

Next Eu Editore

PEI SVOLTI E PROGETTAZIONE DIDATTICO INCLUSIVA

Guida pratica per insegnanti alla compilazione del nuovo PEI,
in ottica bio-psico-sociale con il metodo FARO+M

© Copyright 2025 - Next Eu Editore

Tutti i diritti riservati.

Il contenuto di questo libro non può essere riprodotto, duplicato o trasmesso senza un permesso scritto direttamente dall'autore o dall'editore. In nessuna circostanza, qualsiasi colpa o responsabilità legale sarà attribuita all'editore, o all'autore, per eventuali danni, risarcimenti o perdite monetarie dovute direttamente o indirettamente alle informazioni contenute in questo libro.

Avviso legale: questo libro è protetto da copyright. Questo libro è solo per uso personale. Non è possibile modificare, distribuire, vendere, utilizzare, citare o parafrasare qualsiasi parte del contenuto, o il contenuto stesso all'interno di questo libro, senza il consenso scritto dell'autore o dell'editore.

INDICE

Introduzione.....	7
PARTE I – FONDAMENTI DEL PEI E DELL’INCLUSIONE	9
Cap. 1 – Il senso del PEI.....	9
Il PEI come strumento educativo e di inclusione.....	9
Differenza tra PEI, PDP e altri strumenti.....	9
Cap. 2 – La cornice normativa.....	10
Legge 104/1992: principi e diritti	10
Il Decreto Legislativo 66/2017 e i correttivi del 2019	11
Il DI 182/2020 e le Linee guida	12
Il DM 153/2023: correttivi e novità operative	13
Documenti connessi: PF, DF, PDF, Allegati C e C1	14
Capitolo 3 – L’approccio ICF.....	15
Dall’ICF al PEI ministeriale	16
Capitolo 4 – Il GLO.....	16
Parte II – Il Metodo FARO+M.....	18
Capitolo 5 – Perché un metodo operativo?.....	18
Dal “foglio bianco” a una bussola pratica.....	19
Capitolo 6 – Le fasi del FARO+M	20
F–Fotografia: perché una “fotografia” iniziale	20
A – Analizza: dai dati ai bisogni educativi	21
R – Rendi operativi: dai bisogni agli obiettivi	22
O – Organizza: portare gli obiettivi in classe.....	23
+M – Monitora: per ottimizzare la rotta educativa	24
Cap. 7 – Strumenti operativi del FARO+M.....	25
Scheda osservativa iniziale	25
Matrice DEI bisogni ↔ obiettivi	30
Tabella obiettivi ↔ strategie ↔ verifiche ↔ criteri	32
Mini-rubriche valutative	33
Modulo di monitoraggio intermedio e finale	36
Capitolo 8 – Dal Metodo FARO+M al PEI ministeriale	38
FARO+M PEI (A3/A4).....	40
PEI (A3/A4) Strumenti FARO+M.....	40
Parte III – Modelli PEI svolti per la Secondaria di I grado	42
CASO 1 – DISABILITÀ INTELLETTIVA LIEVE (SECONDARIA DI I GRADO – A3).....	42
CASO 2 – ADHD CON COMORBIDITÀ DSA (SECONDARIA DI I GRADO – A3).....	52

CASO 3 – DISTURBO DELLO SPETTRO AUTISTICO L1	63
CASO 4 – DISABILITÀ SENSORIALE (IPOACUSIA)	74
Parte IV – Modelli PEI svolti per la Secondaria di II grado.....	85
CASO 5 – DISABILITÀ INTELLETTIVA MODERATA.....	85
CASO 6 – DISTURBO DELLO SPETTRO AUTISTICO L2	97
CASO 7 – DISTURBI EMOTIVO-RELAZIONALI	108
CASO 8 – DISABILITÀ SENSORIALE: IPOVISIONE.....	120
Appendici.....	132
Strategie per la didattica inclusiva	132
Verbi operativi	137
Glossario	138
Modello verbale GLO (iniziale-intermedio-finale).....	141
Traccia RELAZIONE FINALE (da allegare al PEI)	146
Allegati C e C1	150
Le leggi del sistema scuola	153
D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 — Testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione.....	153
D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249 (Statuto delle studentesse e degli studenti) – come modificato dal D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235.....	153
D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 — Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche	154
Legge 28 marzo 2003, n. 53 (“Legge Moratti”)	154
Decreto 22 agosto 2007, n. 139 — Obbligo di istruzione, assi culturali e competenze chiave di cittadinanza	155
Competenze chiave di cittadinanza, obbligo di istruzione, certificazione e linee guida.....	155
Valutazione degli alunni – quadro vigente	156
DECRETO MINISTERIALE 12 luglio 2011, n. 5669 - Attuazione della L. 170/2010 e Linee guida per i DSA	156
D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 – Riordino degli istituti tecnici.....	157
D.M. 16 novembre 2012, n. 254 — Indicazioni nazionali per il curriculum (infanzia e primo ciclo)	157
C.M. 6 marzo 2013, n. 8 — Bisogni Educativi Speciali (BES): indicazioni operative	158
D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 61 — Revisione dei percorsi di istruzione professionale.....	159
D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 62 — Valutazione, certificazione delle competenze ed esami di Stato.....	159
D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 63 — Diritto allo studio e welfare studentesco.....	160
D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 65 — Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni ...	160
D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66 (come modificato dal D.Lgs. 96/2019) e D.I. 29 dicembre 2020, n. 182, integrato dal D.I. 1 agosto 2023, n. 153 — Inclusione scolastica degli alunni con disabilità	161
Legge 29 maggio 2017, n. 71 — come modificata dalla Legge 17 maggio 2024, n. 70 — e Decreto legislativo 12 giugno 2025, n. 99 — Prevenzione e contrasto di bullismo e cyberbullismo	162
Legge 13 luglio 2015, n. 107 (“Buona Scuola”).....	162

“Riforma Fioroni” (2006–2008) — interventi su curriculum, obbligo di istruzione e filiera tecnico-professionale	163
D.I. 1 agosto 2023, n. 153 — Integrazioni al D.I. 29 dicembre 2020, n. 182 (modelli di PEI e Linee guida)	163
Legge 5 febbraio 1992, n. 104 — Principi e tutele per le persone con disabilità (quadro di riferimento per la scuola)	164
D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 — Riordino degli istituti professionali	164
D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 — Riordino dei licei (stato al 2025)	165
D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89 — Riordino della scuola dell’infanzia e del primo ciclo	165
Linee di indirizzo per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri (MIUR, 2014)	165
Legge 18 agosto 2015, n. 134 — Disturbi dello spettro autistico (quadro sanitario di riferimento per il PEI)	166
Riconoscimento LIS/LIS — art. 34-ter D.L. 22 marzo 2021, n. 41 (conv. in L. 21 maggio 2021, n. 69)	166
Linee di indirizzo per la somministrazione dei farmaci a scuola (MIUR–Ministero della Salute, 25 novembre 2005)	166
Conclusione	167



Negli ultimi anni la compilazione del **Piano Educativo Individualizzato (PEI)** è diventata una delle attività più delicate per gli insegnanti. I modelli ministeriali oggi sono più chiari e uniformi rispetto al passato, ma non sempre è immediato capire **come passare dalle osservazioni in classe alla scrittura del documento**. Ad esempio nella sezione *“Relazione, interazione e socializzazione”* il docente dovrebbe descrivere, in poche righe, dinamiche molto diverse, come un alunno che partecipa con entusiasmo ai lavori di gruppo ma fatica a mantenere l’attenzione nelle discussioni frontali. Spesso, davanti a questa difficoltà, si finisce per scrivere frasi troppo generiche, che non guidano realmente la progettazione didattica.

Questo manuale nasce per evitare proprio questo scarto in quanto ha come obiettivo quello di aiutare a trasformare le osservazioni in elementi concreti, attraverso schede e tabelle che facilitano il passaggio dall’esperienza alla compilazione del PEI. Un documento che non viene inteso come un foglio da riempire, ma piuttosto come un percorso per documentare ciò che accade in classe e orientare di conseguenza le scelte didattiche. Il PEI è un documento che racconta **come la scuola si prende cura del percorso educativo di uno studente con disabilità**. Nella pratica significa stabilire obiettivi realistici, scegliere strategie didattiche adeguate e predisporre degli adattamenti concreti come una verifica di matematica con tempi personalizzati, una mappa concettuale per supportare lo studio, o l’affiancamento di un compagno-tutor durante i lavori di gruppo. In questa prospettiva, ogni voce del PEI acquista senso solo se collegata alla vita della classe. Parlare di “autonomia”, ad esempio, significa decidere insieme come l’alunno potrà gestire da solo il materiale scolastico o spostarsi nell’istituto; scrivere “relazione e socializzazione” implica descrivere attività precise per favorire l’inclusione nei momenti di gruppo.

