



Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz
Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein
Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz

Applicazione del Piano di studio 21 per allievi affetti da disabilità com- plesse in scuole speciali e regolari

Documento approvato il 14 maggio 2019 dall'assemblea plenaria della Conferenza degli uffici per le scuole dell'obbligo della Svizzera tedesca

Riguardo a questo opuscolo

Le competenze del Piano di studio 21 valgono di principio per tutti i bambini. Affinché il Piano di studio 21 trovi applicazione come quadro vincolante anche per i bambini affetti da disabilità complesse, 19 Cantoni (cfr. Responsabili del progetto) e il Principato del Liechtenstein, in collaborazione con la Conferenza degli uffici per le scuole dell'obbligo della Svizzera tedesca, diretti dal Cantone di Zurigo, hanno partecipato al progetto «Ambiti di abilitazione del Piano di studio 21». Essi hanno istituito un gruppo direttivo composto da rappresentanti dei Cantoni di Berna, Soletta, Basilea Campagna, Lucerna e Zurigo che ha diretto e seguito i lavori. Il presente opuscolo è stato allestito nel quadro di una procedura intensa, sotto la guida dell'Alta scuola pedagogica di Zurigo e in collaborazione con la Hochschule für Heilpädagogik di Zurigo. Le bozze sono state ampiamente discusse durante due colloqui a cui hanno partecipato rappresentanti dei Cantoni coinvolti nel progetto, specialisti delle scuole regolari e speciali nonché rappresentanti di istituti di formazione e perfezionamento, organizzazioni e associazioni. L'opuscolo è stato approvato il 14 maggio 2019 in occasione dell'assemblea plenaria della Conferenza degli uffici per le scuole dell'obbligo della Svizzera tedesca.

Impressum

Responsabili del progetto

Cantoni di Argovia, Appenzello Esterno, Basilea Campagna, Basilea Città, Berna, Friburgo, Glarona, Grigioni, Lucerna, Nidvaldo, Obvaldo, Sciaffusa, Svitto, Soletta, San Gallo, Turgovia, Uri, Vallese, Zugo, Zurigo e il Principato del Liechtenstein in collaborazione con la Conferenza degli uffici per le scuole dell'obbligo della Svizzera tedesca

Editrice

Conferenza degli uffici per le scuole dell'obbligo della Svizzera tedesca www.regionalkonferenzen.ch

Direzione del progetto

Dipartimento dell'educazione del Cantone di Zurigo, Ufficio per la scuola dell'obbligo

Auturas:

Judith Hollenweger, Alta scuola pedagogica di Zurigo
Ariane Bühler, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik di Zurigo

**PH
ZH**
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

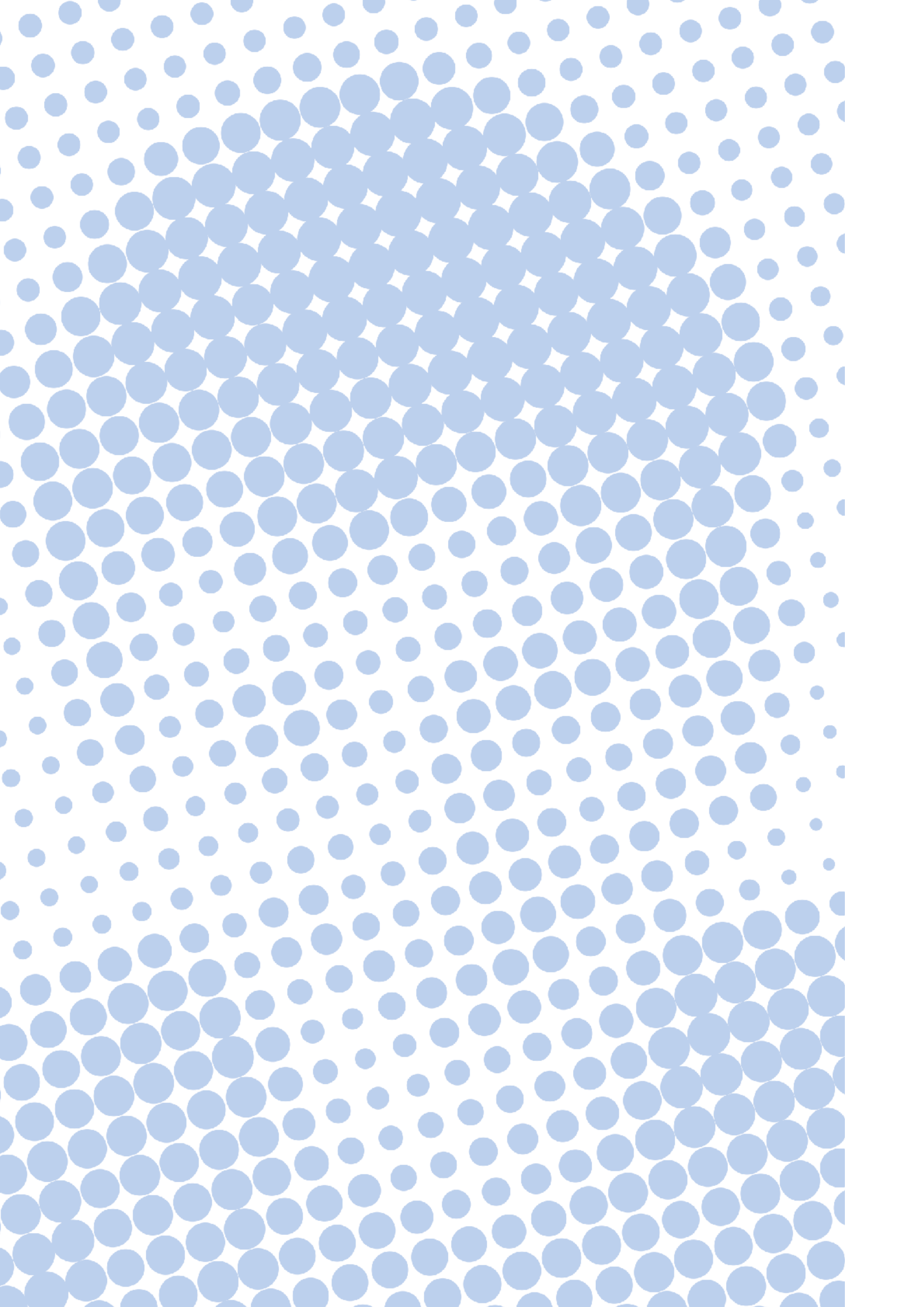
Layout

raschle&partner, www.raschlepartner.ch

Maggio 2019

Indice

Introduzione	4	Applicazione dei settori disciplinari ampliati	31
Panoramica e basi concettuali	6	Ampliamento dei settori disciplinari in termini concreti	31
Il Piano di studio 21 per tutti gli allievi	6	Rilevamento sotto il profilo della diagnostica per il	
Legame con le competenze – elementarizzazione	10	sostegno	34
Legame con l’abilitazione – personalizzazione	11	Integrazione della pianificazione di sostegno nel	
Legame con l’esperienza - contestualizzazione	13	piano di formazione	34
Pianificazione del sostegno e piano di formazione	16	Attuazione didattica e verifica	36
Settori disciplinari ampliati	20	Organizzazione di piani di formazione	39
Lingue	20	Nina: disabilità plurima, scuola speciale, 1° ciclo	39
Matematica	22	Leo: trisomia 21, scolarizzazione integrativa, 2° ciclo	43
Natura, essere umano, società	23	Dino: disturbo dello spettro autistico,	
Materie artistiche	24	scuola speciale, 3° ciclo	46
Musica	25	Glossario	51
Educazione fisica e sport	26		
Media e informatica	27		
Orientamento professionale	27		
Ambiti di abilitazione	28		
Essere e diventare sé stessi	28		
Riconoscere sé stessi e gli altri	28		
Dare vita a uno scambio e fare parte	29		
Partecipare alle decisioni e dare forma	29		
Acquisire e sfruttare	30		
Perseverare e portare a termine	30		



Introduzione

A cosa serve il presente opuscolo?

Questo opuscolo illustra l'applicazione del Piano di studio 21 per allievi affetti da disabilità complesse. È destinato principalmente a Cantoni, direzioni scolastiche, insegnanti e specialisti cui spetta il compito di pianificare la formazione e il sostegno. Le informazioni contenute nell'opuscolo sono importanti anche per genitori, titolari dell'autorità parentale e altre persone di riferimento. Agli insegnanti e agli specialisti spetta il compito di attuare il mandato educativo e formativo definito nel Piano di studio 21. Tuttavia spesso le competenze definite nel Piano di studio 21 non possono essere sviluppate entro i termini stabiliti. Ciononostante il Piano di studio 21 è obbligatorio per tutti gli allievi. Il presente opuscolo mostra come gestire tale situazione.

Campo d'applicazione

Questo opuscolo può essere utilizzato sia nelle scuole speciali sia in quelle regolari (istruzione scolastica speciale integrativa). Nelle scuole regolari le lezioni vengono già pianificate in base agli sviluppi delle competenze definiti nel Piano di studio 21. I piani di sostegno per allievi affetti da disabilità complesse spesso si limitano a definire i punti centrali di promozione, sulla base degli obiettivi di apprendimento adeguati in settori disciplinari selezionati. L'ampliamento sistematico di tutti i settori disciplinari garantisce che non vi sia una restrizione del mandato educativo e formativo.

Punti di riferimento nell'applicazione del Piano di studio 21

Il Piano di studio 21 comporta alcuni cambiamenti per le scuole speciali che finora non hanno pianificato le lezioni in base al piano di studio della scuola dell'obbligo. Tutti gli allievi beneficeranno di un insegnamento basato sul Piano di studio 21. Alcune scuole speciali dispongono già di un piano di formazione comune, altre si orientano principalmente ai piani di sostegno. Questo opuscolo è inteso a costituire un riferimento per tutte le scuole speciali e le aiuta a pianificare e a verificare l'adeguatezza dei contesti, dei contenuti e degli obiettivi formativi.

Nonostante il Piano di studio 21 valga per tutta la Svizzera tedesca, la sua applicazione è competenza dei Cantoni. Di conseguenza l'introduzione degli ampliamenti dei settori disciplinari qui presentati e la loro integrazione nel processo di pianificazione del sostegno vanno inserite nel contesto delle condizioni quadro cantonali.

Il contenuto in breve

Come elaborare un piano di formazione individuale sulla base del Piano di studio 21? Le domande, le risposte nonché le basi concettuali fondamentali a questo riguardo sono descritte nel capitolo 2. Al centro vi sono le tre strategie per l'ampliamento dei settori disciplinari¹ del Piano di studio 21: elementarizzazione delle competenze, personalizzazione dell'abilitazione, contestualizzazione delle esperienze. Questo ampliamento è abbozzato nel capitolo 3 per tutti i settori disciplinari. Nel capitolo 4 vengono illustrati gli ambiti di abilitazione. Questi ultimi sono stati sviluppati sulla base delle competenze trasversali. Il capitolo 5 fornisce indicazioni sull'applicazione dei settori disciplinari ampliati nella pianificazione del sostegno e della formazione. Dove ciò risulta importante vengono chiariti i legami tra la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF), le basi concettuali e la pianificazione della formazione. Infine nel capitolo 6 sono riportati tre esempi per una possibile organizzazione di un piano di formazione. Nel capitolo conclusivo, ossia nel capitolo 7, i concetti principali vengono illustrati in un glossario.

¹ In questo punto e in tutto il documento con «Settori disciplinari» si intendono anche i moduli «Media e informatica» e «Orientamento professionale».

Panoramica e basi concettuali

Il Piano di studio 21 per tutti gli allievi

Mandato educativo e formativo

Il Piano di studio 21 definisce il mandato educativo e formativo della scuola dell'obbligo nei confronti di tutti gli allievi. Esso risulta dal mandato legale secondo il quale la scuola dell'obbligo va strutturata in modo da garantire un'istruzione adeguata a tutti i bambini e gli adolescenti. Conformemente alle basi giuridiche l'offerta formativa deve essere il più integrativa e inclusiva possibile; la terminologia e la struttura dell'offerta formativa sono competenza dei Cantoni. Gli obiettivi formativi descritti nel Piano di studio 21 sono determinanti per l'adempimento del mandato educativo e formativo.

L'abilitazione quale obiettivo formativo

Secondo gli obiettivi formativi tutti gli allievi devono essere abilitati a una condotta di vita indipendente e autoresponsabile. La formazione permette di scoprire e sviluppare delle potenzialità e una propria identità. La formazione abilita a una condotta di vita indipendente e autoresponsabile e alla cooperazione nella vita comunitaria dal punto di vista sociale, culturale, professionale e politico (cfr. Basi, obiettivi formativi).

Tre cicli

Le competenze di base vengono definite per ciascun ciclo; esse forniscono un punto di riferimento per adempiere il mandato educativo e formativo. Se le competenze di base non sono soddisfatte vi è il rischio che gli allievi interessati non raggiungano gli obiettivi formativi. Il mandato educativo e formativo non viene adempiuto ad esempio se si verifica una riduzione delle offerte formative del 1° ciclo oppure se si lavora solamente a settori disciplinari selezionati (ad es. conformemente ai punti centrali di promozione). Soprattutto nel 3° ciclo vengono trattati temi centrali molto importanti sia per la preparazione professionale sia per quella pratica.

Contenuti obbligatori

Il mandato educativo e formativo viene adempiuto se si tiene conto dei contenuti obbligatori del Piano di studio 21 e se la scuola offre la possibilità di confrontarsi personalmente con temi/conoscenze centrali. Istruzione significa anche arricchirsi di esperienze di apprendimento e di vita, ottenere un'idea di diversi contesti di vita e sviluppare così predilezioni, motivazioni e talenti propri. Tutti gli allievi dovrebbero poter fare delle esperienze importanti che li preparino alla vita adulta, anche se per farlo hanno bisogno di mezzi ausiliari o di assistenza.

Apprendimento prescolastico ed extrascolastico

Se è prevedibile che i gradi di competenza definiti per il rispettivo ciclo non possono essere raggiunti, le capacità, le abilità e i compiti di sviluppo da affrontare acquisiti normalmente prima o al di fuori della scuola acquisiscono importanza. Dove altri bambini e adolescenti imparano in modo informale dalle proprie esperienze vissute in diversi contesti di vita e senza il contributo della scuola, possono risultare importanti obiettivi formativi. Ciò che normalmente viene imparato casualmente e sul quale eventualmente si riflette o ci si interroga in seguito a scuola, per gli allievi affetti da disabilità complesse diventa parte del mandato educativo e formativo.

Tuttavia non è auspicabile una riduzione del mandato educativo e formativo all'acquisizione puramente funzionale di abilità e capacità (ad es. tecniche culturali) o alla promozione della funzionalità secondo l'ICF (Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute).

PANORAMICA E BASI CONCETTUALI**Ampliamento dei settori disciplinari**

Su quale base il Piano di studio 21 dovrebbe essere reso accessibile a tutti gli allievi? Come si possono ampliare i settori disciplinari e le loro competenze affinché gli obiettivi di apprendimento e formativi significativi siano disponibili anche per allievi affetti da disabilità complesse?

Tutti i settori disciplinari si articolano in ambiti di competenza e ogni settore disciplinare contiene informazioni sul significato e sugli obiettivi nonché sulla struttura (ad es. ambiti di competenza, attività o tematiche). Tuttavia i settori disciplinari non seguono sempre la stessa logica bensì si orientano ai loro oggetti (ad es. «Italiano» o «Musica») e alle loro tradizioni didattiche. I settori disciplinari non hanno quindi tutti la stessa struttura e gli ambiti di competenza dispongono di orientamenti diversi. Tuttavia se per ogni settore disciplinare si formulasse un suggerimento su come quest'ultimo potrebbe essere ampliato, la visione d'insieme andrebbe perduta velocemente. È quindi ovvio che occorre trovare un approccio interdisciplinare.

Elementi comuni

Tre elementi sono presenti in tutti i settori disciplinari: descrizioni delle competenze, informazioni sul contributo che la materia può fornire agli obiettivi formativi sovraordinati (ad es. condotta di vita autoresponsabile) nonché informazioni riguardanti temi/conoscenze (esperienze riferite al mondo culturale e materiale). Questi tre obiettivi principali – lo sviluppo di competenze, l'abilitazione a una condotta di vita indipendente e l'acquisizione di esperienze – costituiscono la base per l'ampliamento dei settori disciplinari:



Illustrazione 1: ampliamento dei settori disciplinari: elementarizzazione, personalizzazione e contestualizzazione

Principi dell'ampliamento

I settori disciplinari vengono ampliati sulla base di queste affinità. Il legame con le competenze si presta a un'elementarizzazione, ossia a una focalizzazione su aspetti fondamentali, di base, sostanziali. Il legame con l'abilitazione offre accesso alla personalizzazione, ossia alla focalizzazione sull'abilitazione dell'allievo secondo quanto inteso dal mandato educativo e formativo. Il legame con l'esperienza dei settori disciplinari si presta alla contestualizzazione, ossia alla focalizzazione su contesti formativi e di vita nei quali si possono fare importanti esperienze riguardanti temi/conoscenze. I tre legami sono spiegati più in dettaglio nelle sezioni corrispondenti di seguito.

PANORAMICA E BASI CONCETTUALI**Gruppo di destinatari****Allievi affetti da disabilità complesse**

Il presente opuscolo offre aiuto nella pianificazione della formazione per allievi i cui presupposti individuali, livello di apprendimento e processo di sviluppo non possono essere descritti esclusivamente, se non in modo frammentato, mediante le descrizioni delle competenze corrispondenti al ciclo del Piano di studio 21 (cfr. «disabilità complesse» nel glossario). Gli allievi affetti da disabilità complesse si differenziano dagli altri bambini e giovani per quanto riguarda le possibilità di assimilazione, di elaborazione e di azione a loro disposizione.

In linea di principio le seguenti spiegazioni possono essere applicate anche ad allievi il cui apprendimento in alcuni settori disciplinari va ben oltre ai requisiti posti dal ciclo. Tuttavia questo opuscolo trova applicazione soprattutto per allievi affetti da disabilità complesse. Per loro la questione dell'attuazione del mandato educativo e formativo è più urgente che per i bambini il cui apprendimento va ben oltre le competenze di base.

Obiettivi di apprendimento adeguati

L'adeguamento degli obiettivi di apprendimento è un criterio necessario ma non sufficiente per rientrare nel gruppo di destinatari inteso in questo punto. Se vengono adeguati solamente singoli obiettivi di apprendimento e la formazione avviene principalmente nel quadro degli sviluppi delle competenze previsti dal ciclo, un ampliamento sistematico dei settori disciplinari non è necessario.

Nel caso di un vasto adeguamento degli obiettivi di apprendimento, questo opuscolo è inteso a fornire aiuto nel contrastare l'orientamento alle disabilità (promozione sulla base dei problemi constatati) e la restrizione del piano di studio. Esso aiuta ad attirare l'attenzione sull'abilitazione a una condotta di vita autoresponsabile all'interno della società e a utilizzare obiettivi formativi centrali come punto di partenza per la pianificazione della formazione.

Provvedimenti supplementari

Conformemente al Concordato sulla pedagogia speciale gli allievi ricevono provvedimenti supplementari se l'offerta di base di pedagogia speciale fornita dalle scuole regolari non soddisfa le loro esigenze pedagogiche particolari. Tuttavia è senz'altro possibile che gli allievi che ricevono provvedimenti supplementari beneficino comunque di un insegnamento sulla base degli sviluppi delle competenze previsti dal Piano di studio 21 (ad es. a seguito di disturbi delle funzioni sensoriali).

In caso di integrazione delle lezioni con provvedimenti pedagogico-terapeutici particolari (ad es. logopedia, fisioterapia, ergoterapia, terapia psicomotoria) e per via del coinvolgimento di diverse persone, è particolarmente importante garantire un'esperienza formativa coerente. L'allievo è l'oggetto del proprio apprendimento e non solamente il destinatario di provvedimenti. Un piano di formazione sviluppato congiuntamente fornisce l'orientamento necessario agli insegnanti e agli specialisti coinvolti.

Ritardo nello sviluppo

È molto improbabile che gli allievi con dei ritardi importanti nello sviluppo siano in grado di apprendere in tutti i settori specialistici secondo gli sviluppi delle competenze previsti. Questi allievi necessiteranno di più tempo per sviluppare capacità e abilità di base e in rapporto alla loro età disporranno probabilmente di possibilità di assimilazione, di elaborazione e di azione di base sotto il profilo dello sviluppo.

Lo sviluppo di capacità sensoriali-motorie, affettivo-motivazionali e cognitivo-percettive può essere analizzato applicando le più svariate teorie. Il presente opuscolo non si basa su una teoria in particolare e quindi non specifica alcuna fase di sviluppo chiaramente definita. Inoltre lo sviluppo di bambini e adolescenti affetti da disabilità complesse è molto individuale. Gli specialisti in loco per i quali è pensato questo opuscolo devono essere in grado di valutare il potenziale di sviluppo e l'impatto di

PANORAMICA E BASI CONCETTUALI

una disabilità complessa sull'acquisizione di capacità e abilità. Questo porterà a conclusioni diverse per ogni allievo.

