculo-manuale;
- coordinazione oculo-segmentaria;
- coordinazione dinamico generale;
- coordinazione fine;
- aggiustamento motorio posturale, allo spazio e al tempo, all'altro;
- controllo tonico;
- equilibrio;
- dissociazione dei movimenti;
- riconoscimento della destra e della sinistra.

■ Raccordo con le 4 dimensioni del PEI

L'attività lavora sulle 4 dimensioni del PEI.

1. *Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione:* Riccardo si relaziona volentieri con gli adulti, mentre ha bisogno di essere spronato per quanto riguarda i compagni di classe (eccezion fatta per Mario, il suo miglior amico, che lui chiama quando è il momento di giocare). Manifesta interesse spontaneo verso pochi altri compagni e per brevi periodi. Per tali motivi, l'attività proposta è volta ad agevolare l'interazione con tutto il gruppo dei pari inserendo Riccardo gradualmente in piccoli gruppi.
2. *Dimensione della comunicazione e del linguaggio:* Riccardo ha raggiunto un buon livello di competenza linguistica in riferimento alla comprensione del linguaggio verbale; non ha avuto difficoltà nella comprensione durante la spiegazione e la messa in pratica delle attività proposte. Comunica prevalentemente con uno o due compagni alla volta, l'attività è volta quindi a stimolare conversazioni collettive e migliorare la comunicazione nel gruppo di lavoro.
3. *Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento:* Riccardo trascina leggermente i piedi quando cammina, corre a piccoli passi saltellando leggermente e per salire le scale necessita di un appoggio (il corrimano, la mano dei suoi compagni o quella delle docenti). Compie azioni contemporaneamente come correre e calciare la palla. A mensa mangia in maniera autonoma, tiene le posate avvolgendole a pugno con tutta la mano, spesso si sporca e ha bisogno di essere ripulito in volto; l'acqua gli viene versata direttamente nel bicchiere di plastica. Per quanto concerne la prensione, utilizza la mano sinistra per scrivere e colorare, impugna la matita o i colori a pinza con le mani e le dita rigide. La funzionalità visiva è limitata, porta gli occhiali, anche se non sono graduati nella maniera adeguata dal momento che non è ancora stato stabilito di preciso cosa riesce e cosa non riesce a vedere, poiché potrebbe essere un problema a livello visivo ma anche cerebrale. Per tali motivi, l'attività proposta è volta a

potenziare la motricità globale e fine e i segni sono riprodotti su grandi fogli per agevolare la sua vista.

4. *Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento*: l'attività è stata scelta anche per aiutare Riccardo, che ha buone capacità mnestiche, a potenziare l'organizzazione spazio-temporale.

■ Strategie e approcci metodologico-didattici

Il percorso utilizza strategie di *learning by doing*, per apprendere facendo esperienza all'interno dei laboratori didattici proposti, e chiama in causa la psicomotricità funzionale che utilizza varie tecniche per osservare e intervenire sul movimento, considerando le funzioni biologiche e gli adattamenti che il bambino compie.

■ Descrizione dell'attività e organizzazione dell'ambiente

L'attività, che utilizza il metodo Le Bon Départ, si muove su tre aspetti cardine: lavoro sul segno grafico, associazione ritmo-melodia-spazio, esercizi con l'utilizzo dei cuscini di sabbia.

Tra i materiali occorrenti ci sono grandi fogli bianchi, colori a pastelli, pennarelli, gessetti, cuscini di sabbia o segatura, radio.

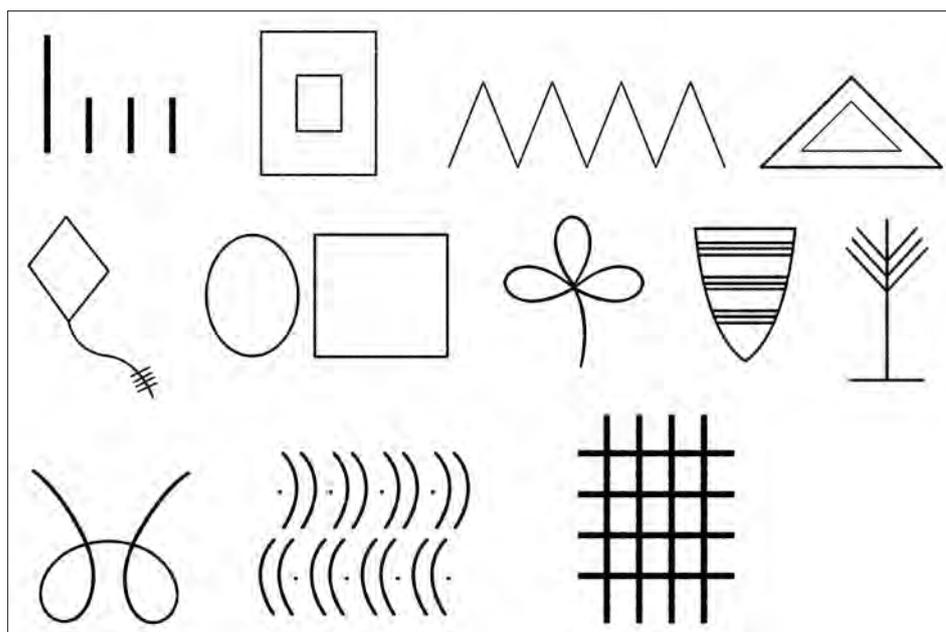
Fasi del lavoro

Il percorso si svolge nell'arco temporale di 4 giorni, tenendo presente l'orario scolastico delle discipline della classe presa in esame. Si procede con l'attività attraverso fasi distinte, descritte di seguito nel dettaglio.