Il metodo **FARO+M**, proposto in questo volume, aiuta i docenti a fare ordine in questo processo: dall’osservazione iniziale, alla traduzione in obiettivi concreti, fino al monitoraggio periodico nel GLO.

A chi si rivolge il volume e come usarlo

Questo libro è pensato per chi, in classe, si trova a dover dare forma al PEI:

- i **docenti curricolari**, che partecipano al GLO e hanno bisogno di strumenti chiari per contribuire;
- i **docenti di sostegno**, che coordinano la compilazione e spesso cercano esempi già svolti;
- i dirigenti scolastici, i referenti per l’inclusione e gli assistenti, che lavorano accanto agli insegnanti nella realizzazione concreta del percorso.

Il manuale può essere usato in due modi:

Come guida di studio: per chiarire il quadro normativo (104/92, D.Lgs 66/2017, DI 182/2020, DM 153/2023) e l’approccio ICF, spiegati in termini accessibili e accompagnati da esempi scolastici.

Come manuale operativo: per avere a disposizione schede pronte da compilare e casi concreti. Ad esempio, quando un docente deve preparare il PEI sul portale SIDI, può prima completare la scheda FARO+M corrispondente e avere già le informazioni ordinate da riportare.

Quando si deve comprendere un argomento che a prima vista può apparire complesso è importante avere con sé gli **strumenti giusti** e il nostro lavoro di esemplificazione mira proprio a questo.



CAP. 1 – IL SENSO DEL PEI

Il Piano Educativo Individualizzato rappresenta molto più di un semplice documento amministrativo. È lo strumento ufficiale con cui la scuola assume l'impegno concreto di **progettare, realizzare e valutare** il percorso educativo e didattico di ogni alunno con disabilità certificata secondo la **Legge 104/1992**. Dietro questa definizione formale si nasconde una responsabilità educativa profonda. Il PEI diventa il punto di convergenza tra le competenze della scuola, le aspettative della famiglia, le indicazioni degli specialisti sanitari e, quando è possibile, i desideri e le capacità dello stesso studente. La finalità del PEI è duplice ma interconnessa. Da un lato garantisce il diritto all'istruzione e all'inclusione attraverso una progettazione specifica, pensata sulle caratteristiche individuali dello studente. Dall'altro coordina tutte le azioni educative e didattiche in un documento che diventa la base operativa per l'intero team docente della classe. In sostanza, il PEI non si limita a fotografare i bisogni dello studente, ma delinea con precisione gli obiettivi formativi da raggiungere, le strategie didattiche da utilizzare e gli strumenti necessari per favorire una partecipazione reale e significativa alla vita scolastica.

IL PEI COME STRUMENTO EDUCATIVO E DI INCLUSIONE

Parlare di inclusione significa creare le condizioni concrete perché ogni studente possa partecipare, apprendere e crescere insieme ai compagni, ciascuno secondo le proprie possibilità e caratteristiche. Il PEI serve esattamente a questo scopo. Attraverso un'analisi attenta delle osservazioni e delle diagnosi, trasforma i dati clinici in obiettivi educativi concreti e raggiungibili. Non si ferma alla descrizione delle difficoltà, ma individua sistematicamente le barriere che ostacolano l'apprendimento e i facilitatori che possono rimuoverle o aggirarle.

Consideriamo uno studente con disturbo dello spettro autistico che manifesta serie difficoltà nella gestione dei tempi durante lo svolgimento di un compito. Un approccio superficiale si limiterebbe a registrare questa difficoltà come caratteristica immutabile. Il PEI, invece, trasforma l'osservazione in progetto educativo. L'obiettivo diventa sviluppare una maggiore capacità di organizzare il lavoro in autonomia. Lo strumento identificato potrebbe essere l'utilizzo di un timer visivo che aiuti lo studente a percepire concretamente il trascorrere del tempo.

La strategia didattica potrebbe includere la suddivisione delle prove in passaggi più piccoli e gestibili. Il criterio di verifica si accompagnerebbe con l'osservazione sistematica della progressiva autonomia dello studente nello svolgimento dei compiti assegnati. Questo approccio trasforma il PEI da documento a strumento operativo concreto, in grado di orientare le scelte didattiche.

DIFFERENZA TRA PEI, PDP E ALTRI STRUMENTI

Una delle difficoltà più comuni per chi lavora nella scuola riguarda la distinzione tra i diversi strumenti di progettazione personalizzata. La confusione è comprensibile, considerando che spesso questi documenti vengono utilizzati in contesti simili, ma è importante chiarire le differenze per utilizzare correttamente ciascuno strumento.

Il **Piano Educativo Individualizzato** è obbligatorio esclusivamente per gli alunni con disabilità certificata secondo la Legge 104/1992. Non esistono eccezioni o deroghe a questa regola: presenza di certificazione di disabilità significa automaticamente necessità di PEI. Viene redatto dal GLO, il Gruppo

di Lavoro Operativo per l'inclusione, che comprende tutti i docenti della classe, la famiglia e gli specialisti che seguono lo studente. Ha valore legale, deve essere approvato formalmente e richiede verifiche e aggiornamenti durante l'anno scolastico.

Il **Piano Didattico Personalizzato** viene utilizzato per studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento certificati secondo la Legge 170/2010 o per altri bisogni educativi speciali. Il suo obiettivo principale è definire con precisione gli strumenti compensativi, come la calcolatrice, le mappe concettuali, la sintesi vocale, e le misure dispensative, come la riduzione della quantità di esercizi o i tempi aggiuntivi per le verifiche. Viene elaborato dal consiglio di classe in collaborazione con la famiglia, ma non prevede necessariamente la partecipazione di specialisti esterni come membri del gruppo di lavoro. Accanto a questi strumenti principali, esistono altri documenti di progettazione. I **piani di intervento personalizzati** vengono elaborati per studenti che, pur non avendo una diagnosi clinica specifica, presentano bisogni educativi particolari legati a svantaggio linguistico, socio-culturale o a situazioni di disagio temporaneo. Il **Progetto Individuale**, previsto dall'articolo 14 della Legge 328/2000, rappresenta invece un documento più ampio che può comprendere non solo gli aspetti scolastici, ma anche servizi sociali, sanitari e prospettive lavorative, in un'ottica che abbraccia l'intero progetto di vita della persona.

LA DISTINZIONE OPERATIVA:

Il **PEI** riguarda esclusivamente studenti con disabilità certificata ex Legge 104/1992,

Il **PDP** si applica a studenti con DSA o altri BES

Gli altri strumenti possono integrarsi con questi documenti principali ma non li sostituiscono mai.

CAP. 2 – LA CORNICE NORMATIVA

Per comprendere davvero il senso e la funzione del **PEI**, è necessario collocarlo dentro la cornice normativa che ne regola la stesura e l'applicazione. La scuola italiana è tra le poche in Europa ad avere scelto con decisione la via dell'**inclusione scolastica generalizzata**, e questa scelta si fonda su un quadro di leggi e decreti che negli anni hanno precisato diritti, strumenti e responsabilità. In questo capitolo ripercorriamo i passaggi principali: dalla **Legge 104/1992**, che ha aperto la strada all'integrazione, al DLgs 66/2017 e ai suoi decreti correttivi, che hanno introdotto l'approccio ICF e il ruolo del GLO; fino al DI 182/2020 con le Linee guida e al recente DM 153/2023, che ha aggiornato i modelli ministeriali e chiarito aspetti operativi. Chiuderemo con uno sguardo ai documenti strettamente connessi al PEI (Profilo di Funzionamento, Diagnosi Funzionale, PDF, Allegati C e C1), per avere una visione completa degli strumenti a disposizione.