Minaccia al diritto all'istruzione

Questo opuscolo mira ad aiutare nelle situazioni in cui una disabilità mette a rischio l'accesso e la partecipazione all'istruzione e/o il raggiungimento degli obiettivi formativi. L'obiettivo dell'opuscolo è di sostenere gli specialisti responsabili nel garantire il diritto all'istruzione a tutti gli allievi.

Il solo adeguamento di obiettivi di apprendimento oppure la sola messa a disposizione di provvedimenti di pedagogia specializzata non garantiscono il pieno accesso all'istruzione secondo quanto definito dal Piano di studio 21. A questo proposito la presente strategia ricopre un'importanza particolare. Essa si concentra sugli obiettivi formativi e li riallaccia alla questione di cosa sia essenziale per «vivere bene». La strategia aiuta nella ponderazione e nella selezione di obiettivi di apprendimento, tenendo sempre conto dell'idea di una condotta di vita autodeterminata e responsabile da adulto.

Legame con le competenze – elementarizzazione

Competenze nel Piano di studio 21

Il Piano di studio 21 si basa su competenze specifiche; per ogni settore disciplinare sono definiti ambiti di competenza e competenze. Gli obiettivi di apprendimento vengono descritti sotto forma di competenze. In questo modo questo legame è direttamente visibile nel piano di studio. Le competenze comprendono capacità e abilità nonché sapere, ma anche disponibilità e atteggiamenti. Questi elementi vengono applicati per risolvere problemi specifici in situazioni variabili. Lo sviluppo di ogni competenza viene descritto tramite gradi di competenza compresi nei tre cicli. Per ogni ciclo le competenze di base sono associate al raggiungimento di determinati gradi di competenza.

Il Piano di studio 21 descrive quindi i gradi di competenza che permettono di raggiungere ogni singola competenza. La maggior parte delle competenze presuppone capacità e abilità specifiche che dovrebbero quindi essere sviluppate prima o parallelamente alla scuola dell'obbligo. In caso contrario si deve lavorare sullo sviluppo delle competenze prescolastiche ed extrascolastiche.

Non tutte le competenze pongono le stesse esigenze di sviluppo cognitivo al primo grado di competenza. Le competenze sono ad esempio più alte in matematica (cfr. Numero e variabile, Operare e denominare) rispetto che in italiano (cfr. Ascoltare, competenze di base).

PANORAMICA E BASI CONCETTUALI

Elementarizzazione



Se un allievo non soddisfa (ancora) le descrizioni delle competenze basate sui cicli del Piano di studio 21, si procede a un'elementarizzazione. Quest'ultima può essere raggiunta nel seguente modo:

- » adeguamento della descrizione delle competenze (stesse possibilità per tutti i settori disciplinari)
- » definizione di competenze operative, capacità e abilità precedenti o fondamentali sotto il profilo dello sviluppo

Non sempre i gradi di competenza seguono una logica vincolante, specifica e legata allo sviluppo. A volte essi descrivono anche diversi aspetti di una competenza (ad es. eseguire incarichi, seguire un racconto, riconoscere gli elementi importanti nei messaggi, creare aspettative di ascolto; D.1.B.1). È quindi possibile che gli allievi affetti da disabilità complesse padroneggino più facilmente un grado di competenza successivo rispetto a un grado di competenza precedente.

Informazioni contenute nel presente opuscolo

Gli ambiti di competenza, le competenze e i gradi di competenza sono contenuti nel Piano di studio 21. Le competenze precedenti non incluse nel Piano di studio 21 sulle quali si basano le competenze in un settore disciplinare, sono descritte per ogni settore disciplinare sotto «Elementarizzazione» (cfr. capitolo 3).

Il capitolo 5 descrive le possibilità di adeguamento delle descrizioni delle competenze contenute nel Piano di studio 21 nel caso in cui non tutti i requisiti possano essere soddisfatti.

Importanza dell'ICF per l'orientamento basato sulle competenze

Le attività nell'ICF possono essere intese come capacità e abilità. Tuttavia l'ICF non contiene alcuna informazione riguardo alla qualità di tali attività.

Le aree di vita dell'ICF potrebbero essere intese in senso più ampio come ambiti di competenza. Si tratta di ambiti in cui una persona fa proprie determinate soluzioni ai problemi in modo da rendere possibile la partecipazione. Mezzi ausiliari, assistenza e adeguamenti possono migliorare la partecipazione e consentire soluzioni alternative ai problemi.

Per ogni competenza vi sono presupposti funzionali. Limitazioni funzionali specifiche (funzioni del corpo, attività) hanno delle conseguenze sull'acquisizione di competenze.

Legame con l'abilitazione – personalizzazione

Abilitazione nel Piano di studio 21

Secondo il Piano di studio 21 la formazione abilita a una condotta di vita indipendente e autoresponsabile: «la formazione permette al singolo di indagare le proprie potenzialità dal punto di vista intellettuale, culturale e pratico, di manifestarli e di sviluppare una propria identità attraverso il confronto con sé stesso e con l'ambiente.» Nel Piano di studio 21 gli aspetti relativi all'abilitazione della persona si trovano da un lato nell'orientamento allo sviluppo nel 1° ciclo e dall'altro nelle competenze trasversali. Inoltre tutti i settori disciplinari contribuiscono a una gestione della vita di successo e di conseguenza all'abilitazione. Il legame con l'abilitazione raggruppa queste componenti e le sistematizza.

PANORAMICA E BASI CONCETTUALI**Competenze trasversali**

Le competenze trasversali sono fondamentali per una gestione della vita di successo. Corrispondono alla capacità di una persona di agire in modo adeguato e responsabile in diverse situazioni e in diversi ruoli sociali². Vengono promosse e ampliate nella convivenza quotidiana e nel confronto con i contenuti disciplinari. Nel Piano di studio 21 le competenze trasversali si orientano esclusivamente al contesto scolastico. Questa restrizione non è opportuna per allievi affetti da disabilità complesse.

Orientamento allo sviluppo

Gli accessi orientati allo sviluppo descritti nel Piano di studio 21 per il 1° ciclo sono strutturati in ambiti essenziali per lo sviluppo della persona e della sua abilità di base. Questa visione incentrata sulla persona viene sostituita da un raggruppamento lungo i settori disciplinari. Tuttavia negli accessi orientati allo sviluppo mancano le descrizioni degli obiettivi formativi. Inoltre questi ultimi non possono nemmeno essere collegati direttamente alle competenze trasversali.

Contributo dei settori disciplinari all'abilitazione

Tutti i settori disciplinari e i moduli contribuiscono al confronto personale degli allievi con sé stessi, con l'ambiente circostante e con altre persone. Si tratta di esplorare, scoprire e studiare le proprie potenzialità, di confrontarle con le modalità di dare forma alla propria vita e alle relative opportunità nonché di affrontare con successo la vita grazie all'uso di potenzialità individuali. L'attenzione è rivolta allo sviluppo e alla formazione della personalità.

Personalizzazione

È importante concentrarsi sulla persona ogni volta che le competenze non vengono sviluppate come previsto dal Piano di studio 21. In questi casi la decisione su quali competenze e abilità devono essere apprese in un determinato momento richiede una prospettiva interdisciplinare orientata all'obiettivo. La possibilità di sviluppare potenzialità e talenti può solamente essere intuita sulla base del processo di sviluppo, spesso molto individuale. Ad esempio durante lo sviluppo di competenze di due bambini si può lavorare su abilità diverse (e così su prospettive orientate all'obiettivo) nello stesso settore disciplinare a dipendenza delle loro potenzialità, del livello di apprendimento o di sviluppo e del loro interesse. Cantare insieme può rafforzare la percezione di sé stessi e l'identità di un bambino, mentre nel caso di un altro bambino può rafforzare la costanza nell'affrontare una situazione difficile. Questi obiettivi e scopi personalizzati guidano gli insegnanti e gli specialisti nell'organizzazione della situazione di apprendimento.

Affinché gli insegnanti e altri specialisti stabiliscano legami sistematici con tutti gli aspetti fondamentali dell'abilitazione e affinché nessun ambito venga dimenticato, sono stati sviluppati sei ambiti di abilitazione. Questi ultimi rappresentano una sintesi e una sistematizzazione delle competenze trasversali e degli accessi orientati allo sviluppo.

²cfr. Scuola dell'obbligo Cantone di Lucerna, Überfachliche Kompetenzen. Aiuti per l'attuazione

PANORAMICA E BASI CONCETTUALI**Informazioni contenute nel presente opuscolo**

Di seguito vengono brevemente illustrati il concetto di «abilitazione» e il suo significato. Nell'illustrazione 2 vengono rappresentati i sei ambiti di abilitazione e la loro relazione con le competenze trasversali. I sei ambiti di abilitazione vengono descritti nel capitolo 4.

I contributi dei diversi settori disciplinari all'abilitazione vengono descritti nel capitolo 3, nella sezione «Personalizzazione».

Le possibilità di personalizzazione per il confronto stimolato nei settori disciplinari con sé stessi, con altre persone e con l'ambiente vengono descritte nel capitolo 5.

Importanza dell'ICF per la personalizzazione

L'ICF è incentrata su funzionalità e disabilità, non sulla personalità e sui suoi sviluppi. Nell'ICF non si procede a una personalizzazione. Tutti i relativi aspetti vengono riassunti sotto «fattori personali». Questi ultimi non fanno parte delle funzionalità ma vanno considerati in modo indipendente. In altre parole: una persona è una persona, indipendentemente dalle limitazioni funzionali che caratterizzano la sua vita.

Le aree di vita dell'ICF non sono personalizzate, dal momento che l'ICF tratta solamente «aspetti oggettivabili» di competenze e di esperienze. L'ICF non rileva interessi, potenzialità o motivazioni. Inoltre l'ICF ha un orientamento sistemico: vengono rilevate situazioni, non processi di sviluppo.

Ambiti di abilitazione

«L'abilitazione» si concentra sullo sviluppo delle potenzialità e delle disponibilità dell'allievo con l'obiettivo di schiudere e sviluppare possibilità di azione. Ciò include l'abilitazione ad affrontare situazioni sociali diversificate e a stabilire relazioni significative con altre persone (e animali). Ciò include anche la capacità di sviluppare fiducia e il sentimento di gioia nell'acquisire competenze. Si tratta anche di svolgere delle attività ritenute preziose e di percepirsi come artefici del cambiamento.

Abilitare la capacità di agire

Tutti gli allievi devono essere in grado di agire in maniera autodeterminata nei confronti di sé stessi, di altre persone e dell'ambiente. Non si tratta solo di capacità e abilità o di disponibilità bensì anche di essere in grado di agire. Rientra nel mandato educativo e formativo abilitare la capacità di agire di tutti gli allievi e sostenerla dove necessario.

Riscontrare l'autoefficacia

In sostanza si tratta di riscontrare l'autoefficacia e di sentirsi artefici nella gestione della propria vita. Si tratta di libertà, possibilità di scelta e della gestione della propria vita in modo positivo. Gli allievi possono raggiungere questo obiettivo nonostante gravi disturbi funzionali o cognitivi o gravi problemi di salute, anche se in modo diverso rispetto a bambini e adolescenti non affetti da limitazioni.

Per fornire dei punti di riferimento per questi obiettivi di abilitazione, sono stati sviluppati sei ambiti di abilitazione sulla base dei tre ambiti di competenza trasversali rilevanti per la scuola menzionati nel Piano di studio 21 (cfr. Descrizione nel capitolo 4).

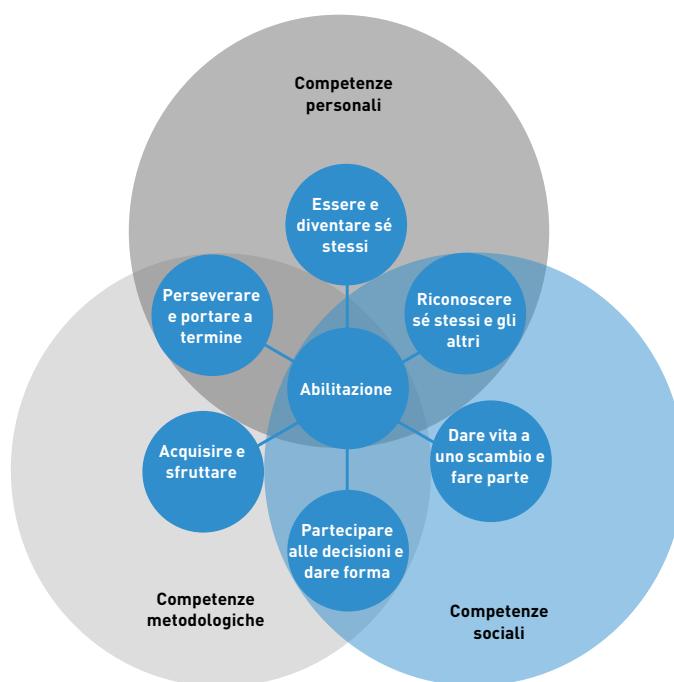
PANORAMICA E BASI CONCETTUALI

Illustrazione 2: ambiti di abilitazione: ampliamento delle competenze trasversali

Legame con l'esperienza – contestualizzazione

Esperienze nel Piano di studio 21

Il Piano di studio 21 attribuisce grande importanza alle esperienze: «il compito centrale della scuola consiste nel permettere agli allievi esperienze riferite al mondo culturale e materiale, trasmettendo loro in tale contesto competenze specifiche e trasversali fondamentali.» Nel fare questo il Piano di studio 21 si basa su esperienze prescolastiche ed extrascolastiche e rende possibile uno scambio con esse. A questo proposito si tiene conto del contesto di vita di bambini e adolescenti.

Temi e conoscenze

I settori disciplinari si occupano di temi e conoscenze specialistici e interdisciplinari e rendono possibile uno scambio con questi ultimi. Nel 1° ciclo viene sottolineata l'importanza di un approccio giocoso ai temi e una corrispondente organizzazione dell'ambiente di apprendimento. Prima di poter apprendere conoscenze relative a fatti, concetti e processi è necessario fare delle esperienze di base. La familiarità con le possibilità d'azione e le caratteristiche di oggetti nonché con i nessi contestuali (sapere implicito) è la base per il sapere esplicito successivo e per la formazione specifica.

Prospettiva del contesto di vita

Il Piano di studio 21 richiede che si tenga conto del contesto di vita degli allievi: «gli allievi esplorano, scoprono e studiano il loro ambiente lavorando a tematiche legate alla loro realtà e acquisiscono così una maggiore consapevolezza concettuale.» Le esperienze fatte nella vita quotidiana sono un importante punto di partenza per il processo di apprendimento. Inoltre gli allievi dovranno essere in grado di applicare le competenze acquisite più avanti nella vita quotidiana, sul lavoro e nella vita sociale. Temi e conoscenze, capacità e abilità dovrebbero venire sviluppate in situazioni familiari, libere da paure e incertezze. Gli ambienti di apprendimento vanno strutturati di conseguenza. Questo include anche il rapporto tra l'insegnante o lo specialista e l'allievo.

PANORAMICA E BASI CONCETTUALI

Partecipazione quale requisito per fare esperienze

La partecipazione è il requisito per i processi formativi. Le scuole (speciali) devono concepire le lezioni, il sostegno e la terapia in modo tale da offrire agli allievi la possibilità di partecipare attivamente. In questo contesto viene attribuita grande importanza al legame con il contesto di vita, poiché l'apprendimento è associabile alle esperienze quotidiane, che a loro volta possono essere sfruttate come situazioni di apprendimento.

Contestualizzazione



Spesso gli allievi affetti da disabilità complesse non dispongono (ancora) di tutte le esperienze su cui si basano i settori disciplinari. Occorre perciò dapprima rendere possibili le esperienze che vengono implicitamente presupposte dal piano di studio. Questo può avvenire tramite una scelta e un adeguamento degli ambienti di apprendimento, affinché l'allievo possa fare delle esperienze importanti per l'apprendimento:

- » Integrazione di temi/conoscenze in situazioni quotidiane (ad es. «Ascolto dialogico» durante azioni di cura)
- » Integrazione di temi/conoscenze in situazioni di applicazione (ad es. matematica mentre si apparecchia la tavola o si taglia una torta)
- » Collegamento a temi attuali che fanno parte del contesto di vita dell'allievo
- » Adeguamento dei contenuti o di temi/conoscenze alle possibilità di assimilazione (ad es. basali-percettive invece di astratte-concettuali)
- » Messa a disposizione di mezzi ausiliari, assistenza personale o altri adeguamenti dell'ambiente di apprendimento per permettere l'acquisizione di esperienze

Informazioni contenute nel presente opuscolo

Contenuti, temi/conoscenze obbligatori sono stabiliti nel Piano di studio 21 e non vengono quindi indicati nel presente opuscolo. Inoltre non ha molto senso stabilire in questa sede direttive riguardanti le situazioni di apprendimento e quelle quotidiane, poiché queste vanno strutturate in base ai presupposti di cui dispone l'allievo. Nella strutturazione degli ambienti di apprendimento e nella scelta di luoghi di apprendimento extrascolastici occorre tenere conto anche dell'età, degli interessi, delle attitudini, del background familiare e delle esperienze pregresse. Per questo motivo in questo opuscolo sono contenute solamente le seguenti spiegazioni: indicazioni sulla contestualizzazione sono contenute nel capitolo 3 per tutti i settori disciplinari.

Le possibilità per l'attuazione concreta della contestualizzazione nella pianificazione delle situazioni di apprendimento sono illustrate nel capitolo 5 (cfr. sezioni sulla «Contestualizzazione»).

Legame con l'ICF

Le aree di vita dell'ICF indicano dove vengono coinvolti bambini e adolescenti e dove la loro partecipazione viene minacciata o impedita. Le aree di vita possono anche essere intese anche come ambiti di esperienza nei quali gli allievi entrano in contatto con temi, contenuti e conoscenze importanti.

In alcuni Cantoni e scuole le aree di vita dell'ICF vengono utilizzate per definire i punti centrali di promozione. Per questo motivo da un lato è importante che le aree di vita dell'ICF siano associate a temi/conoscenze del Piano di studio 21 (ad es. comunicazione e utilizzo dei media) e d'altro lato che vengano resi possibili incontri ed esperienze autentici.

La partecipazione dipende da fattori ambientali (fattori promotori e inibitori). I fattori ambientali sono elementi della configurazione del contesto e possono essere adeguati in modo da permettere una partecipazione.

Disturbi della funzionalità (ad. es. funzioni visive, l'attività del camminare) possono richiedere adeguamenti dell'ambiente o l'impiego di mezzi ausiliari o di accessi alternativi a esperienze e conoscenze.

Pianificazione del sostegno e piano di formazione

Piano di formazione

Il Piano di studio 21 va considerato nella pianificazione di offerte di formazione, di processi e obiettivi di apprendimento anche per quanto riguarda allievi affetti da disabilità complesse. Una pianificazione del sostegno che non si basa sugli obiettivi formativi definiti nel Piano di studio 21 non è soddisfacente. I punti principali vengono descritti di seguito. Il capitolo 5 descrive in modo più dettagliato i legami tra diagnostica per il sostegno, pianificazione del sostegno e piano di formazione.

Direttive cantonali

La diagnostica per il sostegno e la pianificazione del sostegno nonché le procedure, i criteri e gli strumenti utilizzati vengono regolamentati a livello cantonale. I Cantoni che hanno aderito al Concordato sulla pedagogia specializzata utilizzano l'ICF come terminologia comune e come sistema di informazione e di documentazione per la verifica delle necessità (procedura di valutazione standard PVS) e in alcuni Cantoni anche per colloqui o come base per la pianificazione del sostegno.

Il Piano di studio 21 è un piano di studio comune di tutti i Cantoni della Svizzera tedesca. Tuttavia la sua attuazione rientra nelle competenze dei Cantoni. Sono possibili differenze ad esempio nelle direttive riguardanti le griglie orarie, la pagella o l'organizzazione dei gradi scolastici. Per la pianificazione vanno quindi considerate le direttive cantonali rilevanti.

Mezzi didattici

I mezzi didattici svolgono un ruolo importante nell'attuazione del Piano di studio 21 nelle scuole. Offrono un quadro per la pianificazione annuale e un riferimento nell'attuazione di quest'ultima nella pianificazione delle lezioni. I mezzi didattici aiutano a chiarire le questioni di quando, dove, come e cosa venga fatto durante le lezioni, per raggiungere gli obiettivi (ad es. competenze di base). Nel caso di allievi affetti da disabilità complesse spesso questi mezzi didattici non possono venire impiegati in modo mirato. Di conseguenza risultano impegnativi l'allestimento del piano di formazione e la sua attuazione.