1. Gli insegnanti riproducono i segni grafici sulla lavagna uno alla volta, in modo che i bambini possano analizzarli mentalmente; poi attraverso una descrizione verbale li aiutano a coglierne la composizione, le proporzioni e l'organizzazione. Inizialmente l'insegnante ripercorre con la mano la figura sulla lavagna e poi la riproduce nello spazio vuoto. Gli alunni osservano attentamente l'orientamento (ciò che è collocato davanti, dietro, a destra e a sinistra) e si creano un'immagine mentale sufficiente per poi riprodurla a loro volta nello spazio. Il movimento oculo-motorio che il bambino compie durante l'osservazione può già comportare un movimento ritmico di tutto il corpo, al quale si aggiunge un movimento segmentario. Il gesto di riproduzione dei segni deve essere grande, ampio e armonico, per cui necessita di un certo equilibrio e di una buona conoscenza dello schema corporeo. Una melodia di sottofondo accompagna il ritmo del tracciato. A esperienze condotte senza strumento nello spazio vuoto, ne seguono altre che lasciano con le dita tracce su sabbia o segatura. In un secondo momento si utilizzeranno strumenti come pennello, gesso o una mina grossa. Tutti questi segni grafici vengono tracciati da sinistra verso destra, poiché il metodo Le Bon Départ ha tra gli scopi principali quello di aiutare i bambini con difficoltà nella lateralizzazione.
2. In un secondo momento vengono appesi alle pareti dell'aula dei grandi fogli bianchi ciascuno con la riproduzione di un segno grafico. I bambini divisi in piccoli gruppi si posizionano a turno di fronte a ogni foglio per riprodurre

nel vuoto con una mano e poi con l'altra il segno corrispondente. Si ripete la stessa azione con i piedi sul pavimento e poi con i colori a pastelli utilizzando sempre prima una mano e poi l'altra.

3. Nell'ultima fase di lavoro, si utilizzano, come proposto dal metodo Le Bon Départ, cuscini di sabbia lunghi 30 cm e larghi 10 cm, da picchiettare oppure premere con ciascun dito, da colpire con la mano aperta, con il dorso o il pugno, da accarezzare con il dorso della mano o con il palmo, da pizzicare con il pollice e l'indice o con qualsiasi altro dito (seguendo il ritmo di un canto o di una melodia). Tali esperienze consentono di sviluppare abilità cinestetiche, liberare le rigidità della rotazione del polso, affinare l'uso delle singole dita, attivare la propriocezione e rendere più equilibrato e armonico il gesto. Sui cuscini di sabbia vengono poi riprodotti i segni grafici precedentemente proposti sui fogli bianchi (si veda di seguito un esempio). Le melodie musicali che accompagnano le diverse attività forniscono il ritmo e suggeriscono il movimento del corpo o di alcune parti per riprodurre le figure grafiche, e vanno a favorire l'organizzazione temporale. L'attività di tracciatura può essere svolta con musiche e canti conosciuti dai bambini o con canzoni prese dal folklore e rivisitate, oppure con altri mezzi ritmici a propria scelta, che inducano e stimolino spostamenti gestuali.



■ Valutazione e verifica

Per la verifica sono state fatte osservazioni sistematiche durante le attività per verificare il livello di partecipazione, l'autostima, l'interazione con i compagni e gli insegnanti; osservazioni riguardanti gli apprendimenti nelle aree cognitive, emotiva e delle abilità sociali e lo svolgimento degli esercizi di produzione scritta e grafico-pittorica.

La maggior parte del gruppo classe ha raggiunto un livello più che buono in riferimento agli obiettivi generali e specifici, pertanto gli apprendimenti prefissati

sono stati acquisiti. Riccardo ha raggiunto un buon livello non solo in ambito didattico ma anche nella dimensione della relazione, dell'interazione, della socializzazione e in quella dell'autonomia e dell'orientamento.

■ Conclusioni

L'attività ha contribuito a formare un gruppo classe più coeso, a rafforzare l'autostima, la fiducia nelle proprie capacità e ha fornito la possibilità di interagire in modo positivo con le persone e l'ambiente circostante, acquisendo così nuove competenze interiorizzando regole e comportamenti.

I punti di forza riscontrati sono connessi alla tipologia di intervento utilizzata: infatti, la psicomotricità funzionale promuove il benessere psico-fisico e favorisce nei bambini lo sviluppo della personalità, aiutandoli a scoprire le proprie modalità di espressione.

Le criticità sono emerse soprattutto nella gestione del poco tempo a disposizione e nell'impossibilità di ripetere l'esperienza nel breve periodo nonostante l'entusiasmo e le richieste da parte dei bambini e delle bambine della classe.