LEGGE 104/1992: PRINCIPI E DIRITTI

Se oggi parliamo di inclusione come di un diritto acquisito, lo dobbiamo soprattutto alla **Legge 104 del 1992**. Prima di allora era normale che molti ragazzi con disabilità fossero esclusi dalle classi comuni o seguissero percorsi separati. Con questa legge lo scenario cambia: la scuola diventa la scuola di tutti, senza più divisioni. Il cuore della norma sta in poche idee semplici ma decisive:

Il diritto all'istruzione: non ci sono più scuole "speciali", ogni studente frequenta la scuola del territorio, insieme ai compagni;

Le pari opportunità: tocca alla scuola togliere di mezzo ciò che impedisce la partecipazione, che si tratti di una barriera architettonica, di una prova d'esame non accessibile o di un linguaggio poco comprensibile;

La personalizzazione: non è l'alunno che deve adattarsi al programma, è la didattica che deve adeguarsi e trovare strade diverse, così da valorizzare ciò che sa fare e sostenerlo dove incontra difficoltà.

La collaborazione: nessuna scuola può fare inclusione da sola. La Legge 104/92 chiede collaborazione tra insegnanti, famiglia e servizi territoriali e sanitari.

Per chi lavora in classe, questa legge ha avuto un impatto molto concreto. Significa non limitarsi a “inserire” un alunno nel gruppo, ma costruire davvero le condizioni perché partecipi in modo attivo. Significa lavorare insieme ai colleghi del consiglio di classe, confrontarsi con gli specialisti e con la famiglia. E significa vedere nel **PEI** lo strumento principale con cui dare forma ai diritti sanciti dalla legge.

Principio	Cosa significa a scuola
<i>Diritto all'istruzione</i>	Lo studente con disabilità frequenta la scuola comune a tutti.
<i>Pari opportunità</i>	Vanno rimossi gli ostacoli (barriere fisiche, comunicative, didattiche).
<i>Personalizzazione</i>	Gli obiettivi didattici si adattano al profilo dello studente.
<i>Collaborazione</i>	La scuola lavora insieme a famiglia e servizi sanitari/sociali.

IL DECRETO LEGISLATIVO 66/2017 E I CORRETTIVI DEL 2019

Dopo la Legge 104, un nuovo passo importante è giunto con il **Decreto Legislativo 66 del 2017**, che ha cercato di rendere più chiara e uniforme l'inclusione nelle scuole. Due anni più tardi, con il **DLgs 96/2019**, alcuni punti sono stati corretti e precisati, per renderli più applicabili nella pratica.

Cosa ha introdotto di nuovo questo decreto?

L'approccio ICF: per la prima volta viene riconosciuto ufficialmente che la disabilità non è solo una condizione individuale, ma nasce dall'interazione tra caratteristiche personali e contesto.

In altre parole, non ci si limita a guardare “cosa non funziona” nello studente, ma si osservano anche le barriere che la scuola (o l'ambiente) mette davanti, e i facilitatori che invece possono aiutarlo.

Il Profilo di Funzionamento (PF): il decreto prevede che la diagnosi tradizionale (DF e PDF) venga gradualmente sostituita da un documento unico, redatto secondo il modello ICF, che descriva in modo più completo le capacità e i bisogni dello studente. Questo documento è pensato per essere la base su cui costruire il PEI.

Il GLO (Gruppo di Lavoro Operativo): se con la 104 era già chiaro che la scuola non poteva lavorare da sola, qui viene formalizzato un vero e proprio organismo. Il GLO è composto da tutti i docenti della classe, dal docente di sostegno, dalla famiglia, dagli specialisti sanitari e, se opportuno, dallo stesso studente. È il GLO che elabora, approva e aggiorna il PEI.

Formazione e sostegno alle scuole: il decreto ha rafforzato il ruolo dei **GIT (Gruppi per l'Inclusione Territoriale)** e dei **GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione)** a livello di istituto, per supportare i consigli di classe nella gestione dei casi più complessi e nella diffusione di buone pratiche.

Cosa significa per gli insegnanti?

Il DLgs 66/2017, insieme alle correzioni del 2019, ha introdotto un cambio di prospettiva che si riflette direttamente sul lavoro quotidiano dei docenti. Non si guarda più allo studente solo come portatore di difficoltà personali, ma si osserva come queste difficoltà si intrecciano con l'ambiente scolastico: una barriera architettonica, una metodologia poco flessibile o al contrario la presenza di un compagno che funge da facilitatore possono fare la differenza. Per l'insegnante questo significa poter contare su un **Profilo di Funzionamento** più completo, che diventa un punto di partenza concreto per scrivere un PEI realistico e coerente con la vita di classe. Significa anche lavorare dentro un **GLO strutturato**, dove ognuno – docenti curricolari, insegnanti di sostegno, famiglia e specialisti – porta un contributo specifico.

Non è più solo il docente di sostegno a farsi carico della progettazione inclusiva, ma l'intero consiglio di classe, in un'ottica di corresponsabilità.

Novità	Implicazioni a scuola
<i>Introduzione dell'ICF</i>	Osservare anche barriere e facilitatori, non solo le difficoltà.
<i>Profilo di Funzionamento</i>	Documento unico di riferimento per il PEI, in sostituzione di DF e PDF.
<i>GLO formalizzato</i>	Tutti i docenti, famiglia e specialisti lavorano insieme alla stesura del PEI.
<i>Rete di supporto (GIT, GLI)</i>	Le scuole hanno referenti territoriali e d'istituto per l'inclusione.

IL DI 182/2020 E LE LINEE GUIDA

Grazie a questo decreto per la prima volta sono stati introdotti i **modelli nazionali di PEI**, uguali in tutta Italia e basati sul linguaggio dell'ICF. Fino a quel momento, infatti, ogni istituto aveva un proprio modello, spesso diverso anche da una scuola all'altra, con il rischio di frammentazione e poca chiarezza. Con il DI 182, la compilazione del PEI diventa più uniforme: quattro modelli distinti – infanzia, primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado – pensati per accompagnare lo studente in tutto il percorso scolastico. Ognuno di questi modelli è costruito in sezioni che richiedono non solo la descrizione delle difficoltà, ma anche delle potenzialità, delle barriere e dei facilitatori. Oltre a questo ha precisato le **tempistiche**: il PEI provvisorio va redatto entro il mese di giugno per gli alunni che cambiano ordine di scuola o che ricevono per la prima volta la certificazione; il PEI definitivo deve essere approvato entro ottobre; durante l'anno si svolgono una verifica intermedia e una finale, così da monitorare i progressi.

Sono state pubblicate anche le **Linee guida**, che non hanno solo funzione illustrativa ma offrono esempi concreti su come osservare, raccogliere informazioni e trasformarle in obiettivi educativi e didattici. Per i docenti, soprattutto curricolari, queste linee guida rappresentano una sorta di manuale di supporto: aiutano a capire come passare dall'osservazione di un comportamento o di una difficoltà (per esempio, la scarsa autonomia nello studio) a un obiettivo chiaro e verificabile (“organizzare in autonomia il materiale per lo studio di due discipline entro la fine del trimestre”).

Cosa cambia in pratica?

L'introduzione dei modelli unici ha tolto alle scuole l'onere di “inventare” schede e format diversi, ma ha anche reso la compilazione più impegnativa. Le sezioni chiedono infatti descrizioni puntuali, non frasi generiche. Per i docenti questo significa imparare a scrivere in modo essenziale ma concreto, ancorando sempre gli obiettivi a comportamenti osservabili. Un altro cambiamento riguarda la collegialità: il DI 182 insiste molto sul ruolo del **GLO** come luogo decisionale. Non è più accettabile che il PEI venga redatto solo dall'insegnante di sostegno e poi “portato” ai colleghi per firma. Deve essere il risultato di un confronto reale, con il contributo di chi conosce lo studente nelle diverse discipline, della famiglia e, quando possibile, dello stesso ragazzo o ragazza.

Aspetto	Cosa introduce	Impatto a scuola
<i>Modelli nazionali PEI</i>	4 modelli distinti per ogni ordine di scuola	Uniformità e chiarezza; addio ai modelli “fai da te”
<i>Linguaggio ICF</i>	Centralità di barriere, facilitatori, potenzialità	Necessità di osservazioni più sistematiche

<i>Tempistiche</i>	PEI provvisorio entro giugno, definitivo entro ottobre, verifiche durante l'anno	Maggiore programmazione e monitoraggio
<i>Linee guida</i>	Indicazioni operative con esempi concreti	Supporto pratico ai docenti per tradurre osservazioni in obiettivi
<i>Ruolo del GLO</i>	Collegialità rafforzata	Coinvolgimento reale di tutti i docenti e della famiglia

IL DM 153/2023: CORRETTIVI E NOVITÀ OPERATIVE

Dopo l'uscita del DI 182/2020, molte scuole avevano segnalato difficoltà applicative e alcune criticità. Per questo nel 2023 è stato pubblicato il **Decreto Ministeriale 153**, che ha introdotto modifiche e chiarimenti, senza stravolgere l'impianto generale ma rendendolo più concreto e gestibile.