Attuazione nei Cantoni e nelle scuole

Rientra nelle competenze del Cantone decidere se adeguare la documentazione di pianificazione attuale o se elaborare progetti nuovi, più adatti al Piano di studio 21. Ad esempio a livello scolastico può essere sensato sviluppare un proprio piano di lavoro o un curriculum interno alla scuola per concordare la procedura con i gruppi di interesse e per comunicare con trasparenza quando vengono trattati quali contenuti obbligatori (pianificazione lungo i tre cicli del Piano di studio 21). Non tutti i legami devono essere rielaborati per ogni singolo allievo. Alcuni punti possono essere chiariti a livello di scuola o di gruppo/grado. Chiarimenti a livello scolastico sgravano gli specialisti dall'onere degli accordi e forniscono un quadro comune per l'elaborazione del piano di formazione.

Pianificazione della formazione integrata nel ciclo di sostegno

Il ciclo di sostegno serve come base per unire la pianificazione del sostegno e quella della formazione. La pianificazione della formazione è integrata nel ciclo di sostegno. Dopo la descrizione della situazione e il rilevamento sotto il profilo della diagnostica vengono raccolte le informazioni rilevanti per l'elaborazione dei legami con il Piano di studio 21 (analizzare, capire) e vengono fissati gli obiettivi formativi per una pianificazione semestrale o annuale (pianificare, decidere). Nel piano di formazione vengono fissati gli ampliamenti rilevanti (elementarizzazione, personalizzazione, contestualizzazione) (cfr. Illustrazione 3).

Il capitolo 5 descrive concretamente sulla base del rilevamento sotto il profilo della diagnostica e della pianificazione del sostegno il modo in cui possa essere elaborata una pianificazione della formazione orientata al Piano di studio 21.

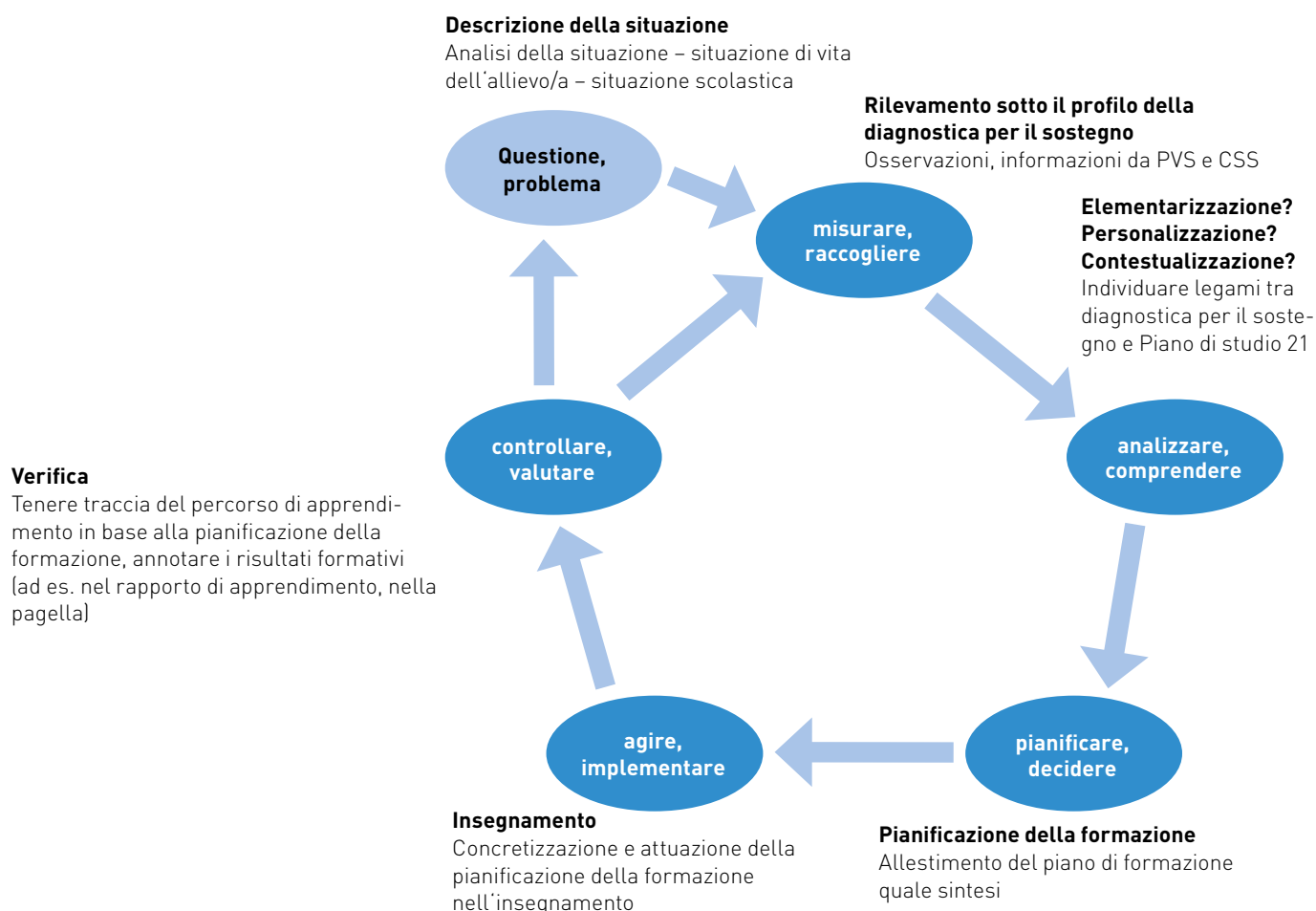
PANORAMICA E BASI CONCETTUALI

Illustrazione 3: panoramica dell'unione tra diagnostica per il sostegno, pianificazione del sostegno e pianificazione della formazione

Punto di partenza diagnostica per il sostegno

Quali elementi della nostra pianificazione del sostegno precedente sono ancora rilevanti? La risposta a questa domanda sarà diversa a seconda delle diverse scuole e dei diversi specialisti. Tanto più che i diversi Cantoni e le diverse scuole attuano strategie molto diverse nella pianificazione del sostegno. Questo opuscolo mostra in che modo la pianificazione dell'anno scolastico orientata al Piano di studio 21 possa essere raggiunta sulla base della diagnostica per il sostegno. La novità è che le informazioni relative alla diagnostica non vengono utilizzate esclusivamente per determinare i punti centrali di promozione. Vengono anche utilizzate per pianificare l'acquisizione di competenze in tutti i settori disciplinari nonché le corrispondenti offerte di apprendimento e, se necessario, per apportare adeguamenti specifici per le disabilità.

Utilizzare le informazioni relative alla diagnostica per la pianificazione della formazione

Affinché le informazioni relative alla diagnostica per il sostegno possano essere utilizzate in modo ottimale per la pianificazione della formazione, è necessario tenere conto delle seguenti differenze:

limitazioni funzionali: disturbi delle funzioni del corpo, problemi di salute e rischi per la salute (ICF e ICD) forniscono indicazioni sui mezzi ausiliari e gli adeguamenti necessari all'ambiente. Gli effetti delle limitazioni funzionali sul processo formativo devono essere ridotti al minimo.

Capacità e abilità: le attività dell'ICF rilevano ciò che un bambino sa già fare e cosa no e in che misura sono sviluppate le capacità e le abilità in base all'età. Queste possono essere intese come competenze o elementi di competenze. Le capacità e

PANORAMICA E BASI CONCETTUALI

abilità esistenti sono la base per la partecipazione e il punto di partenza per lo sviluppo di competenze.

Attitudini e potenzialità: interessi, predilezioni, strategie di coping e motivazioni sono basi importanti per la strutturazione di processi formativi di successo. Offrono orientamento per l'abilitazione e forniscono indicazioni sulle «zone di sviluppo prossimale». Questi aspetti importanti non sono registrati in modo sistematico nell'ICF (cfr. «Fattori personali»).

Collegamento tra i punti centrali di promozione e i settori disciplinari ampliati

L'accordo comune sui punti centrali di promozione è molto diffuso in particolare nel quadro del colloquio sulla situazione scolastica. I legami tra i punti centrali di promozione e i settori disciplinari possono essere stabiliti sia tramite l'elementarizzazione (collegando attività a competenze, capacità e abilità) sia tramite la contestualizzazione (collegando la partecipazione in un ambito di vita con temi, contenuti e conoscenze).

I punti centrali di promozione forniscono anche indicazioni sull'organizzazione delle situazioni di apprendimento e sulla scelta degli oggetti di apprendimento. Gli obiettivi formativi invece non possono essere derivati dalle limitazioni funzionali. Quando gli sviluppi delle competenze del Piano di studio 21 non forniscono un punto di riferimento adeguato, vengono utilizzati gli ambiti di abilitazione.

Allestimento del piano di formazione

Le informazioni provenienti dalla diagnostica per il sostegno e gli accertamenti supplementari costituiscono il punto di partenza per l'allestimento del piano di formazione. Occorre procedere a un'elementarizzazione? Se i gradi di competenza del piano di studio non forniscono un orientamento sufficiente, in primo luogo viene stabilito quali capacità e abilità (nel senso di aspetti di competenze) occorre sviluppare. In seguito si pone la domanda relativa alle capacità e abilità che il bambino ricava dalla competenza auspicata. In questo modo viene garantito che l'acquisizione di determinate capacità o abilità contribuisca all'abilitazione ai sensi del mandato educativo e formativo e degli obiettivi del Piano di studio 21. In terzo luogo occorre considerare come strutturare i contesti di apprendimento affinché questi sostengano e facilitino il più possibile l'apprendimento. Si tratta anche di rendere possibili le esperienze, indipendentemente dalle prestazioni fornite.

Di seguito una proposta di struttura del piano di formazione (cfr. gli esempi dettagliati «Nina», «Leo» e «Dino» nel capitolo 6):

Settori disciplinari <i>Punti centrali di promozione</i>	Elementarizzazione (Legame con le competenze) Promozione di ... (che cosa)	Personalizzazione (Legame con l'abilitazione) Abilitazione a ... (che cosa)	Contestualizzazione (Legame con l'esperienza) Strutturare situazioni ... (dove)
Settore disciplinare			

Settori disciplinari ampliati

Lingue

Indicazioni generali

Alla lingua d'insegnamento «italiano» spetta un'importanza particolare all'interno del settore disciplinare «lingue». Tuttavia l'apprendimento di una lingua straniera non andrebbe escluso in linea di principio. Dato che nell'insegnamento delle lingue straniere vengono utilizzati un vocabolario ridotto e una lingua più semplice, in questo settore vi sono importanti opportunità di apprendimento.

La lingua è un mezzo di comunicazione ed è perciò particolarmente importante. La lingua è però anche un mondo di simboli con sistemi di segni propri. La lingua scritta è una delle tecniche culturali più importanti. La sua padronanza è fondamentale per la partecipazione sociale.

Questo settore disciplinare tratta le esperienze di apprendimento seguenti:

- » comprensione e utilizzo di suoni quali segni nonché di simboli
- » scambio tra persone
- » comunicare ed essere capiti
- » lingua quale esperienza culturale ed estetica

Elementarizzazione

L'utilizzo della «lingua» quale mezzo di comunicazione è una capacità fondamentale dell'essere umano, nella quale rientra anche la comunicazione non verbale o para-verbale. In sostanza si tratta dell'utilizzo consapevole dei segni. Il Piano di studio 21 descrive competenze di base che possono facilmente essere elementarizzate. Di seguito vengono elencati aspetti elementari delle competenze linguistiche non contenuti nel Piano di studio 21.

Ascolto

Ascolto

- » Localizzare suoni e prodotti sonori (competenze di base)
- » Seguire espressioni sonore di altre persone

Comprensione scritta

Comprensione scritta

- » Seguire espressioni non verbali (direzione dello sguardo, gesti deittici, ecc.)
- » Decifrare diversi portatori di significato (ad es. gesti, mimica, postura = linguaggio del corpo)
- » Interpretare fotografie e immagini

Produzione orale

Produzione orale

- » Produrre suoni e segni (linguaggio del corpo)
- » Esprimere esigenze in modo verbale o non verbale

Produzione scritta

Produzione scritta

- » Lasciare delle tracce
- » Utilizzare le tracce come segni di comunicazione

Lingue al centro e letteratura al centro

Questi ambiti di competenza vengono principalmente contestualizzati (cfr. sotto).

SETTORI DISCIPLINARI AMPLIATI**Personalizzazione**

Le «lingue» e in particolare la capacità linguistica danno un contributo sostanziale all'abilitazione. La lingua apre un accesso a sé stessi, ad altre persone e all'ambiente. È un motore fondamentale per lo sviluppo del pensiero. Per quanto riguarda i singoli ambiti di abilitazione si dovrebbe tenere conto di quanto segue:

Essere e diventare sé stessi

La lingua è un mezzo importante per l'espressione e la rappresentazione di sé. La propria storia o biografia diviene accessibile tramite racconti (narrazioni) e mediante la riproduzione linguistica (rappresentazioni). L'espressione dell'essere artefici avviene tramite la lingua.

Riconoscere sé stessi e gli altri

Riconoscimento, apprezzamento e stima vengono trasmessi e percepiti attraverso la comunicazione (verbale e non verbale). La coscienza di sé si nutre delle interazioni con altre persone. La lingua costituisce in tale contesto un mezzo importante per stabilire l'intersoggettività (apprezzamento e stima dell'interlocutore). La lingua funge da mezzo per sviluppare e curare relazioni.

Dare vita a uno scambio e fare parte

La lingua verbale e non verbale costituisce un mezzo importante per il dialogo e lo scambio.

Partecipare alle decisioni e dare forma

La comunicazione è la base della cooperazione, della capacità di risolvere i conflitti e dell'azione comune.

Acquisire e sfruttare

La lingua è un'importante tecnica culturale e offre accesso alla società, alla cultura e alla tecnologia. La lingua è un mezzo importante per aprirsi al mondo.

Perseverare e portare a termine

La lingua aiuta a dare una struttura ai compiti e a portarli a termine.

Contestualizzazione

Le esperienze con la lingua e l'alfabetizzazione (ossia la capacità di leggere e scrivere) sono imprescindibili per lo sviluppo umano. In ogni situazione nascono delle occasioni per utilizzare la lingua e per rendere tangibile la sua funzione. In tale contesto sono fondamentali in particolare le esperienze seguenti:

Esperienze con la lingua quale mezzo di comunicazione

Creare situazioni nelle quali gli allievi vengano motivati a comunicare e sviluppino interesse per lo scambio di informazioni, sensazioni, ecc.

Esperienze legate all'alfabetizzazione

Creare situazioni nelle quali è possibile fare esperienze con libri, audiolibri e racconti nei diversi media, con la scrittura e con il significato di segni e simboli. Esperienze con suoni e scritture di diverse lingue. Esperienze con versi, rime e poesie (cfr. anche canto).

Esperienze con la lingua quale mezzo di apprendimento e di applicazione delle conoscenze

Creare situazioni (in tutti i settori disciplinari) nelle quali il bambino trovi accesso alla lingua quale strumento (tecnica culturale), alla risoluzione di problemi, alla rappresentazione del mondo (formazione dei concetti).

Esperienze con la lingua quale mezzo di partecipazione

Creare situazioni nelle quali la lingua consenta un accesso per la partecipazione a diversi contesti di vita. Creare situazioni di comunicazione in tutti gli ambiti e i contesti di vita.

Matematica

Indicazioni generali

Nel settore disciplinare «matematica» si tratta di indagare le leggi del mondo e le relative rappresentazioni. La matematica apre un accesso alla comprensione di regolarità, di relazioni tra cose e di ordini nello spazio e nel tempo. In questo modo la realtà del mondo diviene comprensibile e prevedibile.

Questo settore disciplinare tratta le esperienze di apprendimento seguenti:

- » Matematizzare l'ambiente
- » Orientamento nello spazio e nel tempo nonché le relative astrazioni
- » Manipolazione astratta degli avvenimenti
- » Rappresentazione di relazioni

Il settore disciplinare stabilisce attività che risultano fondamentali per l'acquisizione di competenze matematiche. Se non si tiene conto esclusivamente dell'aspetto cognitivo, si tratta delle attività seguenti:

- » Ordinare, modificare, distinguere, confrontare, «esprimere» (operare e denominare)
- » Sperimentare, esplorare, indagare, scoprire, esaminare (esplorare e argomentare)
- » Formare modelli, proseguire modelli, attribuire (matematizzare e rappresentare)

Elementarizzazione

I primi gradi di competenza, in particolare in «numero e variabile» presuppongono immaginazione e una capacità fondamentale di svolgere processi matematici: permanenza dell'oggetto (base per la classificazione), comprensione di uguaglianza e differenze, distinzione tra prima e dopo nonché formazione di successioni. Si presuppongono anche capacità prenumeriche, le quali sono importanti per le competenze in relazione alle grandezze e ai dati. I gradi di competenza nel Piano di studio 21 sono preceduti da:

Numero e variabile

Sviluppo delle cifre, modello dell'associazione tra numeri e grandezze, conteggio verbale, contare sulle dita, attribuzioni 1:1, attribuire quantità equivalenti

Forma e spazio

Percepire, riconoscere ed essere in grado di denominare lo spazio corporeo, posizioni nello spazio, percezione degli spazi [cfr. NEUS 8]

Grandezze, funzioni, dati e casualità

Concetto di tempo, focalizzato sulla suddivisione del tempo (giorno/notte, prima/dopo, ecc.) [rimando a NEUS 9.1], conoscere le caratteristiche di materiali e oggetti (capacità prenumeriche)

Personalizzazione

Non è possibile stabilire in generale come il settore disciplinare matematica, oltre all'acquisizione delle capacità di pensiero, degli algoritmi e delle strategie di base (matematica quale tecnica culturale, cfr. «Acquisire e sfruttare»), serva all'abilitazione dell'allievo. In questo ambito sono molto importanti gli interessi, le motivazioni e le potenzialità individuali.

In particolare nel caso di bambini e adolescenti con disturbi dello spettro autistico, la matematica può aprire l'accesso a sé stessi e ad altre persone.

Contestualizzazione

La matematica è onnipresente. La si può incontrare nella vita quotidiana e in diversi contesti di vita. A tale riguardo un ruolo particolare spetta all'esplorazione. Prima che il mondo possa essere spiegato attraverso la matematica, deve essere stato oggetto di esperienza.

SETTORI DISCIPLINARI AMPLIATI

Esperienze con il corpo, lo spazio e con oggetti	Creare situazioni che rendano percepibili stati e cambiamenti del proprio corpo o di oggetti nello spazio e nel tempo; vivere il tempo.
Esperienze con la capacità di svolgere processi matematici	Creare situazioni che permettano di fare esperienza con le strutture, l'ordine delle azioni, la costanza, le regolarità e l'uguaglianza/la differenza, quale base per lo sviluppo di attese riguardo all'andamento, alla prevedibilità di risultati e alle conseguenze dell'agire.
Esperienze con la matematica quale mezzo per riflettere (strumento)	Creare situazioni nelle quali siano necessarie successioni e strutture per risolvere problemi quotidiani.

Natura, essere umano, società

Indicazioni generali	<p>Partendo da quattro attività (percepire il mondo, aprirsi al mondo, orientarsi nel mondo, agire nel mondo), con questo settore disciplinare si intende aprire agli allievi le seguenti quattro prospettive sul mondo:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Natura e tecnica » Economia, lavoro, economia domestica » Spazi, tempi, società » Etica, religioni, comunità <p>Queste sono molto importanti in particolare per condurre una vita in autonomia. Possono anche essere create opportunità di apprendimento riguardo a «educazione allo sviluppo sostenibile» e per l'orientamento professionale.</p>
Elementarizzazione	<p>l'elementarizzazione. Ad esempio alla voce «percepire il mondo» è possibile sviluppare capacità e abilità fondamentali. Non si tratta soltanto di aprirsi al mondo con il pensiero, bensì anche con le proprie azioni, esplorando e attraverso tentativi ed errori. Nel quadro dei diversi ambiti di competenza possono essere create opportunità di apprendimento che possono essere associate al contesto di vita dell'allievo e in tal modo contribuiscono a sviluppare ulteriormente l'orientamento e l'agire nel mondo.</p>
Personalizzazione	<p>Gli interessi e le esigenze dell'allievo offrono buoni spunti proprio nel settore disciplinare «natura, essere umano, società». È altrettanto importante tenere conto di sfide o compiti di sviluppo attuali (ad es. recarsi a scuola da soli).</p> <p>A seconda dell'ambito di abilitazione sono adatte o si impongono diverse prospettive contenutistiche (ad es. «riconoscere gli altri» – stretto legame con NEUS 7 e 12).</p>
Contestualizzazione	<p>La contestualizzazione può avvenire nel quadro di ambiti di competenza, creando situazioni che permettano all'allievo di confrontarsi in modo adeguato con il mondo. A tale riguardo occorre tenere conto di tutte e quattro le prospettive contenutistiche del settore disciplinare, di tutti gli ambiti della vita (tempo libero, economia domestica, lavoro, mobilità, economia, vita di cittadino), dei differenti spazi vitali di essere umano e animali (natura, quotidianità) e dei modi di vivere (cultura, tecnica, religione, etica).</p>

Materie artistiche

Indicazioni generali

In relazione alle materie artistiche si tratta da un lato di esprimersi a livello personale e di vivere l'estetica, d'altro lato del confronto con diversi media, materiali e strumenti. Nel corso del processo creativo gli allievi si confrontano con loro stessi, sperimentano e sviluppano, progettano ed elaborano prodotti. Oltre al prodotto, conta anche l'esperienza del processo, che è parte del valore formativo.

Elementarizzazione

Le competenze «tecniche» fondamentali devono essere sviluppate precedentemente. Ciò comprende ad esempio il toccare, l'utilizzo di strumenti o altre abilità elementari che in senso lato possono essere intese quali tecniche culturali.

Le esperienze fondamentali con le materie artistiche e il fare possono essere sviluppate sotto forma di gioco (giochi funzionali, giochi di ruolo, giochi di costruzione, travestimenti), ma anche nella vita quotidiana (utilizzo di strumenti, apparecchi tecnici, oggetti di arredamento).

Prima di poter sperimentare processi creativi occorre aver fatto esperienza nell'utilizzo dei relativi media. Nei processi creativi tali esperienze vengono approfondite e viene sperimentato l'effetto sul prodotto.

Personalizzazione

Il settore disciplinare «materie artistiche» si presta particolarmente alla personalizzazione. In questo contesto si deve partire dagli interessi, dalle esigenze e dai contesti di vita dell'allievo. Occorre scoprire e sostenere le potenzialità e i talenti. Con gli ambiti di abilitazione indicati di seguito risulta un legame particolarmente importante: «essere e diventare sé stessi», «perseverare e portare a termine» nonché «acquisire e sfruttare».

Contestualizzazione

Le arti figurative, tessili e tecniche sono molto importanti nella vita quotidiana e sono rilevanti per affrontare diversi compiti della vita pratica (risoluzione di problemi). Esperienze corrispondenti devono essere rese possibili in ambienti di apprendimento accessibili e carichi di ispirazione. Sono particolarmente importanti gli aspetti seguenti:

Esperienze estetiche

Creare situazioni nelle quali possano essere fatte esperienze in relazione a prodotti e ai loro effetti sui sensi e sulle percezioni.

Esperienze con l'arte, la tecnica e il design

Creare situazioni nelle quali possano essere scoperti diversi oggetti e le loro funzioni.

Creare incontri con prodotti dell'arte e della cultura, del design e della tecnica (ad es. museo, mostra).

Esperienze con la produzione e la creazione

Creare situazioni che permettano esperienze con materiali e strumenti figurativi, tecnici o tessili.

Creare situazioni nelle quali prodotti figurativi, tecnici o tessili vengano prodotti secondo modello o liberamente.

SETTORI DISCIPLINARI AMPLIATI

Musica

Indicazioni generali

La musica permette agli allievi di fare esperienza di sé, di esprimersi e di instaurare una relazione di scambio con altre persone. Al contempo la musica è un bene culturale che va reso accessibile. La musica permette di esprimere sentimenti e stati d'animo, senza rendere necessario l'uso della lingua.

Elementarizzazione

Le capacità fondamentali seguenti precedono i gradi di competenza descritti nel Piano di studio 21:

Cantare e parlare

Usare la voce cantando, produrre suoni con la voce ed esprimere qualcosa (cfr. lingua/parlare)

Ascoltare e orientarsi

Localizzare suoni (cfr. lingua/ascoltare)

Movimento e danza

Muovere il corpo (in maniera indifferenziata) a ritmo di musica oppure reagire con il corpo (in maniera indifferenziata) alla musica.

Fare musica

Suonare materiali e strumenti (in maniera indifferenziata).

Personalizzazione

Anche nel settore disciplinare musica è possibile tenere conto degli interessi e delle esigenze degli allievi e sostenere i talenti. Esiste un legame particolare con gli ambiti di abilitazione indicati di seguito: «dare vita a uno scambio e fare parte», «essere e diventare sé stessi», «partecipare alle decisioni e dare forma».

Contestualizzazione

Rendere possibili esperienze culturali fa parte del mandato educativo e formativo. Vi rientrano in particolare:

Esperienze estetiche

Creare situazioni nelle quali possano essere scoperte e sviluppate le proprie preferenze.

Fare l'esperienza della sincronizzazione, della risonanza e dell'interazione.

Creare situazioni nelle quali risultino tangibili la musica e i suoi effetti su di sé e sugli altri (campo da calcio, cinema, cantare con altri).

Esperienze con la musica quale forma d'arte

Creare situazioni nelle quali sia possibile fare esperienze e incontri diversificati con gli stili e le tradizioni musicali più svariati.

Esperienze con la musica quale mezzo dell'arte creativa e della presentazione

Creare situazioni nelle quali impressioni musicali vengano espresse tramite movimento, lingua o immagini.

Creare situazioni nelle quali attraverso la musica trovino espressione o vengano presentati stati d'animo.

Educazione fisica e sport

Indicazioni generali

Basandosi sulle competenze esistenti, presso tutti gli allievi possono essere promossi movimenti e schemi di movimento, ad esempio variando il tempo (velocità, durata), lo spazio (orientamento, movimenti nello spazio) e l'energia (impiego della forza, tensione corporea). Occorre tenere conto delle possibilità di movimento dell'allievo e, laddove necessario, includere nell'attuazione anche l'utilizzo di mezzi ausiliari (ad es. sedia a rotelle)

Elementarizzazione

All'occorrenza devono essere sviluppate le competenze di base mancanti. A tale riguardo si rimanda alle attività nel settore «mobilità» dell'ICF. Le capacità e le abilità seguenti precedono le competenze nel piano di studio:

Movimenti fondamentali

Stabilizzare, modificare, cambiare la posizione del corpo (anche in acqua)
Spostarsi (gattinare, scivolare, strisciare carponi, camminare, nuotare)
Stimolare l'uso della mano e del braccio (tirare, spingere, afferrare, portare, spingere, mollare, girare, prendere)

Correre, saltare, lanciare

Avvio, sviluppo e incremento della qualità dei tipi di movimento fondamentale qui menzionati nonché delle loro variazioni

Muoversi su attrezzi e su diverse superfici o su attrezzi a ruote

Avvio, sviluppo e incremento della qualità dei movimenti fondamentali agli attrezzi (ad es. dondolare), su diverse superfici (ad es. scivolo) e su attrezzi a ruote

Rappresentare e danzare

Percepire sé stessi e l'ambiente (in modo indifferenziato), esprimersi con il movimento

Movimento in acqua

Avvio, sviluppo e incremento della qualità del movimento in acqua

Personalizzazione

Il settore disciplinare educazione fisica e sport fornisce un contributo importante allo sviluppo della fiducia in sé e di una fondamentale capacità di agire. Lo sport permette anche di esercitare la perseveranza e la capacità di superare gli ostacoli. Questo settore disciplinare fornisce un contributo importante in particolare in presenza di corrispondenti interessi, talenti e motivazioni e grazie alla creazione di corrispondenti opportunità di apprendimento.

Contestualizzazione

Quasi ogni situazione dispone di potenzialità per avviare, sviluppare e migliorare movimenti. Si tratta anche del movimento nella quotidianità, di percepire e configurare in modo attivo i movimenti e di svilupparli. In tale contesto sono fondamentali le esperienze seguenti:

Esperienze con movimento e danza

Creare situazioni nelle quali attraverso il movimento trovino espressione o vengano presentati stati d'animo.

Creare situazioni nelle quali vengano sviluppati e presentati schemi di movimento e sequenze di movimento abbinati alla musica.

Esperienze con discipline sportive e attrezzi sportivi

Creare situazioni nelle quali sia possibile fare esperienza con giochi sportivi e di movimento e con le relative regole.

Creare situazioni nelle quali vengano fatte esperienze con attrezzi sportivi.

Esperienze con la cultura del movimento e sportiva

Creare situazioni nelle quali il computer o i dispositivi elettronici vengano impiegati per far fronte ai compiti quotidiani (ad es. automatico dei biglietti) e per la comunicazione (ad es. telefono, citofono).

SETTORI DISCIPLINARI AMPLIATI

Media e informatica

Indicazioni generali

Garantire l'accesso ai media analogici e digitali e il loro utilizzo fa parte del mandato educativo e formativo. I media rendono possibile un accesso al mondo in particolare ai bambini affetti da disabilità complesse. Questo accesso deve essere sviluppato. Si tratta anche di competenze applicative nell'utilizzo di apparecchi e nella gestione di mezzi ausiliari e apparecchi tecnici specifici per persone portatrici di handicap.

Elementarizzazione

Le competenze che precedono il piano di studio riguardano in particolare la gestione di strumenti e apparecchi per l'elaborazione, il salvataggio e la trasmissione di informazioni (ad es. «BIGmack», dispositivi di comunicazione assistita, smartphone o tablet configurati in modo semplice).

Personalizzazione

I nuovi media e i media tradizionali sono di grande importanza per tutti gli ambiti di abilitazione. Un'importanza particolare spetta ai settori «acquisire e sfruttare», «dare vita a uno scambio e fare parte» nonché «riconoscere sé stessi e gli altri» (protezione della propria sfera privata).

Contestualizzazione

Le esperienze con i media sono possibili in tutti gli ambiti di vita. Di conseguenza è opportuno impiegare i media e i mezzi ausiliari per la comunicazione e l'orientamento in tutti gli ambiti. A tale riguardo sono importanti in particolare le esperienze seguenti:

Esperienze con media digitali e tradizionali

Creare situazioni nelle quali vi sia una fruizione dei media (ad es. televisione, internet), ne venga percepita l'importanza (ad es. chiedere aiuto) o nelle quali i media vengano utilizzati (ad es. app, giochi).

Esperienze con computer e informatica

Creare situazioni nelle quali il computer o i dispositivi elettronici vengano impiegati per far fronte ai compiti quotidiani (ad es. automatico dei biglietti) e per la comunicazione (ad es. telefono, citofono).

Orientamento professionale

Indicazioni generali

Nel caso di giovani affetti da disabilità complesse, l'orientamento professionale non comprende soltanto una preparazione a una professione, bensì include anche la preparazione alla vita adulta (cfr. NEUS, ad es. occupazione, abitazione, tempo libero, gestione dell'assistenza personale, vita in un centro abitativo). A tale riguardo le aree di vita ICF offrono un buon orientamento, trattandosi di garantire la partecipazione in tutti questi settori. Vi rientra anche la gestione della propria disabilità (cfr. anche NEUS.1.1.e «sanno sviluppare idee per il loro futuro»).

Elementarizzazione

In linea di principio si può dire soltanto che la preparazione alla professione deve essere adeguata ai presupposti individuali. In tale contesto occorre tenere conto di piani e basi giuridiche (ad es. dell'assicurazione per l'invalidità) esistenti. Oltre allo sviluppo delle competenze necessarie è anche importante che i giovani conoscano e sappiano applicare le convenzioni e i requisiti nelle diverse situazioni di vita e professionali (ad es. salutare persone che non si conoscono, igiene in cucina). Sostanzialmente si tratta anche di sviluppare la disponibilità ad affrontare attività e ad eseguire attività specifiche per la professione.

SETTORI DISCIPLINARI AMPLIATI**Personalizzazione**

Per la preparazione alla professione sono fondamentali l'esplorazione delle proprie potenzialità, dei propri talenti e delle proprie preferenze nonché lo sviluppo di un approccio costruttivo nei confronti delle proprie limitazioni. La preparazione alla professione e alla vita tiene sempre conto di tutti e sei gli ambiti di abilitazione. Si tratta dell'abilità fondamentale di saper impostare la propria vita secondo le proprie aspettative.

Contestualizzazione

Si tratta di rendere possibili esperienze diversificate che consentono un confronto con l'organizzazione della propria vita e la propria occupazione:

Esperienze con il lavoro e l'atteggiamento lavorativo

Avere un lavoro o un'occupazione; lavorare e sapersi tenere occupato; lavorare oppure essere occupato e venire impiegato insieme ad altri in diversi ruoli (ad es. seguire istruzioni, sviluppare perseveranza)

Esperienze con mondi professionali e del lavoro

Creare situazioni che consentano esperienze con diversi mondi professionali e lavorativi e con le attività svolte all'interno di essi (ad es. stage di orientamento, anche professioni pedagogiche e artistiche).



Ambiti di abilitazione

Essere e diventare sé stessi

Essere e diventare sé stessi	Aspetti dell'abilitazione che si riferiscono allo sviluppo di una propria identità. Gli allievi vengono messi in condizione di vivere, di regolare e di comprendere processi interni e di analizzare, di sfruttare e di descrivere questi ultimi al fine di sviluppare la propria identità (competenza personale primaria). Il bambino o l'adolescente viene messo in condizione di:
Percepire sé stessi	Sviluppare una percezione di sé stesso intesa come l'essere consapevole di sé stesso come un sé invariabile, di vivere la coerenza fisica nonché di vivere e di superare stati di tensione.
Essere artefici	Sviluppare la capacità di essere artefice, la quale si manifesta nello sviluppo di autoefficacia, nello sviluppo di un concetto positivo di capacità e di fiducia nei propri punti di forza.
Esprimere sé stessi	Sviluppare la capacità di esprimere sé stessi, ad esempio comunicando le proprie esigenze e i propri desideri, partecipando attivamente e vivendo l'autocoerenza necessaria a tale scopo.

Riconoscere sé stessi e gli altri

Riconoscere sé stessi e gli altri	Aspetti dell'abilitazione che si riferiscono allo sviluppo della capacità di rispettare e di stimare sé stessi nonché altre persone e animali. Gli allievi vengono messi in condizione di riconoscere esigenze, caratteristiche, modi di agire e di essere in sé stessi e in altre persone, di apprezzarle e così facendo di dare e di ricevere riconoscimento (collegamento tra competenze personali e sociali). Il bambino o l'adolescente viene messo in condizione di:
Integrità	Salvaguardare la propria integrità e quella degli altri, ad esempio l'integrità fisica nonché i sentimenti.
Riconoscimento	Sviluppare la capacità di riconoscere i propri diritti e i diritti degli altri e di dare espressione a tale riconoscimento.
Stima	Sviluppare la capacità di manifestare e di ricevere stima (ad es. caratteristiche preziose in sé e negli altri).

Dare vita a uno scambio e fare parte

Dare vita a uno scambio e fare parte	Aspetti dell'abilitazione che si riferiscono allo sviluppo di un senso di comunità e di appartenenza. Gli allievi vengono messi in condizione di dare vita a uno scambio con altre persone, di partecipare ad attività comuni e di impegnarsi all'interno di relazioni (competenza sociale primaria). Il bambino o l'adolescente viene messo in condizione di:
Fiducia	Sviluppare fiducia nei confronti di altre persone e di animali e di sviluppare la capacità di regolare vicinanza e distanza, di sopportare presenza e assenza nonché di vivere stabilità e sicurezza.

AMBITI DI ABILITAZIONE

Legami	Sviluppare la capacità di costruire legami con altre persone e animali, di dedicarsi a persone e ad animali e di sviluppare un senso di appartenenza.
Dialogo	Sviluppare la capacità di dare vita a un dialogo quale scambio reciproco, quale riscontro nell'altro delle proprie azioni e di quanto vissuto, quale modo per «vedere ed essere visti».

Partecipare alle decisioni e dare forma

Partecipare alle decisioni e dare forma	Aspetti dell'abilitazione che si riferiscono alla strutturazione del proprio contesto di vita e alla partecipazione quando si tratta di prendere decisioni. Gli allievi vengono messi in condizione di prendere parte attivamente a diversi contesti di vita, di comprenderli, di esplorarli e di darvi forma insieme ad altri (collegamento tra competenze sociali e metodologiche). Il bambino o l'adolescente viene messo in condizione di:
Cooperazione	Sviluppare cooperazioni con altre persone, e quindi di sviluppare la capacità di partecipare ad attività comuni in diversi contesti di vita e di adeguare il proprio comportamento o i modi di procedere e di rispettare le regole.
Capacità di affrontare conflitti	Sviluppare la capacità di affrontare conflitti quale capacità di agire in modo autonomo, di percepire la situazione sociale e di assimilare e di sperimentare modi di procedere alternativi.
Forza creativa	Sviluppare la forza creativa quale capacità di attivarsi in maniera creativa all'interno di situazioni sociali, di prendere decisioni, di dare forma a processi e di creare qualcosa.

Acquisire e sfruttare

Acquisire e sfruttare	Aspetti dell'abilitazione che si riferiscono alla capacità generale di risolvere problemi. Gli allievi vengono messi in condizione di sviluppare un ampio repertorio di strategie e abilità che loro stessi possono utilizzare per risolvere i compiti e problemi più diversi (competenze metodologiche). Il bambino o l'adolescente viene messo in condizione di:
Orientarsi nel mondo	Sviluppare un orientamento nel mondo nonché la capacità di strutturare e di orientarsi riguardo a procedure, luoghi e tempi. Il bambino o l'adolescente sviluppa la capacità di valutare situazioni e di organizzarsi di conseguenza.
Scoprire il mondo	Sviluppare la capacità di scoprire il mondo, di riconoscerne regolarità, di raccogliere e di sfruttare informazioni che sono importanti per affrontare la vita con successo.
Modi di procedere e strategie	Acquisire, sviluppare, sperimentare e applicare modi di procedere e strategie adeguati per poter affrontare in modo efficace i problemi che si pongono nella vita.

Perseverare e portare a termine

Perseverare e portare a termine

Aspetti dell'abilitazione che si riferiscono al superamento di difficoltà, conflitti o sfide. Gli allievi vengono messi in condizione di riconoscere nuove sfide, di affrontare nuove fattispecie e di sfruttare in tale contesto i propri sentimenti, le proprie esperienze e i propri ragionamenti per superare resistenze (collegamento tra competenze personali e metodologiche). Il bambino o l'adolescente viene messo in condizione di:

Autonomia

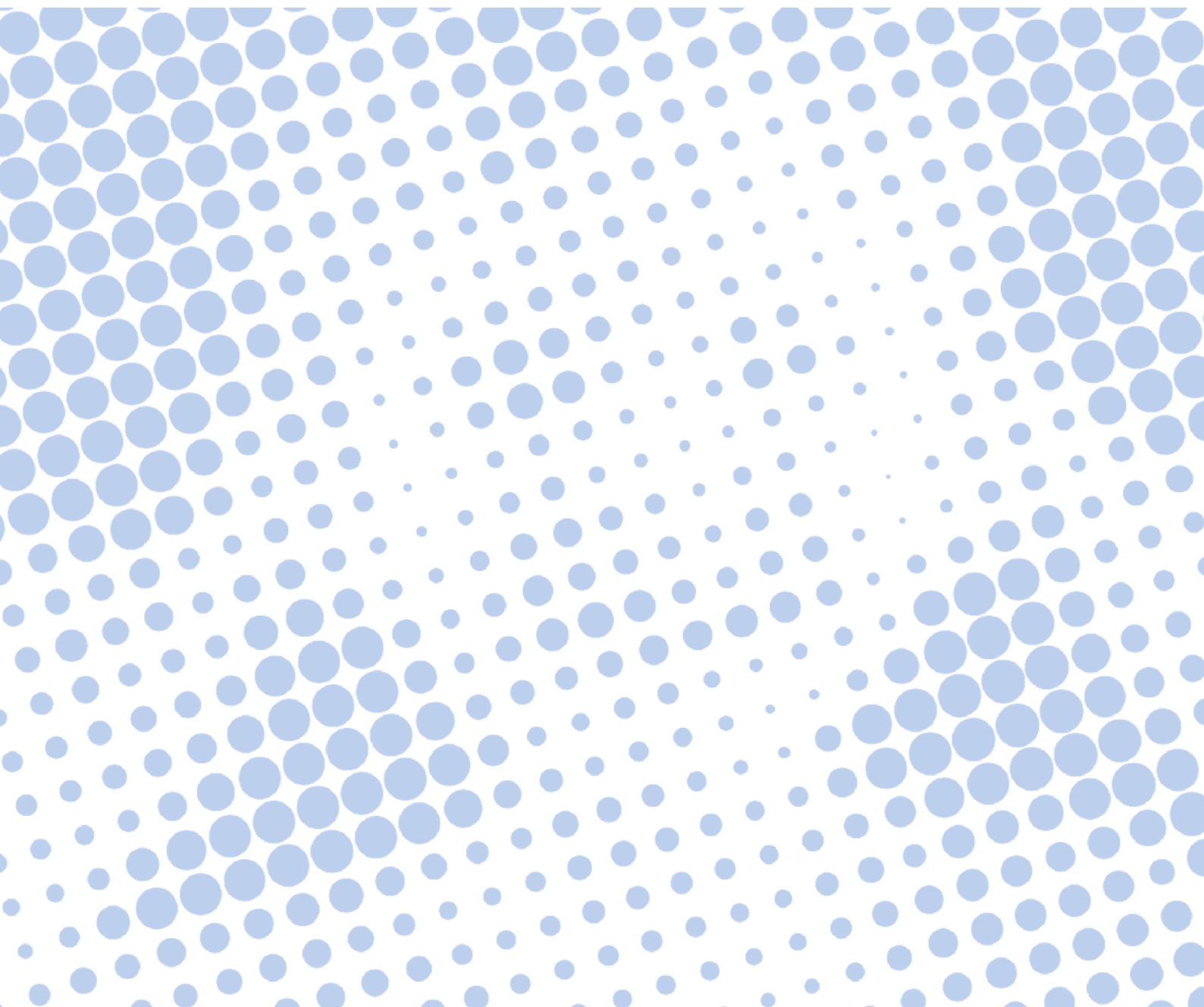
Sviluppare la capacità di essere autonomo, ad esempio la capacità di autoregolarsi, di avviare attività di propria iniziativa e di attivare le proprie risorse.