Uno degli interventi più significativi riguarda il ruolo delle **famiglie**: il decreto ribadisce che i genitori partecipano a pieno titolo al GLO e alla redazione del PEI. Non sono semplici "firmatari" del documento, ma portano un punto di vista che deve essere ascoltato e tradotto in proposte educative. Lo stesso vale per gli **assistenti all'autonomia e alla comunicazione**, figure spesso fondamentali nella quotidianità scolastica, che vengono ora riconosciute come parte integrante del lavoro di progettazione. Un altro aspetto centrale riguarda la **compilazione degli Allegati C e C1** (Scheda dei supporti e Tabella dei fabbisogni di sostegno). In attesa che il **Profilo di Funzionamento** diventi operativo su scala nazionale, il decreto ha confermato la sospensione della compilazione di questi allegati, evitando di chiedere alle scuole dati non ancora disponibili.

Il DM 153 ha chiarito anche le **tempistiche**: il PEI provvisorio deve essere redatto entro giugno per chi cambia ordine di scuola o entra per la prima volta nel sistema; il PEI definitivo entro ottobre; nel corso dell'anno il GLO deve riunirsi almeno due volte, per la verifica intermedia e quella finale. Queste scadenze hanno l'obiettivo di dare continuità alla progettazione e non lasciare il PEI fermo alla stesura iniziale.

Un correttivo importante riguarda gli **studenti della scuola secondaria con PEI differenziato**. Il decreto prevede che, se durante il percorso emergono condizioni per tornare a un curriculum riconducibile a quello comune, il GLO possa deliberare in tal senso, garantendo all'alunno la possibilità di accedere a prove equipollenti. In questo modo si salvaguarda la flessibilità del percorso e si evita che la scelta del PEI differenziato diventi una strada senza ritorno.

Novità	Impatto a scuola
<i>Famiglie e assistenti riconosciuti a pieno titolo nel GLO</i>	Maggiore corresponsabilità e collaborazione effettiva
<i>Allegati C e C1 sospesi</i>	Niente più moduli su dati non disponibili; si attende il Profilo di Funzionamento
<i>Tempistiche chiare (provvisorio, definitivo, verifiche)</i>	Programmazione più ordinata e monitoraggio continuo
<i>Possibilità di rientro dal PEI differenziato</i>	Maggiore flessibilità per gli studenti della secondaria

DOCUMENTI CONNESSI: PF, DF, PDF, ALLEGATI C E C1

Accanto al PEI, la normativa prevede altri documenti che hanno la funzione di descrivere il profilo dello studente e orientare la progettazione educativa. Alcuni sono già operativi, altri sono in fase di transizione. Il più importante è il **Profilo di Funzionamento (PF)**, introdotto con il DLgs 66/2017 e pensato come documento unico di riferimento. È redatto dall'**Unità di Valutazione Multidisciplinare (UVMD)** secondo il modello ICF e dovrebbe sostituire i vecchi strumenti (Diagnosi Funzionale e Profilo Dinamico Funzionale). Nel PF vengono descritti i livelli di funzionamento dell'alunno, le potenzialità, le difficoltà, i fattori ambientali che ostacolano o favoriscono l'apprendimento. In teoria, è proprio da qui che dovrebbe partire la stesura del PEI.

Nella pratica, però, il PF non è ancora pienamente operativo in tutte le regioni. Per questo il legislatore ha previsto una fase di transizione, in cui le scuole possono ancora utilizzare i documenti tradizionali:

- la **Diagnosi Funzionale (DF)**, che mette in evidenza le caratteristiche cliniche e funzionali dell'alunno;
- il **Profilo Dinamico Funzionale (PDF)**, che descrive in modo evolutivo le potenzialità e i bisogni in prospettiva di medio-lungo termine.

Accanto a questi, il DI 182/2020 aveva introdotto due allegati:

L'**Allegato C – Scheda dei supporti al funzionamento**, che dovrebbe raccogliere tutti gli strumenti, ausili e misure messi a disposizione dello studente;

L'**Allegato C1 – Tabella dei fabbisogni di sostegno**, con l'indicazione delle ore e delle risorse necessarie.

Tuttavia, proprio perché mancano ancora i dati uniformi provenienti dal PF, il DM 153/2023 ha sospeso la compilazione obbligatoria di questi allegati, in attesa che il sistema vada a regime.

Cosa significa per i docenti?

Per gli insegnanti, questo significa muoversi ancora in un quadro “ibrido”: in alcune situazioni si lavora con DF e PDF, in altre con un PF già disponibile. La cosa importante è ricordare che il PEI si costruisce sempre a partire da uno di questi documenti di base, che descrive lo studente e fornisce un quadro iniziale. Gli allegati C e C1 torneranno utili quando il Profilo di Funzionamento sarà davvero operativo in tutto il territorio nazionale.

Documento	Chi lo redige	Contenuto	Stato attuale
<i>Profilo di Funzionamento (PF)</i>	UVMD, su base ICF	Capacità, bisogni, barriere e facilitatori	Previsto dal DLgs 66/2017, non ancora pienamente operativo ovunque
<i>Diagnosi Funzionale (DF)</i>	Servizio sanitario	Caratteristiche cliniche e funzionali	Usata in fase transitoria
<i>Profilo Dinamico Funzionale (PDF)</i>	Scuola + servizi sanitari	Potenzialità e bisogni evolutivi	Usato in fase transitoria
<i>Allegato C</i>	Scuola	Supporti al funzionamento (ausili, strumenti, misure)	Compilazione sospesa
<i>Allegato C1</i>	Scuola	Fabbisogni di sostegno (ore, risorse)	Compilazione sospesa

Norma/Decreto	Cosa introduce	Impatto pratico a scuola
<i>Legge 104/1992</i>	Principi e diritti dell'inclusione scolastica	Abolizione classi speciali, diritto alla scuola comune, collaborazione scuola-famiglia-servizi
<i>DLgs 66/2017 (correttivo 96/2019)</i>	Introduzione ICF, Profilo di Funzionamento, GLO, rete di supporto	Sguardo integrato su bisogni e contesto; corresponsabilità nel consiglio di classe
<i>DI 182/2020 + Linee guida</i>	Modelli unici nazionali di PEI, tempistiche, linguaggio ICF	Uniformità dei PEI, osservazioni più puntuali, ruolo centrale del GLO
<i>DM 153/2023</i>	Correttivi al DI 182, sospensione Allegati C e C1, ruolo rafforzato delle famiglie e assistenti, flessibilità curricolo differenziato	Maggiore chiarezza, riduzione carichi burocratici, continuità nella progettazione
<i>PF, DF, PDF, Allegati C/C1</i>	Documenti di base per il PEI	Attualmente fase di transizione: uso di DF e PDF dove manca il PF, Allegati sospesi

CAPITOLO 3 – L'APPROCCIO ICF

L'inclusione non si fonda solo su principi generali: ha bisogno di strumenti che siano anche condivisi. Uno di questi è l'**ICF**, la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* elaborata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Con l'**ICF** finalmente si è superata una visione esclusivamente “medica” della disabilità. Non si parla più solo di limitazioni personali, ma di come queste interagiscono con l'ambiente. In altre parole, la disabilità non è “dentro” l'alunno, ma nasce dall'incontro tra le sue caratteristiche e il contesto scolastico e sociale. Pensiamo a un ragazzo con difficoltà motorie, se costretto a “muoversi” in una scuola senza ascensore e con numerose barriere architettoniche, si troverà sicuramente penalizzato; diversamente in una scuola accessibile e attrezzata, con docenti che adattano le attività, la sua partecipazione cambierà radicalmente. Non è mutata la sua condizione, perché il ragazzo ha sempre quelle difficoltà, ma il contesto in cui vive e interagisce.

Le dimensioni di funzionamento

L'ICF traduce questa prospettiva in **aree di osservazione**, che permettono di descrivere lo studente in modo completo:

Dimensione cognitiva e personale
attenzione, memoria, capacità logiche, modalità di apprendimento
Dimensione comunicativa e relazionale
linguaggio, comprensione, partecipazione alle interazioni con pari e adulti
Dimensione motoria e sensoriale
mobilità, coordinazione, vista, udito, uso di ausili
Dimensione ambientale
barriere e facilitatori. Qui rientrano non solo le strutture (un'aula accessibile), ma anche le strategie didattiche (mappe concettuali, peer tutoring) e gli strumenti compensativi

Per i docenti, ragionare per dimensioni significa avere un metodo: invece di scrivere “l’alunno non partecipa”, ci si chiede *in quale area incontra difficoltà?* È un problema di attenzione (cognitivo), di comprensione del linguaggio (comunicativo), o di dinamiche di gruppo (relazionale)? Un atteggiamento che fa la differenza, perché si entra nello specifico.