Perseveranza

Sviluppare perseveranza e tenacia, ad esempio per superare ostacoli o per perseguire i propri obiettivi.

Flessibilità

Sviluppare la flessibilità che permetta di adeguarsi a nuove situazioni, di sfruttare proposte di soluzione di altri per risolvere problemi propri e di sviluppare interesse per cose nuove.



Applicazione dei settori disciplinari ampliati

Ampliamento dei settori disciplinari in termini concreti

Competenze, abilitazione ed esperienze ripartite su tre cicli

Se gli allievi non studiano seguendo gli sviluppi delle competenze descritti nel Piano di studio 21, in linea di principio occorre chiarire dove e in che modo ampliare i settori disciplinari. In tale contesto occorre tenere conto di tutti i settori disciplinari e di tutti i cicli, poiché in fin dei conti si tratta di garantire una formazione possibilmente ottimale fino al termine della scolarità obbligatoria. Ridurre unilateralmente i requisiti richiesti limitandoli a capacità e abilità acquisibili in una fase di sviluppo più precoce («competenze pregresse») non permette di soddisfare questa pretesa.

I settori disciplinari non sono solo «strutture» utili a sviluppare capacità e abilità. Oltre agli sviluppi delle competenze descritti nel Piano di studio 21, le prospettive legate all'abilitazione e allo sviluppo di esperienze costituiscono importanti punti di riferimento per lo sviluppo, la determinazione, l'attuazione e la verifica degli obiettivi formativi individuali.

In seguito verrà spiegato a titolo esemplificativo in che modo questo ampliamento (elementarizzazione, personalizzazione, contestualizzazione) possa essere effettuato. Esso si inserisce sempre nel contesto di vita dell'allievo e tiene conto

- » degli interessi, delle potenzialità e delle disponibilità;
- » di fattori contestuali come l'ambiente, l'età, il sesso, la provenienza;
- » delle capacità e delle abilità esistenti;
- » delle limitazioni funzionali esistenti.

Elementarizzazione Legame con le competenze

Un'elementarizzazione degli sviluppi delle competenze nei settori disciplinari può essere raggiunta mediante:

L'ampliamento dei gradi di competenza, di modo che siano comprese anche capacità e abilità basilari, precoci o più semplici.

Esempio: I.1.C.1 «Gli allievi sanno seguire un discorso e mostrare la propria attenzione.» Primo grado di competenza «sanno seguire un discorso e mostrare la propria partecipazione in situazioni familiari.» È più basilare «in situazioni familiari sono in grado di seguire enunciati di altre persone e di mostrare la propria partecipazione».

Focalizzarsi su una capacità o abilità all'interno di un grado di competenza.

Esempio sopra: focalizzarsi esclusivamente su «sanno seguire enunciati di altre persone».

Scelta di singoli gradi di competenza, mentre altri vengono omessi

Esempio: sviluppo delle componenti non verbali («sanno interpretare il tono di una voce», «sanno interpretare mezzi non verbali», «sanno valutare le emozioni di chi parla») della competenza I.1.A.1 «Gli allievi sanno percepire, distinguere e confrontare fonemi, sillabe, voci, rumori e suoni. Sono inoltre in grado di attivare il loro lessico passivo, per capire in modo veloce ed appropriato quanto ascoltato.»

Esecuzione semplificata di una competenza rispetto a quanto previsto dal ciclo

Esempio: MA.2.B.1 «Gli allievi sanno esplorare relazioni geometriche, in particolare tra lunghezze, aree e volumi, formulare ipotesi e scambiare con altri le conoscenze acquisite.» grado di competenza «sperimentare con lo specchio»

APPLICAZIONE DEI SETTORI DISCIPLINARI AMPLIATI**Focalizzarsi sull'azione anziché sulla riflessione sull'azione stessa**

Esempio: NEUS.1.3 «Gli allievi sanno riconoscere e spiegare correlazioni tra alimentazione e benessere.» Invece: «L'allievo è in grado di percepire legami tra alimentazione e benessere e di comunicare questa esperienza tramite l'espressione.»

Scegliere altri termini anziché «sapere» ed «essere in grado di», come ad esempio «fare l'esperienza», «vivere l'esperienza», «percepire»

Esempio: MU.1.A.1 Formulare «Gli allievi sanno percepirsi all'interno del gruppo mentre cantano e sanno utilizzare in modo differenziato la propria voce nel canto corale» come segue: «L'allievo vive l'esperienza di cantare nel gruppo e sa impiegare la sua voce (in modo differenziato).»

**Personalizzazione
Legame con l'abilitazione**

Una personalizzazione del confronto con sé stessi, con altre persone e con l'ambiente circostante stimolato mediante i settori disciplinari può essere raggiunta come segue:

Fare in modo di riscontrare l'autoefficacia

Creare opportunità di apprendimento in cui l'allievo può lasciare il segno. Riscontrare l'autoefficacia è un presupposto per apprendere. Vi rientrano: riscontrare competenza, riscontrare l'integrazione sociale, riscontrare autonomia. Esempio: l'allievo prende il controllo dell'ausilio elettronico che guida l'attività degli altri allievi.

Tenere conto degli interessi dell'allievo

Tenere conto degli interessi quando si tratta di scegliere l'oggetto di apprendimento, del legame con il contesto di vita o le strategie di apprendimento o sussidi didattici. Esempio: sfruttare l'interesse per dinosauri per definire classificazioni come «più grande/più piccolo» (cfr. MA.1.A.1a)

Esplorare le potenzialità

Alcune capacità e abilità si manifestano solo se vi sono opportunità in cui queste possono essere messe alla prova e sviluppate. Esempio: scoprire potenzialità creative grazie a programmi di disegno sul computer

Sfruttare talenti e attitudini

Ogni qual volta che si manifestano talenti o attitudini, si apre una possibilità di confrontarsi in maniera approfondita con sé stessi, con altre persone o con l'ambiente circostante. Esempio: facendo parte di una band o di un gruppo di teatro si manifestano i talenti e le attitudini corrispondenti (fare musica, recitare e ballare)

Rispettare le libertà

Il confronto attivo con sé stessi, con gli altri e con l'ambiente circostante è proficuo se almeno in parte avviene in maniera autodeterminata. Chi non ha la possibilità di scegliere non sarà in grado di prendere decisioni importanti anche più tardi nella vita. Esempio: sostenere e accompagnare per fare chiarezza sulle proprie predilezioni e per provare a prendere decisioni (ad es. ponderare alternative durante le attività quotidiane, provare quanto deciso e riflettere sulle esperienze fatte, ELED.5.1.e)

Contestualizzazione

Legame con l'esperienza

Il legame con il contesto di vita previsto nel piano di studio degli allievi può essere ampliato in modo tale da permettere anche esperienze concrete e che queste vengano sfruttate in conformità al mandato educativo e formativo. I temi o i contenuti da trattare nonché le conoscenze da sviluppare possono essere rese direttamente riconoscibili (anziché attraverso la riflessione) come segue:

Apprendere in situazioni quotidiane anziché con l'insegnamento delle materie

Situazioni quotidiane come affrontare il percorso casa-scuola, pranzare, situazioni di cura o terapie possono essere sfruttate per i processi formativi. Esempio: I.3.C.1 «Gli allievi sanno partecipare attivamente a una conversazione»: I.3.C.1a «sono in grado di considerare gli interlocutori e di entrare in contatto con loro» può essere utilizzato in situazioni in cui vi è necessità di comunicare.

Creare legami tra esperienze e sapere specifico

Prima che i bambini inizino a leggere, per molte ore essi raccolgono le esperienze più diverse con l'alfabetizzazione. Gli vengono letti libri illustrati, essi osservano adulti che scrivono e iniziano a cogliere le funzioni del linguaggio scritto, scarabocchiando iniziano a capire che le tracce lasciate possono essere lette. Almeno a grandi linee il sapere specifico può essere reso accessibile mediante le esperienze fatte.

Agire in situazioni reali anziché ampliare le conoscenze

Non è possibile ampliare sapere astratto senza aver prima sviluppato concretamente le conoscenze rilevanti in situazioni reali riguardo a come agire. Le situazioni reali di conseguenza devono essere create o sfruttate. Esempio: I.3.C.1 «Gli allievi sanno partecipare attivamente a una conversazione» richiede situazioni variegate in cui il bambino constata il legame tra «domande» e «risposte» e viene avvicinato in modo ludico a diverse strutture tipiche di conversazioni.

Fare esperienze anziché riflettere sulle esperienze

Prima che gli allievi siano in grado di riflettere sulle loro esperienze, essi devono avere l'opportunità di vivere esperienze corrispondenti. Le esperienze sono legate a determinate situazioni. Di conseguenza le situazioni di apprendimento devono essere strutturate in maniera tale da permettere di fare esperienze autentiche.

Strutturare le situazioni di apprendimento in modo tale che siano collegabili alle esperienze fatte

Se finora un allievo ha fatto esperienze soprattutto mediante un approccio sensoriale-motorio, nuove esperienze diventano maggiormente accessibili se esse presuppongono modalità di acquisizione simili. Esempio: MA.1.A.2 «Gli allievi sanno numerare in modo flessibile, ordinare i numeri per grandezza e approssimare i risultati.» Anziché «contare in senso progressivo e regressivo» (MA.1.A.2b) possono essere create situazioni in cui bambini vanno e vengono o in cui il principio del «contare» viene reso tangibile con degli oggetti.

Strutturare le situazioni di apprendimento in modo tale che siano collegabili a contesti di vita futuri

Le situazioni di apprendimento possono anche anticipare esperienze molto importanti per la vita o per l'apprendimento futuri. Esempio: la competenza AF.2.A.2 «Individualmente o in gruppo, gli allievi sanno realizzare autonomamente processi creativi relativi alle immagini e sanno ampliare il proprio linguaggio figurativo» comprende anche il fatto di ammettere elementi ignoti e di reagire a elementi inaspettati. Grazie a un confronto ludico in questo caso è possibile sviluppare la capacità di gestire situazioni o sviluppi inaspettati, importante in vista della vita adulta.

Rilevamento sotto il profilo della diagnostica per il sostegno

Anche una valutazione del livello di apprendimento

Per ciascun allievo con misure supplementari viene allestita una diagnosi per il sostegno, anche se ciò non avviene in modo esattamente uniforme in diversi Cantoni o nelle diverse scuole. L'accertamento di diagnostica per il sostegno preceduto da una descrizione della situazione. La descrizione della situazione scolastica e di vita dell'allievo sintetizza le informazioni più importanti riguardo a età, sesso, diagnosi medica, stato di salute, situazione scolastica e situazione di vita (cfr. piani di formazione per «Nina», «Leo» e «Dino» nel capitolo 6).

Ad oggi il rilevamento sotto il profilo della diagnostica per il sostegno e la valutazione non vengono gestiti in maniera uniforme in tutti i Cantoni. In futuro l'orientamento verso i settori disciplinari ampliati per valutare il livello di apprendimento acquisirà maggiore importanza: mediante una valutazione sommativa verrà fatto un bilancio dei processi di apprendimento svolti finora, la valutazione formativa costituirà la base per un piano di formazione e la valutazione prognostica permetterà di valutare le potenzialità per raggiungere gli obiettivi formativi entro la fine del ciclo o della scolarità obbligatoria³.

Mettere in ordine informazioni rilevanti

Grazie alla sistematizzazione delle informazioni di diagnostica per il sostegno i legami con i settori disciplinari ampliati vengono resi più facilmente riconoscibili:

- » stato di salute e limitazioni funzionali (diagnosi secondo ICD, funzioni del corpo secondo ICF)
- » capacità e abilità disponibili (attività secondo ICF)
- » strumenti ausiliari e adeguamenti dell'ambiente circostante (fattori ambientali secondo ICF)
- » potenzialità di sviluppo e potenzialità formative come interessi, predilezioni, motivazioni e strategie di coping (fattori personali nell'ICF)

Da tutta la documentazione disponibile (rapporti tecnici, rilevamento sotto il profilo della diagnostica per il sostegno, CSS, PVS, rapporti di apprendimento, ecc.) vengono raccolte e messe in ordine le informazioni rilevanti per il piano di formazione.

Integrazione della pianificazione del sostegno nel piano di formazione

Allestimento del piano di formazione

All'interno del piano di formazione viene stabilito quali competenze debbano essere sviluppate, quali abilitazioni debbano essere perseguite e quali esperienze debbano essere rese possibili. Il piano di formazione viene allestito per un anno scolastico, eventualmente anche per un ciclo o un grado scolastico. Il piano di formazione è sempre integrato anche in una pianificazione che comprende tutti i cicli fino alla fine del 3° ciclo o fino al termine della scolarità obbligatoria. In tal modo viene garantito che la pianificazione della formazione sia orientata al futuro. Per allestire il piano di formazione occorre utilizzare i settori disciplinari ampliati e non le aree di vita dell'ICF.

A tale scopo scuole speciali aventi un profilo particolare possono elaborare basi comuni, ad esempio un ampliamento dei settori disciplinari adeguato alla situazione locale. Ove opportuno queste basi possono essere concretizzate per i singoli cicli o gradi per migliorare il coordinamento tra questi ultimi.

³ cfr. Piano di studio 21, Basi, Concetto di apprendimento e insegnamento, Valutazione

APPLICAZIONE DEI SETTORI DISCIPLINARI AMPLIATI

Piano di formazione quale strumento di aggregazione	Sulla base delle informazioni raccolte viene allestito il piano di formazione. Se ciò non è avvenuto già nel contesto della diagnostica per il sostegno, le informazioni di diagnostica per il sostegno devono essere confrontate con le abilità richieste dal Piano di studio 21. I punti centrali di promozione e di abilitazione vengono tenuti in considerazione in modo sistematico durante la pianificazione della formazione. L'allestimento del piano di formazione si articola in tre fasi, in base all'ampliamento dei settori disciplinari del Piano di studio 21.
Elementarizzazione Legame con le competenze	Per prima cosa vengono definite le competenze da sviluppare. Ciò avviene in base agli ambiti di competenza e ai relativi ampliamenti indicati nei settori disciplinari. La definizione si basa sulle affermazioni sintetiche relative alle attività che mettono in evidenza le competenze di cui dispone l'allievo. Occorre dare risposta alla domanda di che cosa debba essere appreso.
Personalizzazione Legame con l'abilitazione	In una seconda fase, in base alle potenzialità, alle disponibilità e agli interessi del singolo vengono stabilite le abilitazioni rilevanti nei diversi ambiti di abilitazione (ad es. «esprimere sé stessi» dal settore di abilitazione «essere e diventare sé stessi»; vedi ambiti di abilitazione a pag. 12 seg.). L'obiettivo è mettere l'allievo in condizione di avere una «vita appagante». Occorre dare risposta alla domanda relativa allo scopo dell'apprendimento.
Contestualizzazione Legame con l'esperienza	In una terza fase viene garantito il legame con gli ambiti di esperienza, affinché tutti i contesti di vita centrali possano essere esplorati. Strutturando il contesto di apprendimento occorre tenere conto delle esperienze maturate finora, ma anche dei contesti di vita futuri. Occorre dare forma a situazioni che permettano di esplorare gli ambiti di esperienza. Gli allievi devono avere la possibilità di partecipare. In questo modo i temi o i contenuti da trattare nonché le conoscenze da sviluppare divengono direttamente tangibili e accessibili. Occorre dare risposta alla domanda di quale debba essere il contesto in cui apprendere.
Aggregazione	<p>Per allievi affetti da disabilità complesse occorre trovare un'aggregazione adeguata a livello individuale per questi tre ampliamenti. Tale aggregazione va a buon fine se vengono creati ambienti di apprendimento in cui gli allievi possono fare esperienze in situazioni autentiche (ambito di esperienza), possono dare espressione al significato di questa esperienza per loro stessi (ambito di abilitazione) e diventare consapevoli (provare gioia per aver acquisito una strategia) di quale nuova competenza essi dispongono (ambito di competenza). Non è sufficiente trasmettere agli allievi solamente esperienze in diversi contesti o ambiti di vita. Allo stesso modo sarebbe sbagliato lavorare su capacità e abilità isolate. Inoltre il mandato educativo e formativo non verrebbe adempiuto se gli allievi venissero sostenuti esclusivamente seguendo i loro interessi e le loro potenzialità senza confrontarsi con i temi e i contenuti del piano di studio.</p> <p>Gli ampliamenti descritti in precedenza forniscono indicazioni in merito all'organizzazione delle situazioni scolastiche e quotidiane in modo tale da offrire opportunità di apprendimento al singolo allievo. Gli ambiti di competenza elementarizzati fanno riferimento a ciò che deve essere appreso («COSA»). Con il legame con un ambito di abilitazione viene stabilito quale obiettivo debba essere perseguito («A QUALE SCOPO»). I contesti di vita in cui vengono acquisiti sapere (informale) e conoscenze e vengono fatte esperienze definiscono il contesto in cui deve avvenire l'apprendimento («DOVE»).</p> <p>I presupposti dell'allievo vengono individuati nel quadro dell'accertamento della necessità di istruzione scolastica speciale o del processo di diagnostica per il sostegno (cfr. sezione pianificazione del sostegno e pianificazione della formazione). La scelta di sussidi didattici, strategie e materiali (ad es. mezzi didattici) avviene solo come parte della pianificazione delle sequenze didattiche e di apprendimento (didattizzazione).</p>

APPLICAZIONE DEI SETTORI DISCIPLINARI AMPLIATI**Collaborazione interdisciplinare**

Il piano di formazione si presta come base per la collaborazione interdisciplinare tra tutte le parti coinvolte nel processo formativo dei singoli allievi. Esso promuove la collaborazione tra specialisti nelle diverse professioni (terapeuti, pedagogisti sociali, assistenti e collaboratori pedagogici, insegnanti regolari e pedagogisti curativi scolastici). Esso permette di mettersi d'accordo, di ripartire i compiti in modo adeguato e di indirizzare insieme gli sforzi di formazione.

Attuazione didattica e verifica**Insegnamento e pianificazione di adeguamenti**

Il Piano di studio 21 richiede di mettere a disposizione offerte d'insegnamento differenziate, di permettere percorsi di apprendimento individuali e di accompagnare l'apprendimento in maniera mirata. In relazione ad allievi affetti da disabilità complesse, l'attuazione didattica del piano di formazione rappresenta una sfida particolare.

Quadro spazio-temporale

La griglia oraria garantisce che a tutti i bambini venga concesso approssimativamente lo stesso tempo di apprendimento per l'acquisizione di competenze nei diversi settori disciplinari. Questo quadro spazio-temporale è importante per tutti gli allievi, anche se il tempo di apprendimento viene adeguato su base individuale a seconda delle esigenze. Affinché le competenze nei settori disciplinari vengano acquisite occorre mettere a disposizione opportunità di apprendimento adeguate. Il piano di formazione deve essere concretizzato in maniera tale che risulti con chiarezza quando, dove e che cosa viene appreso.

Ampliamento applicato a contesti di insegnamento

Elementarizzazione, personalizzazione e contestualizzazione non sono rilevanti solamente per l'ampliamento dei settori disciplinari. Se tali elementi vengono messi in relazione tra loro, essi permettono di analizzare contesti di apprendimento sotto il profilo didattico e di pianificare adeguamenti (cfr. Illustrazione 1):

- » Scelta e definizione dell'oggetto di apprendimento in considerazione di competenze elementarizzate: che cosa si apprende?
- » Scelta e definizione degli obiettivi di apprendimento in considerazione dell'abilitazione: a quale scopo lo si apprende?
- » Scelta e definizione del contesto di apprendimento in considerazione dei contesti di apprendimento e di vita. Dove si apprende che cosa e a quale scopo?

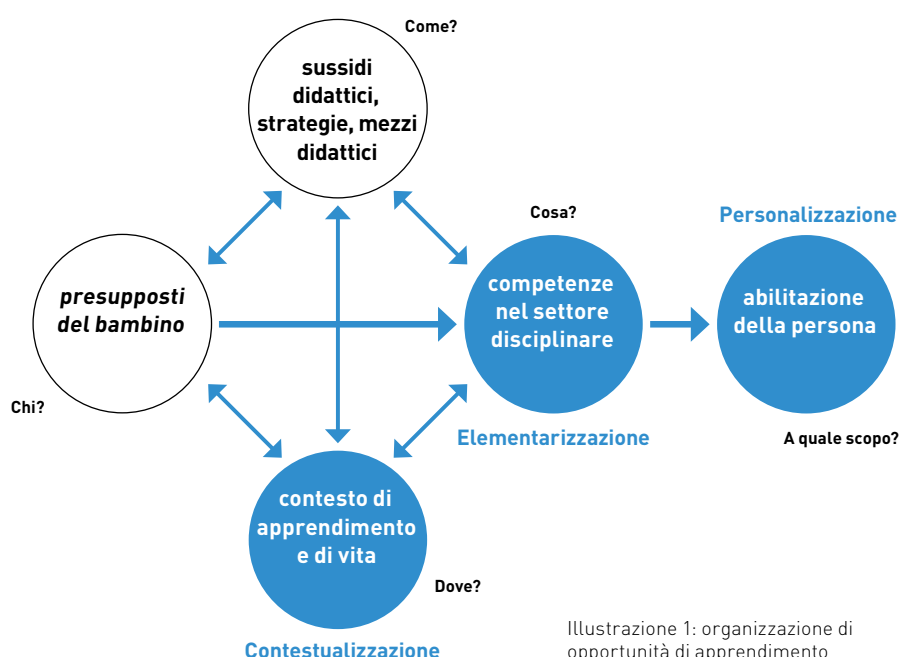


Illustrazione 1: organizzazione di opportunità di apprendimento

APPLICAZIONE DEI SETTORI DISCIPLINARI AMPLIATI

Adeguamenti nell'insegnamento

Se gli allievi presentano limitazioni funzionali, di solito occorre procedere a ulteriori adeguamenti nell'insegnamento. Per i bambini che presentano disturbi cognitivi anche i compiti differenziati a seconda delle capacità nei mezzi didattici regolari risultano inadeguati. Se le funzioni sensoriali sono limitate occorre sviluppare altri percorsi di apprendimento ed elaborare mezzi didattici individuali. Non è sempre possibile dare istruzioni, pertanto sono necessarie forme di scambio e di accompagnamento più basilari per scoprire il mondo. Sono necessarie modalità di interazione alternative e occorre impiegare sussidi didattici specifici.

In tale contesto è molto importante migliorare o conservare la funzionalità.

Per quanto riguarda il sostegno nell'apprendimento e l'adempimento del mandato educativo e formativo nonostante vi siano limitazioni funzionali, è importante prendere in esame tutti gli aspetti legati all'abilitazione in relazione alla questione se questa sia presumibilmente a rischio qualora non vengano adottati adeguamenti appropriati per il minore. Occorre effettuare adeguamenti che promuovono lo sviluppo delle competenze e l'abilitazione oppure occorre eliminare le barriere.

Verifica

Il decorso dell'apprendimento viene verificato a intervalli regolari in base alla pianificazione della formazione. Ciò può avvenire su base trimestrale, semestrale o annuale, nel quadro del colloquio sulla situazione scolastica o in altre occasioni. I risultati formativi e in particolare l'ampliamento dell'abilitazione trovano riscontro ad esempio nel rapporto di apprendimento o nella pagella.



Organizzazione di piani di formazione

Nina: disabilità plurima, scuola speciale, 1° ciclo

Informazioni rilevanti tratte dal rilevamento diagnostico per il sostegno

<p>Osservazioni di carattere generale riguardo alla situazione scolastica e di vita attuale nonché a fattori ambientali:</p> <p>Nina ha 5 anni, da 6 mesi frequenta la scuola dell'infanzia in una scuola speciale, vive in internato e trascorre a casa un fine settimana su due. Attualmente Nina va a scuola solo mezza giornata, a partire dal prossimo anno scolastico frequenterà la scuola a tempo pieno. Il piano di formazione costituisce anche la base per la promozione nel gruppo abitativo; l'internato e la scuola dialogano regolarmente. Nina dipende integralmente dall'aiuto di altri, il suo ambiente familiare è difficile. Prossimamente è previsto un secondo accertamento con il servizio specializzato low vision.</p>
<p>Stato di salute e funzioni corporee:</p> <p>Salute fragile, fasi di sonno prolungate anche di giorno, è spesso malata, spesso ha catarro nelle vie respiratorie (necessario dare colpi sulla cassa toracica), disturbo delle funzioni cognitive superiori (possibilità di assimilazione basali-percettive), disturbo delle funzioni visive (capacità visiva non ancora accertata), disturbo delle funzioni neuro-muscolo-scheletriche e riferite al movimento (riflessi ostacolano il movimento libero, scarso tono corporeo), disturbo delle funzioni emotive (fase 1 secondo il modello esplicativo dello sviluppo emotivo (SEO)), disturbo delle funzioni legate al sistema digestivo.</p>
<p>Sussidi didattici, adeguamenti dell'ambiente circostante:</p> <p>Sedia a rotelle, corsetto, tutore per le gambe, tavolo di statica per favorire la posizione del corpo e gli spostamenti, nella quotidianità dipende integralmente dall'aiuto di terzi, «BIGmack» per avviare la comunicazione, «PowerLink» per utilizzare apparecchi, utilizzo di alimentatori.</p>
<p>Misure complementari all'insegnamento:</p> <p>Fisioterapia (2 ore/settimana), logopedia (1 ora/settimana), esercitazione low vision nel quadro dell'insegnamento (sotto la guida della pedagoga curativa scolastica, assistenza temporanea da parte di uno specialista).</p>
<p>Attività:</p> <p>Si orienta in base a esperienze sensoriali, è in grado di produrre suoni, reagisce al linguaggio, inizia a orientarsi in base a rituali nel corso della giornata, inizia a riconoscere situazioni e persone familiari, è in grado di esprimere sentimenti elementari.</p>
<p>Potenzialità di sviluppo e di formazione:</p> <p>Interesse per odori e fenomeni acustici, mostra una reazione positiva a persone familiari, manifesta gioia e avversione, interesse per esperienze tattili.</p>

Punti centrali di promozione e di abilitazione:

Punti centrali di promozione nelle aree di vita secondo ICF:

- » assicurare e ampliare gli strumenti comunicativi (comunicazione)
- » avviare e sostenere la comunicazione intenzionale (comunicazione)
- » partecipare a e svolgere azioni parziali in situazioni quotidiane e di cura (capacità di provvedere ai propri bisogni)
- » ampliare le possibilità di assunzione di cibo (comprese deglutizione, masticazione) (capacità di provvedere ai propri bisogni)

Punti centrali di abilitazione attualmente particolarmente importanti per Nina:

- » espressione di sé (I Essere e diventare sé stessi)
- » dialogo (III Dare vita a uno scambio e fare parte)
- » orientamento nel mondo (V Acquisire e sfruttare)

ORGANIZZAZIONE DI PIANI DI FORMAZIONE

Piano di formazione

Settori disciplinari <i>Punti centrali di promozione – in corsivo</i>	Elementarizzazione (Legame con le competenze) Promozione di... (che cosa)	Personalizzazione (Legame con l'abilitazione) Abilitazione a... (a quale scopo)	Contestualizzazione (Legame con l'esperienza) Dare forma a situazioni... (dove)
Lingue Italiano <u>I.1 Ascolto</u> <u>I.3 Parlato</u>	<u>I.1.A.1:</u> localizza la voce di altre persone <u>I.1.C.1:</u> mantiene l'attenzione quando l'interlocutore produce un'espressione sonora (situazioni familiari) <u>I.3.A.1:</u> produce espressioni sonore più variegata e di durata prolungata	<i>I Essere e diventare sé stessi:</i> <i>Esprimere sé stessi: rendere possibile l'espressione attraverso suoni e la mimica</i> <i>III Dare vita a uno scambio e fare parte:</i> <i>Dialogo: rendere possibile l'esperienza fondamentale del «turn-taking»</i>	Esperienze con la lingua quale mezzo di comunicazione: » situazioni di 1:1 in un ambiente povero di stimoli » creare situazioni ludiche, di dialogo Esperienze legate all'alfabetizzazione: » teatro (martedì pomeriggio) » coinvolgimento di versi in situazioni legate all'assistenza e all'assunzione di cibo » partecipare a situazioni in cui vengono letti dei brani Esperienze con la lingua quale mezzo di partecipazione » richiedere espressioni in situazioni legate all'assistenza e all'assunzione di cibo e reagire a tali espressioni Esperienze con la lingua quale mezzo di apprendimento e di acquisizione di sapere: » sostenere/visualizzare procedure quotidiane con portatori di significato «leggibili» [oggetti o fotografie]
Matematica <u>MA.2 Forma e spazio</u>	<u>MA.2.C.1/MA.2.C.3:</u> percepisce corpi e situazioni legate agli spazi	<i>I Essere e diventare sé stessi:</i> <i>Percezione di sé stessi: percepire il proprio corpo in diverse posizioni (ad es. alzarsi, stare seduti, stare distesi con e senza corsetto)</i>	Esperienze con il corpo, lo spazio e con oggetti: » variegata possibilità di movimento e cambiamenti degli spazi/della posizione nella quotidianità scolastica (ad es. in acqua, nel little room, utilizzo di un tavolo di statica o di una sedia a rotelle elevabile) » assunzione di posizioni tipiche per l'età e il contesto sociale (ad es. cucinare stando in piedi)

ORGANIZZAZIONE DI PIANI DI FORMAZIONE

<p>Natura, essere umano, società <u>NEUS.1 Identità, corpo, salute</u> <u>NEUS.2 Animali, piante e spazi vitali</u> <u>NEUS.7 Scoprire modi di vivere e spazi vitali degli esseri umani</u> <u>NEUS.9 Comprendere i concetti di tempo, durata e cambiamento</u></p>	<p><u>NEUS.1.1: Percepisce sé stesso/a e gli altri</u> <u>NEUS.1.2a:</u> è in grado di esprimere benessere soggettivo (in modo non verbale/attraverso suoni) <u>NEUS.1.2b:</u> è in grado di porre dei limiti in caso di atti sgradevoli sul suo corpo (in modo non verbale/attraverso suoni) <u>NEUS.2.1:</u> è in grado di percepire e di scoprire animali e piante nei loro spazi vitali <u>NEUS.2.2:</u> è in grado di percepire e di scoprire il sole, l'aria, l'acqua, il suolo e i sassi <u>NEUS.7.1a:</u> è in grado di percepire e di scoprire la realtà quotidiana <u>NEUS.9.1:</u> percepisce termini temporali elementari</p>	<p>Riconoscere sé stessi e gli altri: Integrità: garantire la propria integrità (anche in gruppi) da parte dell'accompagnatore V Acquisire e sfruttare: Orientarsi nel mondo: <i>sapersi orientare (ad es. strutturazioni percepibili della giornata, esperienze con animali)</i></p>	<p>Ambiti di esperienza nella quotidianità: » esplorazioni all'aria aperta con animali e piante » rituali ricorrenti con esperienze di benessere e di integrità fisica » partecipazione a processi ricorrenti in modo affidabile e regolare all'interno del gruppo (rituale, struttura della giornata) Esperienze con diversi spazi vitali: » partecipazione a diversi eventi di gruppo (cerchio del mattino, gite, giardino) con persone familiari Esperienze con sequenze temporali strutturate: » rituali ricorrenti</p>
<p>Materie artistiche Arti figurative <u>AF.2 Processi e prodotti</u> Arti tessili e tecniche <u>ATT.2 Processi e prodotti</u></p>	<p><u>AF.2.D.1:</u> apprende attraverso l'esperienza le caratteristiche e gli effetti di materiali (colori a dita) e strumenti (spugne) <u>ATT.2.A.2a:</u> apprende attraverso l'esperienza ed esplora materiali e oggetti del suo contesto di vita in modo ludico</p>	<p>V Acquisire e sfruttare: Scoprire il mondo: assimilare informazioni (ad es. suoni, colori, impiego di utensili)</p>	<p>Esperienze con la produzione e la creazione: » esplorazione e confronto con diversi materiali e utensili (creare situazioni che risultino interessanti) in unità tematica (1:1)</p>
<p>Musica <u>MU.1 Cantare e parlare</u> <u>MU.2 Ascoltare e orientarsi</u> <u>MU.3 Movimento e danza</u></p>	<p><u>MU.1.A.1:</u> si percepisce emettendo suoni <u>MU.2.A.1:</u> percepisce l'ambiente circostante ed elementi musicali ascoltando <u>MU.3.A.1:</u> fa esperienze riferite alla musica con il corpo</p>	<p>IV Partecipare alle decisioni e dare forma: Cooperazione: permettere la codeterminazione in attività comuni (ad es. rispettare un rifiuto)</p>	<p>Esperienze estetiche: » esperienze musicali variegate, in particolare di sincronizzazione e di alternanza in situazioni ludiche e rituali</p>
<p>Educazione fisica e sport <u>EFS.3 Rappresentare e danzare</u> <u>EFS.5 Scivolare, muoversi su ruote, condurre veicoli</u> <u>EFS.6 Movimento in acqua</u></p>	<p><u>EFS.3.A.1a:</u> percepisce sé stesso/a con diversi sensi <u>EFS.3.A.1c:</u> è in grado di stabilizzare il capo e il tronco <u>EFS.5.1:</u> fa l'esperienza di scivolare, muoversi su ruote, condurre veicoli su diverse superfici <u>EFS.6.A.1a:</u> fa l'esperienza di fare movimenti in acqua (con sostegno)</p>	<p>VI Perseverare e portare a termine: Costanza: sviluppare perseveranza, aumentare il tempo in cui si rimane su diverse superfici, in posizioni del corpo, ecc.</p>	<p>Esperienze con movimento e danza: » acquisire esperienze con l'acqua e con diversi attrezzi e mezzi di trasporto nell'insegnamento delle materie, pause, attività libere » acquisire esperienze con la forza di gravità nella quotidianità</p>

Leo: trisomia 21, scolarizzazione integrativa, 2° ciclo

Informazioni rilevanti tratte dal rilevamento diagnostico per il sostegno

<p>Osservazioni di carattere generale riguardo alla situazione scolastica e di vita attuale nonché a fattori ambientali:</p> <p>Leo ha 11 anni, beneficia dell'istruzione scolastica speciale integrativa, frequenta la 4a classe (20 allievi) e l'offerta di assistenza sul mezzogiorno. Nella classe è ben inserito, dato che frequenta la stessa classe con numerosi altri allievi già da quando ha iniziato la scuola. Leo è cittadino svizzero, vive con i suoi genitori e con una sorella minore. La famiglia svolge molte attività insieme e i due bambini partecipano regolarmente alle attività extrascolastiche (passaporto vacanza, campeggi, scout). Il tempo libero e il vicinato offrono buone risorse e opportunità di partecipazione. Durante il prossimo anno scolastico occorrerà pianificare il passaggio al grado superiore nonché prendere una decisione di principio se Leo debba continuare a seguire l'istruzione scolastica speciale integrativa o se passerà a una scuola di pedagogia curativa.</p>
<p>Stato di salute e funzioni corporee:</p> <p>Diagnosi: trisomia 21 e disturbo della vista. Ha spesso il raffreddore. Disturbo delle funzioni cognitive superiori (possibilità di assimilazione concrete o immaginative), disturbo delle funzioni visive (accertamento low vision, impossibile una diagnosi chiara), disturbo delle funzioni neuro-muscolo-scheletriche e riferite al movimento (ipotonia, pronuncia ed espressione rese più difficili dall'ipotonicità dei muscoli della bocca e del viso), disturbo delle funzioni emotive (difficoltà nella regolazione delle emozioni, fase 4 secondo il modello esplicativo dello sviluppo emotivo (SEO)).</p>
<p>Sussidi didattici, adeguamenti dell'ambiente circostante:</p> <p>Occhiali, software di ingrandimento per il PC, luce e illuminazione per la scrivania, lente, materiale didattico visivo in matematica (abaco), pittogrammi a sostegno della comunicazione e dell'orientamento, barometro delle emozioni.</p>
<p>Misure complementari all'insegnamento:</p> <p>Ergoterapia (1 lezione/settimana) e sostegno dalla consulenza visiva «Obvita» (una lezione ogni due settimane).</p>
<p>Attività:</p> <p>Legge parole brevi, riconosce parole intere in base alla struttura della parola, copia brevi parole prevalentemente al computer, la sua calligrafia è difficilmente leggibile. Egli conta e comprende numeri fino a 20, è in grado di svolgere semplici operazioni di calcolo con ausili, conosce le ore piene sull'orologio. Comprende messaggi semplici, in base a pittogrammi e immagini racconta che cosa ha vissuto formando frasi composte da una o due parole. La sua pronuncia è molto poco chiara. Per quanto riguarda l'attività motoria di base egli si mostra abile, ha buona dimestichezza con i palloni, si muove in modo sicuro in cortile, impiega la forza della motricità globale in maniera dosata, nuota in modo sicuro. Cammina in posizione eretta, ma assume una posizione storta quando sta seduto alla scrivania. Nella quotidianità scolastica è in grado di provvedere autonomamente ai propri bisogni. Nei confronti dei compagni e degli insegnanti ha un atteggiamento molto riservato, rispetta le regole, si esprime molto poco in classe, partecipa maggiormente all'interno di piccoli gruppi.</p>
<p>Potenzialità di sviluppo e di formazione:</p> <p>Di solito è motivato, allegro e semplice da gestire. Nutre grande interesse per il calcio e la musica, sa orientarsi bene nel tempo, nello spazio e riguardo alle persone (piano settimanale), ha grande tenacia, è in grado di pianificare le sue azioni, ama contenuti chiari e pratici (gioco del calcio, cucinare, fare ordine, esplorare in NEUS).</p>

Punti centrali di promozione e di abilitazione:

Punti centrali di promozione nelle aree di vita secondo ICF:

- » Leggere e scrivere: riuscire a leggere parole importanti per il suo contesto di vita e scrivere a orecchio (apprendimento e applicazione delle conoscenze)
- » Esprimersi in piccoli gruppi e in classe con l'ausilio di pittogrammi (comunicazione)
- » Essere in grado di esprimere i propri sentimenti (comunicazione)
- » Manifestare in maniera chiara durante la pausa e durante l'assistenza sul mezzogiorno se qualcosa gli va bene o no (mi piace, sì, no, stop) (interazioni e relazioni interpersonali)

Punti centrali di abilitazione attualmente particolarmente importanti per Leo:

- » Capacità di affrontare conflitti (IV Partecipare alle decisioni e dare forma)
- » Integrità (II Riconoscere sé stessi e gli altri)
- » Scoprire il mondo (V Acquisire e sfruttare)

ORGANIZZAZIONE DI PIANI DI FORMAZIONE

Piano di formazione

Settori disciplinari <i>Punti centrali di promozione</i> <i>– in corsivo</i>	Elementarizzazione (Legame con le competenze) Promozione di... (che cosa)	Personalizzazione (Legame con l'abilitazione) Abilitazione a... (a quale scopo)	Contestualizzazione (Legame con l'esperienza) Dare forma a situazioni... (dove)
Lingue Italiano <u>I.2 Lettura</u> <u>I.3 Parlato</u> <u>I.6 Coscienza letteraria</u>	<u>I.2.A.1:</u> riconosce subito parole note e sa leggere testi brevi (in lettere maiuscole) (C1) <u>I.2.B:</u> sa leggere e comprendere parole chiave del tema presentato con l'ausilio di immagini (C1) <u>I.3.B.1a:</u> se guidato/a, è in grado di esprimere in modo verbale e non verbale i propri stati d'animo e le proprie esperienze (C1) <u>I.6.B.1:</u> sa raccogliere esperienze con testi letterari (C1)	<i>V Acquisire e sfruttare:</i> <i>Scoprire il mondo:</i> <i>raccogliere informazioni</i> <i>Il Riconoscere sé stessi e gli altri:</i> <i>Integrità: salvaguardare la propria integrità e quella degli altri (ad es. esprimere sentimenti, sapersi isolare, riconoscere sentimenti degli altri)</i>	Esperienze legate all'alfabetizzazione: » visite regolari in biblioteca » lettura regolare di giornali (rubrica sportiva e musica) » ascoltare storie, notte del racconto, audiolibri Lingua quale mezzo di comunicazione: » scambio in merito allo stato d'animo (cerchio del mattino, scelta del lavoro, ...), raccontare del fine settimana e altri temi » Lingua quale mezzo di partecipazione: » partecipare o porre dei limiti in situazioni di pausa Lingua quale mezzo dell'apprendimento e dell'acquisizione di sapere » leggere istruzioni in linguaggio semplice, integrate con pittogrammi (fare la spesa, cucinare, creare, ...) » informazioni relative a società di calcio e a calciatori
Matematica <u>M.1 Numero e variabile</u> <u>M.2 Forma e spazio</u> <u>M.3 Grandezze, dati</u>	<u>MA.1.A.1b:</u> comprende e utilizza i concetti più, meno, uguale e i simboli +, -, = (C1) <u>MA.1.A.2a/MA.1.A.2b:</u> nell'ambito dei numeri fino a 20 sa contare venti elementi e sa contare in senso progressivo e regressivo partendo da qualsiasi numero (C1) <u>MA.2.A.1c:</u> descrive posizioni nello spazio con i concetti tra, su, ... (C1) <u>MA.3.A.1b:</u> utilizza i concetti denaro nonché monete e banconote tra 1 e 20 franchi (C1)	<i>V Acquisire e sfruttare:</i> <i>Scoprire il mondo:</i> scoprire il mondo dei numeri, orientarsi nel mondo dei numeri, scoprire spazi e orientarsi nello spazio Modi di procedere e strategie: Strategie nella gestione del denaro	Esperienze con la matematica quale mezzo per riflettere (strumento) » ambienti stimolanti che invitano a contare, classificare e ordinare (attività libere) » fare la spesa e cucinare (preparare uno spuntino) seguendo un piano » percorsi e descrizioni di percorsi/posizioni nello spazio nella quotidianità scolastica (ad es. percorso casa-scuola)