DALL’ICF AL PEI MINISTERIALE

Questa cornice non è rimasta sulla carta. Con il **DLgs 66/2017**, e il successivo correttivo **DLgs 96/2019**, l’Italia ha reso obbligatorio l’uso del modello ICF come base per la progettazione inclusiva. Il **DI 182/2020** ha tradotto questa scelta nei modelli nazionali di PEI: le sezioni del documento ministeriale riprendono le dimensioni dell’ICF (relazionale, comunicativa, cognitiva, motoria, sensoriale, autonomia, ambiente). Il più recente **DM 153/2023** ha confermato questa impostazione e ha chiarito che il futuro sarà il **Profilo di Funzionamento (PF)**, redatto in chiave ICF dall’Unità di Valutazione Multidisciplinare. In attesa che il PF sia disponibile ovunque, le scuole possono ancora usare i vecchi documenti (DF e PDF), ma sempre in prospettiva di passare al modello bio-psico-sociale.

Per tradurre il linguaggio dell’ICF in pratica scolastica servono osservazioni puntuali. Le prime settimane di scuola sono fondamentali: è lì che i docenti raccolgono dati concreti sullo studente, osservandolo nelle routine, nelle relazioni, nei diversi contesti disciplinari.

Facciamo un esempio: un alunno con disturbo dello spettro autistico che entra in prima media. Non è più sufficiente scrivere: “difficoltà nella socializzazione”: è utile piuttosto osservare come gestisce l’ingresso in aula, se mantiene l’attenzione durante una spiegazione, come reagisce a un lavoro di gruppo o al cambio dell’ora. Sono queste informazioni che, tradotte nelle dimensioni ICF, diventano la base del PEI. È importante che le osservazioni siano raccolte **da tutti i docenti**, non solo dal sostegno. Ogni insegnante ha uno sguardo diverso, una propria prospettiva: ciò che emerge in matematica può essere diverso da quanto si nota in educazione motoria o in arte. Solo mettendo insieme questi pezzi si ottiene un quadro fedele della situazione.

CAPITOLO 4 – IL GLO

Il **Gruppo di Lavoro Operativo per l’inclusione (GLO)** è l’organismo collegiale che ha il compito di elaborare, approvare e verificare il **PEI**. È stato formalmente introdotto dal **DLgs 66/2017**, poi ridefinito dal correttivo 96/2019 e dai successivi decreti (DI 182/2020 e DM 153/2023). Non si tratta di una novità assoluta: già con la Legge 104/1992 era prevista la collaborazione tra scuola, famiglia e servizi, ma con il GLO questa collaborazione assume una forma più strutturata e vincolante. Il **GLO** non è un gruppo informale che si riunisce “se serve”: è un organismo previsto dalla legge e ogni scuola è tenuta a convocarlo nei momenti stabiliti dell’anno. Ogni incontro deve essere calendarizzato, avere un ordine del giorno preciso e produrre un verbale ufficiale. Questo verbale diventa poi parte integrante della documentazione scolastica e accompagna il PEI, certificando che le decisioni prese sono frutto di un lavoro collegiale e non di singole iniziative.

All’interno del **GLO** vi sono tutte le figure che accompagnano lo studente nel suo percorso. Ne fanno parte i docenti del consiglio di classe, che portano la conoscenza diretta delle discipline e dell’andamento quotidiano; l’insegnante di sostegno, che coordina la stesura del PEI e garantisce un raccordo continuo tra gli interventi; la famiglia, che partecipa a pieno titolo con le proprie osservazioni e con le aspettative educative per il figlio; gli specialisti sanitari o socio-sanitari, che contribuiscono con il loro sguardo clinico e riabilitativo; gli assistenti all’autonomia e alla comunicazione, figure spesso decisive nella gestione della giornata scolastica; e, quando è opportuno, anche lo stesso studente, la cui voce diventa parte integrante della progettazione.

Ciascuno porta una propria voce: i docenti curricolari conoscono il ragazzo nelle diverse materie, la famiglia racconta chi è al di fuori della scuola, gli specialisti aiutano a interpretare certe difficoltà, gli assistenti mostrano la dimensione pratica dell'autonomia. Nessuno ha un ruolo secondario o di prim'ordine: il PEI nasce dal confronto di tutti, e la responsabilità finale è sempre collegiale.

Tempistiche e incontri

Il GLO si riunisce in più momenti dell'anno, con scadenze stabilite dalla normativa, inoltre ogni riunione deve essere verbalizzata e i documenti prodotti vanno allegati al PEI.

ENTRO GIUGNO → redazione del PEI provvisorio , per gli studenti che cambiano ordine di scuola o ricevono la certificazione per la prima volta;
ENTRO OTTOBRE → approvazione del PEI definitivo;
VERIFICA INTERMEDIA → di solito tra febbraio e marzo, per valutare l'andamento e, se necessario, modificare obiettivi e strategie;
VERIFICA FINALE → a giugno, per tirare le somme sul percorso svolto e dare indicazioni per l'anno successivo.

Cosa significa per i docenti?

Per gli insegnanti, partecipare al GLO significa assumersi una responsabilità collegiale. In quanto si tratta di un momento in cui si decide come accompagnare lo studente durante l'anno. Questo comporta di arrivare preparati con una raccolta di osservazioni complete, provenienti dalle varie discipline, di ascoltare i diversi punti di vista, di contribuire a stabilire obiettivi reali e che siano anche condivisi, infine comporta la partecipazione e l'impegno a più incontri volti a verificare l'andamento nel corso dell'anno.

Aspetto	Contenuto	Implicazioni pratiche
<i>Cos'è</i>	Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione	Organo collegiale obbligatorio
<i>Chi partecipa</i>	Docenti, sostegno, famiglia, specialisti, assistenti, studente	Contributi diversi, visione condivisa
<i>Tempistiche</i>	PEI provvisorio (giugno), definitivo (ottobre), verifiche intermedia e finale	Programmazione continua, non documento statico
<i>Ruolo</i>	Elaborare, approvare e monitorare il PEI	Responsabilità collegiale del consiglio di classe
<i>Collaborazione</i>	Scuola – famiglia – servizi	Sintesi di linguaggi diversi, obiettivi comuni



CAPITOLO 5 – PERCHÉ UN METODO OPERATIVO?

Nei capitoli precedenti abbiamo visto che il PEI è un documento ricco di sezioni, pensato per descrivere in modo completo l'alunno e guidare il lavoro di tutto il consiglio di classe. Nell'applicazione concreta, tuttavia, molti insegnanti percepiscono la sua redazione come un'impresa non del tutto semplice. Le difficoltà denunciate più spesso riguardano diversi aspetti.

Carico di lavoro e mancanza di tempo. La compilazione del PEI richiede osservazioni sistematiche su più dimensioni (relazionale, comunicativa, cognitiva ecc.), la condivisione delle informazioni con colleghi, famiglia e specialisti e la preparazione di una bozza da caricare sul SIDI. Per molti docenti il tempo dedicato a queste attività è limitato: bisogna osservare lo studente in diverse situazioni (lezioni, laboratori, ricreazione), elaborare i dati e confrontarsi in riunioni di team, spesso oltre l'orario di servizio. L'approvazione del PEI definitivo entro il 31 ottobre e le eventuali riunioni intermedie del GLO aumentano ulteriormente il carico, che viene percepito come un impegno aggiuntivo rispetto alla programmazione ordinaria, soprattutto quando manca un coordinamento efficace del consiglio di classe.

Risorse limitate e scarso supporto. La carenza di risorse umane (ore di sostegno, assistenti all'autonomia) e materiali (tecnologie assistive, spazi adeguati) rende difficile progettare interventi personalizzati e documentarli. In assenza del Profilo di Funzionamento – che il DM 153/2023 indica come condizione per compilare le tabelle dei fabbisogni – le scuole devono stimare le ore di sostegno senza strumenti ufficiali, e i fabbisogni vengono deliberati dal GLO sulla base di dati parziali. L'accesso a software e ausili non è uniforme e la collaborazione con i servizi sanitari è spesso intermittente, con conseguente difficoltà nel tradurre le indicazioni cliniche in obiettivi didattici.

Competenze e formazione. I modelli di PEI introdotti dal D.I. 182/2020 presuppongono un lessico tecnico legato all'ICF e distinguono fra PEI ordinario, differenziato, personalizzato e semplificato. Molti docenti curricolari non hanno ricevuto una formazione specifica e temono di usare espressioni improprie o generiche. Descrivere le potenzialità, individuare facilitatori e barriere ambientali e tradurre un bisogno in un obiettivo misurabile richiede competenze che si acquisiscono con la pratica e con percorsi di aggiornamento. In assenza di formazione continua e di un confronto sistematico fra colleghi, il rischio è di limitarsi a riportare le informazioni sanitarie senza elaborarle in chiave educativa.

Normativa complessa e in evoluzione. Dal 1992 a oggi il PEI è stato oggetto di diverse riforme: la Legge 104/1992 ha sancito il diritto all'inclusione; il DLgs 66/2017 ha introdotto il riferimento al modello ICF e istituito il GLO; il D.I. 182/2020 ha definito modelli unici per tutti gli ordini di scuola; il D.I. 153/2023 ha apportato correzioni e sospensioni, come la non compilazione degli allegati C e C1 finché non sarà disponibile il nuovo Profilo di Funzionamento. Questa stratificazione normativa può generare incertezza: in alcune sezioni i docenti non sanno se scrivere "non compilabile" o lasciare la casella vuota; in altre devono decidere se esonerare l'alunno da una disciplina o prevedere prove equipollenti. Inoltre, il calendario prevede diverse scadenze (PEI provvisorio a giugno, definitivo a ottobre, verifiche intermedia e finale) che richiedono un'attenzione costante.

Ruolo del GLO e partecipazione dei docenti. Il GLO deve riunirsi per elaborare e approvare il PEI provvisorio, verificarne l'andamento e redigere la versione definitiva. Il nuovo contratto collettivo nazionale equipara queste riunioni agli altri impegni collegiali e stabilisce che la partecipazione di tutti i docenti – curricolari e di sostegno – non è facoltativa. In alcune scuole, tuttavia, la mancanza di

coordinamento fa sì che le riunioni siano frettolose e formali, con il rischio di non affrontare i bisogni dello studente e di perdere occasioni di collaborazione e crescita professionale.

Tutela della privacy. La gestione dei dati sensibili richiede attenzione: nei documenti non vanno indicati i nomi degli alunni e nei verbali del GLO vanno usati termini generici come “bambino/a” o “alunno/a”. Oltre a evitare riferimenti personali, la scuola deve garantire che il PEI e i verbali siano archiviati in modo sicuro e accessibili solo alle persone autorizzate. L’uso del SIDI offre una piattaforma sicura, ma impone un impegno ulteriore: occorre conoscere la procedura e rispettare i protocolli di sicurezza. Come abbiamo visto, l’intersezione fra normativa articolata, scadenze serrate, carenza di risorse, bisogno di formazione e tutela della privacy rende la compilazione del PEI un compito impegnativo. Da qui nasce l’esigenza di un metodo operativo capace di guidare i docenti in tutte le fasi del processo.

DAL “FOGLIO BIANCO” A UNA BUSSOLA PRATICA

Di fronte alla pagina vuota del PEI molti insegnanti si chiedono da dove iniziare. Le osservazioni raccolte in classe devono essere organizzate, trasformate in bisogni educativi e poi in obiettivi misurabili. Senza un percorso chiaro è facile cadere in due errori opposti: da un lato descrizioni frammentarie basate su impressioni; dall’altro liste generiche di obiettivi che non hanno un collegamento con la realtà della classe.

Il primo passo è **raccogliere informazioni**. Le normative più recenti insistono sulla necessità di osservazioni iniziali sistematiche per costruire il PEI. Queste osservazioni non devono essere un racconto soggettivo, ma un’analisi mirata delle dimensioni del funzionamento (relazionale, comunicativa, cognitiva, motoria, sensoriale, ambientale). Per raccogliercle in modo efficace servono griglie, diari pedagogici e strumenti condivisi fra i docenti.

Una volta raccolti i dati, occorre **analizzarli** per individuare i bisogni educativi. Non si tratta solo di elencare le difficoltà; è necessario capire cosa è prioritario in quel momento e in quel contesto. Il ruolo del GLO è fondamentale: tutti i docenti, la famiglia e gli specialisti contribuiscono alla discussione per decidere quali bisogni affrontare e con quali risorse.

Il passaggio successivo è **trasformare i bisogni in obiettivi operativi**. La normativa chiede obiettivi specifici, misurabili e osservabili. Per esempio, se l’alunno ha difficoltà nella gestione del materiale scolastico, l’obiettivo potrebbe essere “al termine del trimestre organizza in autonomia il proprio zaino per almeno tre materie, utilizzando una checklist visiva”. Questa formulazione evita termini generici come “migliorare” e permette di verificare i progressi.

Infine, bisogna **organizzare le attività e monitorare**. Le strategie didattiche, gli adattamenti e le verifiche devono essere scelti in funzione degli obiettivi. Le verifiche intermedie non sono una formalità: permettono di adattare il percorso in corso d’opera, come ricordano le linee guida che prescrivono almeno una riunione del GLO tra novembre e aprile. Senza una **bussola pratica**, il rischio è che la compilazione del PEI diventi un esercizio di stile svincolato dalla didattica quotidiana. Per questo motivo nel capitolo successivo entreremo nel merito del metodo **FARO+M**, una strategia che guida passo dopo passo nella raccolta, analisi e traduzione delle informazioni all’interno del documento ministeriale.

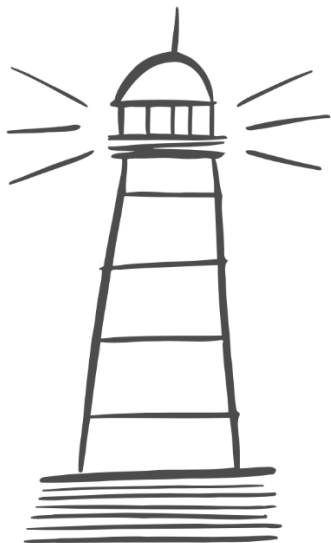
Perché “FARO”?

Il nome FARO nasce da un’immagine semplice ma evocativa. Un faro ha la funzione di illuminare la rotta per far sì che le imbarcazioni possano raggiungere il porto nel migliore dei modi. Senza quella luce la navigazione non procede serena, vi può essere il timore di prendere uno scoglio oppure no. Nello stesso modo il metodo FARO+M vuole essere una guida per chi deve compilare il PEI: quindi non un obbligo burocratico, ma un supporto che aiuti a fare chiarezza.

L’acronimo richiama le fasi del metodo, che vedremo nel dettaglio nel prossimo capitolo:

F – Fotografa: osserva e documenta la situazione iniziale. In questa fase si raccolgono le informazioni, si analizzano le relazioni in classe e si consultano i documenti clinici disponibili. L’obiettivo è avere una “fotografia” del punto di partenza.

A – Analizza: interpreta i dati raccolti, distinguendo i bisogni nelle diverse dimensioni di funzionamento.



Qui entra in gioco il confronto tra docenti, famiglia e specialisti per definire le priorità.

R – Rendi operativi: formula obiettivi chiari e misurabili e scegli le azioni necessarie per raggiungerli. In questa fase si evita un linguaggio vago e si collegano gli obiettivi alle funzioni adattive (comunicazione, socializzazione, autonomia, ecc.).

O – Organizza: predispone le attività, gli strumenti e le verifiche. Si stabiliscono le strategie didattiche, gli adattamenti delle prove di verifica e i criteri di valutazione personalizzati.

+ **M – Monitora:** verifica periodicamente i progressi e aggiorna il PEI. Il “+M” è la fase che chiude il cerchio, richiamando il fatto che il PEI è un documento dinamico da rivedere nelle verifiche intermedie e finali.

Scegliere l’immagine del **faro** non è del tutto casuale. Diversi docenti hanno evidenziato che la difficoltà maggiore non è tanto capire cosa scrivere, quanto **organizzare le informazioni** in un percorso

coerente. Avere un metodo che guida dalla prima osservazione alla compilazione finale aiuta a non perdersi e a restare centrati sull’obiettivo dell’inclusione. Le normative su GLO, tempistiche e tipologie di PEI possono apparire complesse; l’approccio FARO+M traduce questa complessità in un cammino strutturato. Nelle pagine che seguono vedremo come applicare concretamente ogni fase, con griglie operative e casi reali, affinché il PEI diventi davvero uno strumento per l’inclusione e non un foglio da riempire.