ORGANIZZAZIONE DI PIANI DI FORMAZIONE

<p>Natura, essere umano, società</p> <p><i>Per L. due tematiche prioritarie hanno un peso particolare:</i></p> <p>Io e la comunità (cfr. mezzo didattico Kunterbunt, (ERC) Io ero, io sono, io sarò; dell'essere uguali e diversi,) e Utilizzo degli spazi da parte degli esseri umani (cfr. mezzo didattico spazio tempo, STS) <u>NEUS.1 Identità, corpo, salute</u> (ERC) <u>NEUS.10 Comunità e società e norme</u> (ERC) <u>NEUS.11 Esperienze fondamentali, valori e norme</u> (ERC)</p> <p><u>NEUS.4 Fenomeni della natura animata e inanimata</u> (NT)</p> <p><u>NEUS.6 Lavorare, produrre e consumare</u> (ELED) <u>NEUS.8 Utilizzo degli spazi da parte degli esseri umani</u> (STS)</p>	<p><u>NMG.1.5b/NMG.1.5c:</u> sa indicare differenze tra il fisico di ragazze e ragazzi usando un linguaggio adeguato (C1,2) <u>NEUS.1.6b/NEUS.1.6c:</u> sa descrivere molteplici ruoli di genere, utilizza un linguaggio oggettivo e rispettoso (C1,2) <u>NEUS.10.2c:</u> sa gestire l'amicizia anche in situazioni di conflitto e in presenza di interessi contrastanti (C2) <u>NEUS.11.1a:</u> sa individuare esperienze umane fondamentali in storie e resoconti e riferire esperienze paragonabili (C1) <u>NEUS.4.1b:</u> è in grado di studiare i sensi, gli organi sensoriali e le funzioni sensoriali e di descrivere esperienze quotidiane (C1) <u>NEUS.6.2a:</u> sa descrivere le proprie idee riguardo a professioni e indicare professioni (C1) <u>NEUS.8.5b:</u> sa percorrere in maniera autonoma tragitti nel contesto abitativo e scolastico, osservare le regole del traffico (C1)</p>	<p>Riconoscere sé stessi e gli altri: Integrità: salvaguardare l'integrità fisica propria e degli altri, ad es. riconoscere la disabilità come parte della propria identità, uguaglianza – diversità</p> <p><i>IV Partecipare alle decisioni e dare forma:</i> Capacità di affrontare conflitti: capacità di agire in modo autonomo Capacità di cooperazione: coordinare il proprio comportamento con altri</p> <p><i>III Dare vita a uno scambio e fare parte:</i> Dialogo: capacità di dare vita a uno scambio reciproco</p>	<p>Esperienze con modi di vivere:</p> <ul style="list-style-type: none"> » racconti (biografie di disabili) » relazioni di disabili sulla loro vita » relazioni: i genitori presentano la loro professione <p>Ambiti di esperienza nella quotidianità:</p> <ul style="list-style-type: none"> » essere attivi nella quotidianità in classe – piccole mansioni, cambiarsi, nutrirsi, ...) » curare e dare forma ad amicizie nella quotidianità scolastica » fare commissioni » esperienze nel settore dei servizi (visite dal medico) <p>Esperienze con spazi vitali:</p> <ul style="list-style-type: none"> » impressioni di descrizioni di classi provenienti da altri Paesi » partecipare a occasioni sociali adeguate all'età (peer) » partecipare ad attività del tempo libero adeguate all'età
<p>Materie artistiche</p> <p>Arti figurative <u>AF.1 Percezione e comunicazione</u> <u>AF.2 Processi e prodotti</u></p> <p>Arti tessili e tecniche <u>ATT.2 Processi e prodotti</u></p>	<p><u>AF.1.B.1:</u> registrare e illustrare tracce del proprio processo (C1) <u>AF.2.A.2:</u> realizzare processi creativi individuali relativi alle immagini in gruppo (C2 – raccogliere materiali, ordinare, sperimentare) <u>AF.2.D.1:</u> testare le caratteristiche e gli effetti di materiali (nel settore plastico e costruttivo) e di strumenti <u>ATT.2.D.1:</u> sa eseguire tecniche di lavorazione e sa applicarle in modo consapevole</p>	<p>IV Partecipare alle decisioni e dare forma: Capacità di affrontare conflitti: imporsi, fare un passo indietro Capacità di cooperazione: partecipare</p> <p><i>V Acquisire e sfruttare:</i> <i>Scoprire il mondo: ad es. gestire strumenti e materiali</i> <i>Modi di procedere e strategie: allestire una postazione di lavoro, organizzare procedure</i></p>	<p>Esperienze estetiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> » partecipazione a processi creativi nel gruppo (progetti – allestimento dei piazzali pausa, ...) <p>Esperienze con l'arte, la tecnica e il design:</p> <ul style="list-style-type: none"> » arte nella costruzione (scoperta) <p>Esperienze con la produzione e la creazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> » realizzare prodotti » far fronte ai compiti quotidiani (ad es. fare un pacchetto) » occasioni per applicare le abilità (ad es. piccole mansioni)

ORGANIZZAZIONE DI PIANI DI FORMAZIONE

Musica <u>MU.4 Fare musica</u> <u>MU.2 Ascoltare e orientarsi</u>	<u>MU.4.A.1d</u> : sa percepirsi quale «musicista» e sa inserirsi in un ensemble con la percussione corporea (C2) <u>MU.2.B.1</u> : riconosce la musica di epoche, generi, stili e spazi culturali diversi	IV Partecipare alle decisioni e dare forma: Forza creativa: capacità di essere creativi	Esperienze con la musica quale mezzo dell'arte creativa e della presentazione: » dare forma a esecuzioni musicali (progetto) » band, coro, teatro, ritmica (materie facoltative) » occasioni variegate per cantare nella quotidianità scolastica Esperienze con la musica quale forma d'arte: » partecipare a spettacoli/concerti (con la voce, con strumenti)
Educazione fisica e sport <u>EFS.4 Giocare</u>	<u>EFS.4.A.1</u> : giocare, sviluppare e modificare giochi <u>EFS.4.B.1</u> : applicare schemi tattici in giochi di squadra, <u>EFS.4.B.1c</u> : in situazioni di gioco e in giochi di squadra sa ricevere e passare l'oggetto	VI Perseverare e portare a termine: Costanza: sviluppare perseveranza, partecipare al gioco fino alla fine Autonomia: regolarsi autonomamente in giochi di squadra, attivare le risorse proprie (entusiasmo per il calcio)	Esperienze con discipline sportive e attrezzi sportivi: » Situazioni di pausa » Situazioni di gioco » Giochi di movimento » Esperienze con la cultura del movimento e sportiva: » andare a vedere una partita di calcio
Media e informatica <u>MI.1 Media</u>	<u>MI.1.2c</u> : con l'aiuto di media predefiniti sa studiare e procurarsi informazioni in merito a un determinato tema (C1,2)	V Acquisire e sfruttare: Modi di procedere e strategie: <i>modi di procedere opportuni per «muoversi» in internet</i>	Esperienze con i media digitali: » nel quadro del piano settimanale: procurarsi informazioni relative a interessi e preferenze » attività libere come ad es. ascoltare musica, guardare film dedicati a temi specifici

Dino: disturbo dello spettro autistico, scuola speciale, 3° ciclo

Informazioni rilevanti tratte dal rilevamento diagnostico per il sostegno

<p>Osservazioni di carattere generale riguardo alla situazione scolastica e di vita attuale nonché a fattori ambientali:</p> <p>Dino ha 13 anni, è originario della Bosnia, la sua madrelingua è il serbocroato, vive insieme al padre e alla madre; il padre ha usufruito del prepensionamento a causa della depressione, il compito rappresenta una grande sfida per la madre, una persona amorevole. Dall'estate Dino frequenta il grado superiore insieme ad altri 7 allievi. Già all'età di 5 anni ha beneficiato di un'educazione speciale precoce, segue l'istruzione scolastica speciale da quando ha iniziato ad andare a scuola. A scuola la pedagogista curativa scolastica viene sostenuta sempre da un pedagogista sociale e/o da una stagista di pedagogia sociale.</p>
<p>Stato di salute e funzioni corporee:</p> <p>La diagnosi è disturbo dello spettro autistico. Egli porta degli occhiali (lieve disturbo della funzione visiva), disturbo delle funzioni cognitive superiori (possibilità di assimilazione concrete e immaginative, non in grado di trasferire cognizioni a situazioni simili, il suo comportamento nella risoluzione di problemi è caratterizzato dallo schema tentativo-errore, difficoltà nell'organizzarsi e nel pianificare attività, disturbo nell'elaborazione di informazioni), disturbo delle funzioni dell'attenzione (si fa distrarre molto facilmente da stimoli), disturbo delle funzioni cognitive-linguistiche (disturbo dello sviluppo linguistico, trarre informazioni sensate e produrre messaggi sensati), disturbo delle funzioni emotive (difficoltà nel riconoscere e regolare emozioni, profilo molto poco equilibrato secondo il modello esplicativo dello sviluppo emotivo (SEO), fase 3-5, a seconda del settore), disturbo delle funzioni neuro-muscolo-scheletriche (tono muscolare debole, postura sfavorevole del piede, frequenti dolori ai piedi).</p>
<p>Sussidi didattici, adeguamenti dell'ambiente circostante:</p> <p>Visualizzazioni (strutturazione secondo l'approccio TEACCH, «Time-Timer», piano settimanale), barometro delle emozioni, comunicazione alternativa e assistita (libro per la comunicazione PECS, previsto l'impiego del sistema Dinavox 5).</p>
<p>Misure complementari all'insegnamento:</p> <p>Fa logopedia a scuola (1 lezione alla settimana) ed ergoterapia (2 lezioni alla settimana), cane da terapia (1 lezione ogni due settimane), a livello extrascolastico partecipa a un allenamento delle competenze sociali per persone affette da autismo (2 lezioni ogni due settimane)</p>
<p>Attività:</p> <p>Osserva molto attentamente, imita rumori, espressioni mimiche, attività e comportamenti, legge parole brevi, sa che le parole sono il sostituto degli oggetti, sa scrivere correttamente parole e brevi frasi che gli vengono dettate. Solitamente è in grado di eseguire in autonomia compiti singoli e multipli familiari che gli vengono proposti visivamente. In caso di incertezze si alza, va in giro e non riesce ad andare avanti. Conosce i numeri fino all'ordine delle decine di migliaia, dispone di strategie di calcolo esercitate ed è in grado di applicarle, non riconosce calcoli nella quotidianità. Comprende indicazioni molto semplici date a voce nel contesto di azioni, parla in maniera chiara con voce monotona, ripete cose sentite spesso, prende contatto attraverso il contatto visivo, salutando, raccontando, copia regole sociali. Dino si muove con prudenza, in parte in modo incerto, è destro, maneggia con abilità arnesi e strumenti di lavoro conosciuti, ha poca resistenza per attività sportive. È in grado di provvedere autonomamente ai propri bisogni, ha bisogno di tanto tempo per vestirsi, manifesta un comportamento di gioco funzionale e costruttivo poco simbolico, processi d'azione ritualizzati sono ben consolidati. È in grado di occuparsi di attività domestiche semplici e familiari.</p>
<p>Potenzialità di sviluppo e di formazione:</p> <p>Dino è un buon osservatore, la sua capacità di imitare è molto ben sviluppata. Gli piace giocare al parco giochi e ha piacere ad andare con la slitta e in bicicletta. Nutre grande interesse per automobili e treni. Ama i giochi per computer, soprattutto simulazioni di guida. Gli piace costruire i Lego seguendo il piano. Compila con tenacia fogli con i calcoli.</p>

Punti centrali di promozione e di abilitazione:

Punti centrali di promozione nelle aree di vita secondo ICF:

- » Gestione del denaro, comprensione dei numeri fino a 20 (importi in franchi) (apprendimento e applicazione delle conoscenze)
- » Sostenere la capacità di agire (gestione delle abilità richieste)
- » Accompagnare azioni parlando e saper chiedere aiuto parlando (comunicazione)

Punti centrali di abilitazione attualmente particolarmente importanti per Dino:

- » Autonomia (VI Perseverare e portare a termine)
- » Integrità (II Riconoscere sé stessi e gli altri)
- » Modi di procedere e strategie (V Acquisire e sfruttare)

ORGANIZZAZIONE DI PIANI DI FORMAZIONE

Piano di formazione

Settori disciplinari <i>Punti centrali di promozione</i> <i>– in corsivo</i>	Elementarizzazione (Legame con le competenze) Promozione di... (che cosa)	Personalizzazione (Legame con l'abilitazione) Abilitazione a... (a quale scopo)	Contestualizzazione (Legame con l'esperienza) Dare forma a situazioni... (dove)
Lingue Italiano <u>I.1 Ascolto</u> <u>I.3 Parlatto</u>	<u>I.1.C.1a</u> : sa seguire un discorso e mostrare la propria partecipazione in situazioni familiari (C1) <u>I.1.C.1c</u> : sa percepire le emozioni in situazioni di comunicazione familiari (C1/2) <u>I.1.C.1e</u> : sa valutare le intenzioni di chi parla e l'effetto emotivo di quanto detto in situazioni note (C2) <u>I.3.C.1b</u> : è in grado di partecipare attivamente a dialoghi semplici e brevi (C1) <u>I.3.C.1c</u> : sa svolgere dialoghi in situazioni quotidiane in modo autonomo e utilizzare media per curare i contatti (C1)	<i>I Essere e diventare sé stessi:</i> <i>Esprimere sé stessi:</i> <i>verbalizzare in particolare il proprio stato d'animo</i> III Dare vita a uno scambio e fare parte: Dialogo: dialogare in diversi ambiti di esperienza	Esperienze con la lingua quale mezzo di comunicazione: » dialoghi in situazioni quotidiane in particolare riguardo ad automobili, ma anche al saluto, allo scambio relativo allo stato d'animo, ai racconti relativi alle attività svolte il fine settimana, ... Esperienze con la lingua quale mezzo di apprendimento e di applicazione delle conoscenze: » diverse possibilità di azione come ad es. cucinare, produrre qualcosa, creare ... » commentare azioni a voce » lettura di strutturazioni visive di processi d'azione Lingua quale mezzo di partecipazione: » scambio in un settore specialistico (automobili/trasporti pubblici)
Matematica <u>MA.3 Grandezze, funzioni, dati e casualità</u> <u>MA.1 Numero e variabile</u>	<u>MA.3.A.1b</u> : comprende e utilizza i concetti denaro, monete e banconote tra 1 e 20 franchi (C1) <u>MA.3.A.1d</u> : sa formare somme di denaro fino a 100 franchi con monete e banconote (C1,2) <u>MA.1.C.2</u> : sa illustrare e descrivere quantità, serie di numeri ed espressioni	I Essere e diventare sé stessi: Essere artefici: sviluppo di auto-efficacia	Esperienze con la matematica quale mezzo per riflettere (strumento): » risoluzione di problemi quotidiani (denaro come mezzo di pagamento – stimare l'importo) » fare la spesa, cucinare, produrre qualcosa, oggetti domestici » trasporti pubblici e veicoli, affermazioni relative all'orario, all'attrezzatura tecnica, ad altre designazioni

ORGANIZZAZIONE DI PIANI DI FORMAZIONE

<p>Natura, essere umano, società</p> <p><u>NEUS.1 Identità, corpo, salute (ERC)</u></p> <p><u>NEUS.6 Lavorare, produrre, consumare (ELED)</u></p> <p><u>ELED.2 Comprendere i mercati e il commercio – riflettere sul denaro</u></p> <p><u>NEUS.7 Modi di vivere e spazi vitali (STS)</u></p> <p><u>STS. 4 Orientarsi negli spazi</u></p> <p><u>NEUS.3 Sostanze, energia, movimenti (NT)</u></p> <p><u>NEUS.8 Utilizzo degli spazi da parte degli esseri umani (STS)</u></p>	<p><u>NEUS.1.5e</u>: sa dare un nome ai cambiamenti del corpo usando termini adeguati (mutazione della voce, mestruazione) (C2)</p> <p><u>NEUS.6.4b</u>: comprende rapporti di scambio, merce in cambio di denaro (mercato delle merci) (C1)</p> <p><u>NEUS.6.4f</u>: è in grado di comprendere il semplice circuito economico nei suoi tratti principali (C2)</p> <p><u>ELED.2.1a</u>: sa concretizzare un circuito economico semplice partendo da un esempio (chiosco per la pausa) (C3)</p> <p><u>NEUS.7.3</u>: sa esplorare forme di spostamento nonché valutare l'utilità e le conseguenze degli spostamenti per gli esseri umani e per l'ambiente</p> <p><u>STS.2.4b</u>: sa analizzare gli effetti dei trasporti e della mobilità (trasporto pubblico, traffico individuale) (C3)</p> <p><u>NEUS.3.2a/NEUS.3.2b</u>: riconosce i processi della conversione di energia, riconosce l'importanza di energia (C1)</p> <p><u>NEUS.8.5b</u>: percorre in maniera autonoma tragitti nel contesto abitativo e scolastico, osserva le regole del traffico (C1)</p>	<p>IV Partecipare alle decisioni e dare forma; sviluppare cooperazioni e coordinare il proprio comportamento con altri, ad es. rispettare regole sociali</p> <p>V Acquisire e sfruttare: scoprire il mondo, riconoscere regolarità e sfruttare le informazioni</p>	<p>Ambiti di esperienza nella quotidianità:</p> <ul style="list-style-type: none"> » uso dei mezzi di trasporto, percorso casa scuola, commissioni, servizi, tempo libero » progetti dedicati alla conversione di energia » progetti dedicati al baratto, situazioni di acquisto e di vendita, chiosco per la pausa » autosufficienza e igiene (cambiamenti fisici e conseguenze) <p>Esperienze con spazi vitali:</p> <ul style="list-style-type: none"> » gite scolastiche, escursioni in città e in campagna
<p>Materie artistiche</p> <p>Arti figurative</p> <p><u>AF.1 Percezione e comunicazione</u></p> <p><u>AF.2 Processi e prodotti</u></p> <p>Arti tessili e tecniche</p> <p><u>ATT.2 Processi e prodotti</u></p>	<p><u>AF.1.A.1</u>: sa cercare e sviluppare idee valide</p> <p><u>AF.1.B.1b</u>: sa registrare e illustrare tracce del proprio processo (C1+2)</p> <p><u>AF.2.A.1</u>: individualmente o a coppie (non in gruppo), sa sviluppare autonomamente idee per raffigurazioni</p> <p><u>ATT.2.E.1</u>: conosce i materiali, gli attrezzi e le macchine e sa usarli in maniera adeguata</p>	<p>V Acquisire e sfruttare:</p> <p>Orientarsi nel mondo: orientarsi riguardo a procedure, luoghi e tempi</p>	<p>Esperienze estetiche</p> <ul style="list-style-type: none"> » meditazioni, rituali di calma per dedicarsi alle esperienze sensoriali e per godersene » descrivere quanto osservato nelle opere e il loro aspetto e il loro effetto <p>Esperienze con la produzione e la creazione</p> <ul style="list-style-type: none"> » mettere a disposizione possibilità di agire per l'uso di apparecchi, materiali e utensili nella quotidianità » realizzare prodotti (progetti e lavori di bricolage)