CAPITOLO 6 – LE FASI DEL FARO+M

Negli scorsi capitoli abbiamo costruito la cornice normativa entro cui si muove il nuovo PEI: abbiamo visto le leggi che lo sostengono, l’obbligo di compilarlo in forma collegiale e le scadenze fissate dalla normativa. In questo capitolo introduciamo un metodo operativo che aiuti gli insegnanti a non perdersi fra campi da riempire e indicazioni generiche.

Il metodo **FARO+M** – acronimo di **Fotografa, Analizza, Rendi operativi, Organizza, Monitora** – è stato pensato come un faro che orienta il lavoro dei docenti dalla prima osservazione alla revisione finale del piano. Ogni fase corrisponde a una domanda precisa:

Chi è questo studente?

Quali sono i suoi bisogni prioritari?

Dove vogliamo arrivare e con quali strategie?

Stiamo andando nella direzione giusta?

F–FOTOGRAFA: PERCHÉ UNA “FOTOGRAFIA” INIZIALE

Il nome non è casuale: *fotografia* evoca uno scatto che ferma il tempo, restituisce i dettagli e consente di tornarci con calma. In una classe ricca di stimoli si vivono decine di episodi al giorno; la memoria, però, seleziona e sovrappone. Senza un supporto oggettivo, un’impressione — positiva o negativa — rischia di diventare il filtro attraverso cui leggiamo tutto il resto. La fase **Fotografa** serve a evitare questo rischio: prima di progettare, ci si ferma e si “scatta” un’istantanea della situazione.

L'analogia aiuta a valorizzare ciò che accade spontaneamente in classe: ogni gesto, ogni piccolo successo o fatica, ogni interazione con i compagni è un elemento dell'inquadratura. Se non lo fissiamo per iscritto, sbiadisce o viene reinterpretato a distanza di settimane. Una fotografia iniziale permette invece di costruire un quadro oggettivo e condivisibile — una sequenza essenziale di dati e osservazioni — che diventa base di discussione nel Consiglio di classe. Non è un giudizio, ma la descrizione puntuale di come lo studente partecipa, quali strategie spontanee mette in atto e quali barriere o facilitatori dell'ambiente emergono (esempi: “al cambio d'ora prepara il materiale solo se sollecitato verbalmente”; “in gruppo di quattro mantiene l'attenzione sul compito per circa otto minuti con mappa a vista”). Questa esigenza non è solo buona prassi: il D.I. 182/2020 prevede che la progettazione del PEI sia preceduta da un'osservazione sistematica condotta da tutti i docenti e riferita alle diverse dimensioni del funzionamento: relazionale, comunicativa, autonomia, cognitiva, motoria e sensoriale, apprendimenti. Senza questa fotografia, il piano rischia di poggiare su ricordi parziali, con il pericolo di sovra- o sottovalutare bisogni e potenzialità.

Che cosa si fa, in concreto?

“Fotografare” significa raccogliere dati osservabili, non impressioni. Si descrive come lo studente partecipa alle lezioni frontali, ai lavori di gruppo, ai laboratori e nei momenti informali (ricreazione, cambio dell'ora, uscite didattiche), tenendo conto anche dell'ambiente (rumore, disposizione dei banchi, tempi, materiali). Concorrono anche le informazioni della famiglia e degli specialisti, che arricchiscono l'inquadratura con prospettive complementari. Tutti questi elementi compongono lo scatto iniziale. Grazie a questa fotografia, la bozza di PEI non nasce dal nulla ma da evidenze raccolte e condivise. Terminata la raccolta, lo scatto si “sviluppa”: dai dati si ricavano i bisogni prioritari — è il passaggio alla fase **A – Analizza**.

A – ANALIZZA: DAI DATI AI BISOGNI EDUCATIVI

La fotografia iniziale ha prodotto molte immagini: episodi colti in momenti diversi, indicazioni della famiglia, suggerimenti degli specialisti e, soprattutto, il comportamento dello studente dentro una classe reale, con tempi e routine. Analizzare significa rimettere questi elementi in ordine e far emergere che cosa serve davvero perché lo studente possa partecipare e imparare. Non è una diagnosi clinica e non è nemmeno un giudizio: è una lettura funzionale, centrata sulla vita di classe.

Per non perdersi nei dettagli, si riprende lo stesso telaio che troveremo nel PEI: relazionale, comunicativa, autonomia, cognitiva/apprendimenti, sensoriale e motoria. Riunendo le evidenze dentro queste dimensioni si vede se certi andamenti ricorrono in discipline e contesti diversi. Quando un comportamento si ripete – per esempio la perdita del filo ogni volta che la consegna supera due passaggi, oppure il calo di partecipazione in gruppi numerosi – vuol dire che siamo davanti a un nodo stabile su cui lavorare. Da qui si passa alla formulazione dei **bisogni**.

La regola è scriverli in positivo, perché un bisogno ben posto indica già una direzione di lavoro. “Ha bisogno di consegne spezzate in step visivi” orienta la progettazione molto più di “non segue consegne lunghe”. Lo stesso vale per la dimensione sociale: “ha bisogno di ruoli chiari in gruppi piccoli” è più utile di “si disperde nei gruppi numerosi”, perché traduce l'osservazione in una condizione da creare. Prima di attribuire un bisogno allo studente, conviene osservare l'ambiente. Rumore, tempi troppo serrati, materiali poco accessibili o routine non esplicitate possono creare barriere che svaniscono appena si modifica la cornice. Se, introducendo una mappa a vista o una checklist per il cambio d'ora, la prestazione migliora, è chiaro che il bisogno riguarda anche l'organizzazione della classe.

Una volta chiariti i possibili bisogni, si decide che cosa viene prima. La priorità si basa su due criteri semplici: *quanto incide sulla partecipazione e sugli apprendimenti e quanto è realistico intervenire nelle prossime settimane*. Meglio tre, al massimo cinque bisogni ben fondati che un elenco lungo e poco praticabile: una selezione netta rende più chiaro il passaggio agli obiettivi.

Alcuni esempi aiutano a verificare il taglio: se emerge “lascia in bianco quando la consegna supera due passaggi”, allora “ha bisogno di consegne a step con un segnalatore visivo di avanzamento”. Se notiamo “dimentica il materiale al cambio d’ora”, ne segue “ha bisogno di una checklist di preparazione per il cambio dell’ora”. Se “l’attenzione cala con il rumore”, è l’ambiente a doversi adattare: “serve ridurre il rumore così da favorire l’attenzione”.

Un chiarimento utile per evitare fraintendimenti: il **bisogno** è la condizione da garantire; l’**obiettivo** – che affronteremo nella fase successiva – è il risultato atteso e verificabile. Confondere i due piani porta a obiettivi vaghi e a valutazioni incerte. Alla fine dell’analisi ci si ritrova con pochi bisogni prioritari, scritti in modo funzionale, una breve motivazione della scelta e una nota sulle barriere ambientali da ridurre subito. Con questo materiale il passaggio alla fase successiva è naturale: quei bisogni diventano obiettivi osservabili, con tempi e criteri, e la didattica quotidiana può allinearsi senza rallentamenti.

R – RENDI OPERATIVI: DAI BISOGNI AGLI OBIETTIVI

Dopo l’analisi, abbiamo pochi bisogni chiari e motivati. Il passo successivo è trasformarli in **obiettivi**: in risultati che si possano vedere in classe e verificare nel tempo. L’idea è semplice: se oggi diciamo “ha bisogno di consegne spezzate”, tra qualche settimana dobbiamo poter dire se, con consegne spezzate, lo studente riesce a svolgere una parte di compito in più, con meno aiuti e in tempi più appropriati.

Un obiettivo ben scritto mette al centro l’**agire dello studente**. Non descrive cosa fa il docente, ma che cosa fa l’alunno quando le condizioni sono quelle giuste. Per questo inizia con un verbo d’azione (“espone”, “seleziona”, “organizza”, “risolve”), specifica **in quali condizioni** avviene l’azione (con quali supporti, in quale formato, in quanto tempo) e indica **come capire se è riuscita** (quante volte, con quale accuratezza, con quanta assistenza). È la differenza tra “migliorare la partecipazione” ed “esporre un intervento pertinente durante la discussione guidata seguendo una traccia in due punti, in quattro lezioni su cinque, con una sola sollecitazione”.