ORGANIZZAZIONE DI PIANI DI FORMAZIONE

Musica <u>MU.5 Processi creativi</u>	<u>MU.5.A.1:</u> da solo o in gruppo, sa rappresentare musicalmente temi e impressioni derivanti dal loro contesto di vita. <u>MU.5.A.1g:</u> sa produrre in gruppo un videoclip relativo a un tema	IV Partecipare alle decisioni e dare forma: Cooperazione: svolgere attività in comune e coordinarle	Esperienze estetiche » ascoltare musica durante le pause, in caso di tempi di attesa » esplorare la musica, mediateca – mettere a disposizione stili differenti Esperienze con la musica quale strumento dell'arte creativa: » progetti, attività libere, creare brevi filmati musicali in piccoli gruppi, » creare un sottofondo musicale per i filmati » materia facoltativa «band»
Educazione fisica e sport <u>EFS.2 Attrezzistica</u> <u>EFS.5 Scivolare, muoversi su ruote, condurre veicoli</u> <u>EFS.6 Movimento in acqua</u>	<u>EFS.2.A.1f:</u> sa stare in equilibrio su attrezzi difficili, che richiedono impegno (C3). <u>EFS.5.1:</u> muoversi su attrezzi a ruote in modo adeguato alla situazione, considerare la sicurezza (C3) <u>EFS.6.B.1c:</u> sa tuffarsi nell'acqua profonda e immergersi completamente (C1,2) <u>EFS.6.B.1f:</u> sa nuotare sott'acqua per un breve tratto con poche bracciate (C3)	VI Perseverare e superare: Resistenza: aumentare la perseveranza nell'adempimento di compiti impegnativi, regolare sé stessi	Esperienze con attrezzi sportivi: » muoversi con la bicicletta, lo skateboard, il monopattino durante le pause » esplorazioni con la bicicletta o il monopattino sull'area della scuola Esperienze con la cultura sportiva: » nuotare nella piscina pubblica » partecipare a eventi sportivi » partecipare a gare di bici come spettatore
Media e informatica <u>MI.1 Media</u>	<u>MI.1.2c:</u> con l'aiuto di media predefiniti sa studiare e procurarsi informazioni in merito a un determinato tema (C1,2)	V Acquisire e sfruttare: Modi di procedere e strategie: esplorare l'internet, chiedere aiuto	Esperienze con i media digitali: » nel quadro del piano settimanale: procurarsi informazioni relative a interessi e preferenze » attività libere come ad es. ascoltare musica, guardare film dedicati a temi specifici
Orientamento professionale <u>OP.1 Profilo della personalità</u>	<u>OP.1.1a:</u> sa percepire e descrivere elementi del proprio profilo della personalità (C3)	I Essere e diventare sé stessi: Essere artefici: sviluppo di un concetto positivo di capacità e di fiducia nei propri punti di forza	Esperienze con il lavoro e l'atteggiamento lavorativo: » lavoro presso il servizio di portineria » piccole produzioni e le relative esperienze » cucinare e percepire i propri punti di forza

Glossario

In questo glossario vengono elencati e spiegati i termini utilizzati nel presente opuscolo o che sono importanti per il rapporto tra istruzione scolastica speciale e Piano di studio 21. Questo glossario si fonda sulla terminologia comune adottata dalla CDPE il 25 ottobre 2007. Tale terminologia definisce i termini la cui comprensione uniforme in tutta la Svizzera deve garantire il coordinamento dell'attuazione dell'Accordo intercantonale. I termini sono elencati in ordine alfabetico. Tutti i termini facenti parte della terminologia comune della CDPE sono contrassegnati con un*. Per questi termini è stata ripresa la definizione della CDPE.

Il glossario contiene ulteriori termini per la cui definizione si è fatto capo ad altre fonti. Si tratta segnatamente del glossario zurighese «Sonderpädagogik» (Ilias), del glossario del Cantone di Turgovia (guida per l'attuazione del piano di sostegno) nonché della terminologia del Piano di studio 21.

* Il termine viene spiegato nel glossario della CDPE.

^ Il termine viene spiegato nel glossario «Rapporto tecnico Istruzione scolastica speciale e Piano di studio 21» (disponibile solo in tedesco)

+ Il termine viene spiegato nel presente glossario.

La base è costituita da: [Terminologia comune nel settore della pedagogia speciale della CDPE](#)

Termine	Definizione
Abilitazione+	L'abilitazione descrive l'obiettivo formativo finalizzato alla scoperta e allo sviluppo delle proprie potenzialità e di una propria identità. Il termine mette l'accento sullo sviluppo delle potenzialità e sulla disponibilità dell'allievo. In tal modo si intende aprire e sviluppare possibilità di azione per rafforzare gli allievi nelle loro capacità, per sfruttare tutte le possibilità esistenti, per permettere loro di vivere la vita che desiderano. Il concetto dell'abilitazione si basa sul capability approach secondo Amarta Sen e Martha Nussbaum.
Ambiti di abilitazione+	Gli ambiti di abilitazione sono dei punti di riferimento per gli obiettivi di abilitazione. L'idea di fondo di «abilitazione» è quella di essere in grado di agire in maniera autodeterminata: nei confronti di sé stessi, di altre persone e dell'ambiente. Partendo dagli ambiti di competenza trasversali, sono stati stabiliti sei ambiti di abilitazione. <ul style="list-style-type: none"> » Essere e diventare sé stessi » Riconoscere sé stessi e gli altri » Dare vita a uno scambio e fare parte » Partecipare alle decisioni e dare forma » Acquisire e sfruttare » Perseverare e portare a termine
Ambiti di esperienza+	Gli ambiti di esperienza comprendono importanti ambiti della vita (ad es. contesti di vita) nei quali gli allievi apprendono e devono muoversi in modo competente nella loro vita futura. Negli ambiti di esperienza gli allievi entrano in contatto con importanti temi, contenuti e conoscenze. <p>La partecipazione a svariati ambiti di esperienza è il presupposto per l'abilitazione+. Gli specialisti competenti devono garantire che vengano create situazioni di apprendimento e di vita in cui gli allievi possano applicare le proprie capacità e abilità, eseguire delle azioni o svolgere dei compiti.</p>
Attività*	L'attività è l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di una persona. La difficoltà o l'impossibilità di una persona di eseguire un'attività costituisce una limitazione dell'attività.
Autoefficacia+	Il termine descrive la convinzione di una persona di essere in grado di superare con le proprie forze anche situazioni difficili. L'autoefficacia comprende l'esperienza della competenza, del coinvolgimento sociale e dell'autonomia (cfr. i lavori di Edward Deci e Richard Ryan).

GLOSSARIO

Bisogni educativi speciali*	Esistono bisogni educativi speciali: » per i bambini nei quali, prima dell'entrata a scuola, è stato accertato uno sviluppo limitato o compromesso e che, verosimilmente, non potranno seguire l'insegnamento della scuola regolare* senza un sostegno specifico; » per i bambini e per i giovani che non possono, non possono più o possono solo parzialmente seguire i programmi della scuola regolare* senza un sostegno aggiuntivo; » in altre situazioni, per le quali l'autorità scolastica competente rileva gravi difficoltà nell'ambito delle competenze sociali, delle potenzialità di apprendimento o di prestazione. Durante la valutazione per determinare i bisogni educativi speciali* il contesto è debitamente tenuto in considerazione.
Ciclo di sostegno+	Descrizione dello svolgimento, ovvero del ciclo di risoluzione del problema del processo di diagnostica per il sostegno.
Classe di scuola speciale^	Classe di una scuola speciale*. È una classe distinta dalla classe speciale^, che fa parte della scuola regolare*.
Classe speciale^	Classi particolari in una scuola regolare*. Sono classi speciali ad esempio le classi per allottati, le classi introduttive o altre classi speciali conformemente alle regolamentazioni cantonali (è una classe distinta dalla classe regolare). L'attribuzione di un allievo a una classe speciale non significa automaticamente che per esso vengano adottate misure supplementari.
Colloquio sulla situazione scolastica (CSS)^	La procedura "Colloqui sulla situazione scolastica" serve all'analisi della situazione individuale e descrive la procedura strutturata che termina con la fissazione comune di obiettivi di promozione individuali (vedi pianificazione del sostegno^).
Competenza di base^	La competenza di base definita nel Piano di studio 21 indica il grado di competenza che gli allievi devono raggiungere al più tardi entro la fine del rispettivo ciclo. Essi raggiungono le competenze di base in momenti differenti del ciclo. Molti allievi lavorano in seguito ai gradi di competenza successivi e raggiungono anche i requisiti previsti da tali gradi di competenza.
Competenze fondamentali^	Ai fini di un'armonizzazione a livello nazionale degli obiettivi delle fasi della formazione per la lingua di scolarizzazione, le lingue straniere, la matematica e le scienze naturali, la CDPE ha fissato degli obiettivi formativi nazionali (standard di formazione) sotto forma di competenze fondamentali. Questi obiettivi formativi nazionali stanno alla base dei piani di studio delle regioni linguistiche.
Contestualizzazione+	La contestualizzazione designa un elemento dell'ampliamento dei settori disciplinari. Essa serve ad ampliare gli ambiti di esperienza, gli spazi vitali e i stili di vita in contesti di vita attuali e futuri (ad es. del gruppo di età) e pone l'accento sulla partecipazione.
Disabilità*	Pregiudizio alle funzioni corporee (fisiologiche o psichiche) e/o limitazione all'attività* e/o alla partecipazione* risultanti dall'interazione tra le caratteristiche della salute e i fattori contestuali (fattori personali e ambientali). Qualora richiedessero dei bisogni educativi particolari* esse sono di competenza della pedagogia speciale*.
Disabilità complessa+	Il termine descrive il gruppo target oggetto del presente opuscolo. In caso di disabilità complessa si è in presenza di una compromissione dell'intelligenza (CIM-10: F70–F73) o di disturbi evolutivi globali (CIM-10: F84). Secondo la CIM-11, a titolo di novità la disabilità complessa è intesa quale disturbo dello sviluppo neurologico e definita quale «disturbo dello sviluppo intellettuale» (Disorder of Intellectual Development, 6A00). Esso può manifestarsi in combinazione con altri disturbi (disturbo dello spettro dell'autismo), malattie (sindrome dell'X fragile riferito alla produzione di una proteina) oppure disturbi delle funzioni organiche (ad es. delle funzioni visive o uditive, funzioni riferite al movimento).
Elementarizzazione+	L'elementarizzazione designa un elemento dell'ampliamento dei settori disciplinari. Essa serve ad ampliare i gradi di competenza e le competenze e pone l'accento sullo sviluppo di capacità e abilità, modi di agire e attività.

GLOSSARIO

Istruzione scolastica speciale*	L'istruzione scolastica speciale è parte integrante del mandato pubblico di formazione. Garantisce le misure di pedagogia speciale* adeguate ai bisogni educativi speciali* del bambino o del giovane, segnatamente quando si trova in situazione di disabilità*. L'insegnamento speciale si realizza attraverso forme di scolarizzazione integrative* o separative. Include l'educazione precoce speciale. L'istruzione scolastica speciale è garantita da pedagogisti (con orientamento in educazione precoce speciale o in pedagogia curativa scolastica) che collaborano con il personale della scuola regolare* e con altri professionisti di formazione specifica.
Logopedia*	Nell'ambito della logopedia sono diagnosticati i disturbi del linguaggio orale e scritto, della comunicazione, della fluenza, della voce, della deglutizione e della dislessia, e sono pianificati, gestiti e valutati i provvedimenti terapeutici corrispondenti.
Misure semplici^	Provvedimenti di pedagogia specializzata che non rientrano tra le misure supplementari.
Misure supplementari*	<p><i>Secondo l'articolo 5 dell'accordo intercantonale:</i></p> <p>1 Qualora i provvedimenti applicati prima dell'inizio della scolarità o nell'ambito della scuola regolare risultino insufficienti, una decisione riguardante l'attribuzione di misure supplementari deve essere presa in seguito all'accertamento dei bisogni individuali.</p> <p>2 Le misure supplementari si caratterizzano per alcuni o per l'insieme dei seguenti criteri:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. una lunga durata; b. una forte intensità; c. un'alta specializzazione dell'operatore che le applica, così come d. delle conseguenze sensibili sulla quotidianità, sull'ambiente sociale e sul percorso di vita del bambino o del giovane. <p>A differenza di: misure semplici^, vedi anche: provvedimenti di pedagogia specializzata^.</p>
Obiettivi di apprendimento adeguati^	Riguardo agli allievi che nonostante un sostegno intenso non raggiungono gli obiettivi della classe regolare per un periodo prolungato, è possibile adeguare gli obiettivi di apprendimento in quei settori disciplinari ai loro presupposti di apprendimento, al fine di garantire il migliore sostegno possibile. Gli obiettivi di apprendimento adeguati possono essere stabiliti in uno o in più settori disciplinari.
Partecipazione*	La partecipazione è il coinvolgimento di una persona in un contesto o in una situazione di vita reale, considerate le sue capacità fisiche, psichiche o mentali, le sue funzioni organiche e le sue strutture anatomiche come pure le attività e i fattori contestuali (personali e ambientali). La limitazione della partecipazione può manifestarsi in forma e grado diversi, in un ambito di vita, rispettivamente in una situazione concreta di vita.
Pedagogia specializzata*	La pedagogia specializzata è contemporaneamente una disciplina scientifica e la sua applicazione pratica; essa interagisce con altre discipline, altre professioni e con le persone implicate e i loro rappresentanti. Per mezzo di personale adeguatamente formato, essa garantisce un'educazione e una formazione conformi ai bisogni individuali di persone di ogni età che presentano bisogni educativi particolari*, di qualsiasi tipo e grado essi siano. Gli obiettivi della formazione e dell'educazione per le persone che ne beneficiano sono lo sviluppo ottimale della personalità, dell'autonomia, dell'integrazione sociale e della partecipazione* nella società.
Pedagogisti curativi scolastici (PCS)^	Insegnanti aventi concluso degli studi supplementari in pedagogia curativa. La formazione abilita a svolgere accertamenti e a formulare diagnosi in relazione a condizioni di apprendimento difficili nonché a pianificare, a svolgere e a valutare l'insegnamento e il sostegno in collaborazione con l'ambiente circostante.
Personalizzazione+	La personalizzazione designa un elemento dell'ampliamento dei settori disciplinari. Essa serve al confronto con sé stessi, con altre persone e con l'ambiente e quindi allo sviluppo della personalità e delle potenzialità individuali.

GLOSSARIO

Pianificazione del sostegno [^]	Per pianificazione del sostegno si intendono la pianificazione, la gestione e la riflessione della promozione di pedagogia speciale [^] volta a sostenere un allievo con bisogni educativi speciali*. Essa si basa su un rilevamento del livello di apprendimento e sugli accertamenti sotto il profilo della diagnostica per il sostegno. Gli obiettivi di sostegno vengono fissati nel quadro del colloquio sulla situazione scolastica [^] , coinvolgendo le persone interessate dal processo di apprendimento e di educazione, e verificati a cadenza regolare in merito alla loro efficacia.
Pianificazione della formazione+	Per gli allievi con bisogni educativi speciali* la pianificazione della formazione avviene sulla base del Piano di studio 21. Essa si basa sulla pianificazione del sostegno [^] e sul rilevamento sotto il profilo della diagnostica per il sostegno dell'allievo che beneficia di misure supplementari [^] . La pianificazione della formazione stabilisce gli obiettivi e i contenuti formativi nei settori disciplinari per un semestre, un anno o un ciclo. Facendo questo si tiene conto dell'ampliamento dei settori disciplinari (elementarizzazione+, contestualizzazione+ e personalizzazione+).
Procedura di valutazione standard per la determinazione dei bisogni individuali (PVS)	<p>Procedura standard adottata dai Cantoni che hanno aderito al concordato, per determinare i bisogni educativi speciali* dei bambini e dei giovani, applicata quando le misure offerte fino a quel momento dalla scuola regolare risultano insufficienti o inappropriate. Per il periodo precedente la scolarizzazione[^] è prevista una procedura adattata.</p> <p>Le indicazioni scaturite dalla procedura di valutazione standard costituiscono la base per la decisione dell'attribuzione o meno di misure supplementari* di pedagogia specializzata*. Vengono tenuti in considerazione anche l'ambiente del bambino o del giovane, le sue competenze sociali come pure, se del caso, le diagnosi mediche, i risultati dei test psicologici, le valutazioni logopediche e psicomotorie.</p> <p>La procedura di valutazione standard per la determinazione dei bisogni individuali si basa sulla Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) elaborata dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), in particolare sulla versione per i bambini e adolescenti (ICF-CY «Children and Youth») o su altri sistemi di classificazione quali la Classification internationale des maladies (CIM-10 e CIM-11).</p>
Provvedimenti di pedagogia specializzata [^]	I provvedimenti di pedagogia specializzata sono misure intese a promuovere allievi con bisogni educativi speciali* secondo le regolamentazioni cantonali. Si distingue tra misure semplici* e misure supplementari*.
Psicomotricità*	<p>La psicomotricità si occupa dell'interazione fra gli ambiti di sviluppo della percezione, dell'affettività, del pensiero, del movimento e del comportamento e la loro manifestazione a livello corporeo.</p> <p>Nell'ambito della psicomotricità vengono diagnosticati i disturbi e gli handicap dello sviluppo psicomotorio e in seguito vengono pianificati, applicati e valutati gli interventi terapeutici e di sostegno.</p>
Rilevamento sotto il profilo della diagnostica per il sostegno+	Il rilevamento dei presupposti degli allievi attraverso accertamenti di diagnostica per il sostegno e il rilevamento del livello di apprendimento costituiscono la base per il processo di diagnostica per il sostegno+.
Scolarizzazione [^]	Entrata nella scuola dell'infanzia quale primo grado della scuola dell'obbligo secondo il Concordato HarmoS. I Cantoni che non hanno aderito al Concordato HarmoS definiscono la scolarizzazione in parte in modo diverso, ad esempio distinguendo tra entrata nella scuola dell'infanzia ed entrata nella scuola.
Scolarizzazione integrata*	<p>Integrazione a tempo pieno o parziale del bambino o del giovane con bisogni educativi speciali* in una classe di scuola regolare* attraverso</p> <ul style="list-style-type: none"> » misure di pedagogia speciale* » garantite dall'istituto scolastico e/o » l'attribuzione di misure supplementari definite dalla procedura di valutazione standard per la determinazione dei bisogni individuali*.

GLOSSARIO

Settori disciplinare ampliati+	L'ampliamento dei settori disciplinari comprende l'ampliamento delle competenze (elementarizzazione+), l'ampliamento del legame con il soggetto (personalizzazione+) e l'ampliamento del legame con il contesto di vita (contestualizzazione+).
Scuola regolare*	Istituto scolastico della scuola dell'obbligo nel quale gli allievi sono distribuiti in classi nelle quali possono essere proposte misure di pedagogia speciale* e di scolarizzazione integrata*. Possono pure essere costituite classi particolari^. E' una scuola distinta dalla scuola speciale*.
Scuola speciale*	Istituto scolastico della scuola dell'obbligo specializzato per forme specifiche di handicap* o di difficoltà di apprendimento o di comportamento. La scuola speciale accoglie esclusivamente bambini e/o giovani che, sulla base di una valutazione standard per la determinazione dei bisogni individuali, hanno il diritto di beneficiare di misure supplementari*. Deve essere oggetto di un riconoscimento formale da parte dell'autorità cantonale. Può essere combinata con una presa a carico in internato* o in strutture diurne*. E' una scuola distinta dalla scuola regolare*.
Sostegno*	Intervento di sostegno nell'ambito dell'educazione precoce speciale e dell'insegnamento per allievi e adolescenti con bisogni educativi speciali* da parte di operatori adeguatamente e specificamente qualificati, in particolare per le situazioni di handicap*.
Status del piano di studio^	Lo status del piano di studio indica se l'insegnamento impartito a un allievo segue senza eccezione gli obiettivi fissati dal piano di studio o se tiene conto in misura differente di obiettivi di apprendimento adeguati. Per la statistica della formazione (statistica degli allievi), questa caratteristica viene rilevata per tutti gli allievi della scuola dell'obbligo. Si distingue tra allievi che » godono di un insegnamento che segue senza eccezione gli obiettivi fissati dal piano di studio; » godono di un insegnamento che in parte (in uno o due settori disciplinari) segue obiettivi di apprendimento adeguati^ che non corrispondono alle competenze di base^ del Piano di studio; » godono di un insegnamento che perlopiù (in tre o più materie) segue obiettivi di apprendimento adeguati^ che non corrispondono alle competenze di base^ del Piano di studio.
Valutazione globale*	La valutazione globale è il risultato della procedura di valutazione standard per la determinazione dei bisogni individuali*, la quale considera sia il contesto sia gli aspetti pedagogici, psicologici e sociali allo scopo di avere gli elementi per riconoscere e determinare eventuali bisogni educativi speciali*.