Per non schiacciare il lavoro su obiettivi troppo lontani, conviene costruire **due livelli**: un traguardo annuale e piccoli passi di 6–8 settimane. I passi brevi sono la cadenza giusta per vedere i progressi, correggere la rotta e arrivare all’obiettivo lungo senza perdere motivazione. Se l’obiettivo annuale è “gestisce in autonomia il cambio d’ora”, il passo breve può essere: “prepara il materiale per due discipline seguendo una checklist, tre volte su quattro, con una sola sollecitazione”.

La **coerenza con i bisogni** è la bussola che ci permette un efficace orientamento. Ogni obiettivo deve avere un bisogno di riferimento e si deve poter spiegare il nesso in una riga. “Ha bisogno di consegne a step” → “completa due step su tre con check visive di avanzamento, entro dieci minuti”. “Ha bisogno di ruoli chiari in gruppi piccoli” → “porta a termine il proprio ruolo in coppia per venti minuti, consegnando quanto richiesto”.

C’è poi il tema del **supporto**. Dichiarare i facilitatori non significa abbassare l’asticella, ma rendere trasparenti le condizioni che permettono allo studente di riuscire. Dire “con mappa a nodi numerata” o “con una sola sollecitazione” aiuta tutto il consiglio di classe a riconoscere quando l’alunno sta davvero facendo un passo avanti e quando, invece, sta lavorando perché lo stiamo sorreggendo troppo. Nel tempo, l’obiettivo può essere ritardato riducendo i supporti o aumentandone l’autonomia. Gli obiettivi devono anche **parlare alle discipline**. Non serve moltiplicarli: è meglio scriverne pochi, ciascuno con esempi di

applicazione in più materie. “Espone tre informazioni chiave da una mappa” può andare bene in storia, geografia e scienze cambiando solo i contenuti, e non la struttura che porta all’azione. In questo modo tutta la classe lavora su competenze trasversali con un linguaggio condiviso.

Un errore frequente è confondere **obiettivo** e **criterio di valutazione**. L’obiettivo dice che cosa farà lo studente; i criteri dicono quando possiamo considerarlo raggiunto. Senza criteri, l’obiettivo non ha una misurazione e perde di efficacia. Con criteri chiari (quantità, accuratezza, tempo, grado di aiuto) diventa misurabile e, soprattutto, discutibile collegialmente: si può guardare lo stesso fatto e arrivare alla stessa conclusione. La scrittura degli obiettivi serve a **orientare la didattica** e prepara naturalmente la fase successiva. Quando l’obiettivo è chiaro, diventa immediato chiedersi: “con quali attività e strategie ci arriviamo?”, “quali adattamenti rendono accessibile la prova?”, “come verifichiamo in un modo che sia coerente?”. È il ponte verso **O – Organizza**, dove quelle scelte prendono corpo nella pratica di classe.

O – ORGANIZZA: PORTARE GLI OBIETTIVI IN CLASSE

Una volta definiti gli obiettivi educativi, il passo successivo consiste nella loro organizzazione operativa. Organizzare non significa moltiplicare le attività, ma strutturare un contesto coerente in cui lo studente comprenda le aspettative e tutti i docenti condividano le stesse modalità di intervento. Il punto di partenza per qualsiasi obiettivo educativo è la strutturazione **dell'ambiente** didattico. Se un obiettivo prevede l'esposizione orale a partire da una mappa concettuale, questa deve diventare un elemento stabile dell'organizzazione della lezione: disponibile, numerata, visibile sul banco o proiettata alla lavagna, utilizzata con lo stesso formato sia in storia che in geografia. Questa coerenza permette allo studente di concentrarsi sul contenuto piuttosto che sulla decodifica dello strumento. La familiarità con gli strumenti riduce il carico cognitivo e facilita l'automatizzazione dei processi di apprendimento.

Analogamente, se il momento critico identificato è il cambio d'ora, la gestione non può essere lasciata all'improvvisazione. Una checklist strutturata diventa routine attraverso tempi e segnali riconoscibili: un avviso due minuti prima della conclusione, step chiaramente definiti da spuntare, un controllo finale rapido ma sistematico. Questi dettagli apparentemente secondari sostengono concretamente lo sviluppo dell'autonomia. Le **strategie didattiche** devono svilupparsi in coerenza con l'organizzazione dell'ambiente. Un obiettivo che prevede "consegne suddivise in step" trova terreno favorevole quando la lezione propone esempi guidati prima dell'esercizio autonomo, quando gli step risultano visibili e quando la classe ha ruoli chiaramente definiti durante il lavoro cooperativo. Non si tratta di eleggere strategie "speciali" per un singolo studente: piuttosto è un'impostazione del lavoro didattico che migliora la comprensione per l'intero gruppo classe. Il criterio di validità è la **replicabilità**: qualsiasi collega deve poter applicare la stessa strategia ottenendo risultati simili, senza necessità di interpretazioni soggettive. La verifica non rappresenta un elemento aggiuntivo, ma il completamento coerente del percorso didattico. Deve essere costruita sulla stessa competenza prevista dall'obiettivo e riprodurre le condizioni di applicazione. Se l'obiettivo riguarda l'esposizione orale guidata da mappa, la verifica più appropriata sarà un'interrogazione breve con scaletta predefinita: poche domande guida, tre informazioni chiave da recuperare, tempo chiaramente definito. Le prove equipollenti, dove consentite dalla normativa, non semplificano il contenuto disciplinare ma modificano la forma mantenendo centrale la competenza da valutare.

La **valutazione** richiede criteri chiari e condivisibili. Non è sufficiente esprimere giudizi generici: occorre dichiarare esplicitamente gli elementi su cui si basa. Accanto alla prova è necessario definire criteri essenziali e misurabili, per esempio:

- **Pertinenza:** qualità e accuratezza delle informazioni fornite

- **Grado di supporto:** quantità di sollecitazioni necessarie
- **Gestione temporale:** rispetto dei tempi stabiliti

Una rubrica di valutazione sintetica, anche di mezza pagina, con descrittori chiari rende questi criteri utilizzabili dall'intero consiglio di classe e comprensibili alle famiglie.

Esempio di applicazione pratica

Per concretizzare quanto esposto, consideriamo l'obiettivo: "esporre tre informazioni chiave a partire da una mappa concettuale".

Organizzazione della lezione:

Apertura con due domande orientative
Mappa numerata e visibile
Lavoro in coppia per dieci minuti con ruoli definiti (lettore e sintetizzatore)
Esposizione individuale finale

Modalità di verifica:

Durata: cinque minuti
Utilizzo di scaletta predefinita
Feedback immediato al termine

Criteri di valutazione:

Tre informazioni pertinenti al tema
Massimo una sollecitazione dell'insegnante
Rispetto del tempo assegnato

Questa sequenza, replicata in più discipline, costruisce padronanza eliminando variabili inutili e favorendo l'automatizzazione dei processi.

Organizzare significa essenzialmente garantire **continuità**: strutturare l'ambiente a supporto dell'obiettivo, selezionare strategie didattiche coerenti, progettare verifiche integrate nel percorso e applicare criteri di valutazione trasparenti e condivisibili. Quando questa continuità si consolida, la fase successiva del monitoraggio non rappresenta un controllo esterno, ma la naturale rilevazione del funzionamento del sistema e l'identificazione degli aggiustamenti necessari per ottimizzarne l'efficacia.

+M – MONITORA: PER OTTIMIZZARE LA ROTTA EDUCATIVA

Il monitoraggio rappresenta la fase di verifica sistematica dell'efficacia degli interventi educativi programmati. Attraverso la rilevazione periodica dei progressi, consente di verificare se lo studente raggiunge gli obiettivi previsti, se le strategie adottate risultano efficaci e se sono necessari adeguamenti del percorso.

Il processo segue una sequenza logica strutturata: formulazione dell'ipotesi educativa, implementazione dell'azione, rilevazione dei risultati, adozione di decisioni conseguenti. La periodicità della rilevazione deve essere definita con precisione, generalmente con cadenza settimanale o bisettimanale. Per ciascun obiettivo vengono identificati indicatori specifici e misurabili, coerenti con i criteri stabiliti in fase progettuale. Gli indicatori possono riguardare, a titolo esemplificativo:

- Numero di informazioni pertinenti fornite durante l'esposizione
- Quantità di sollecitazioni necessarie per completare il compito
- Tempo impiegato per l'esecuzione dell'attività

La registrazione deve seguire un formato standardizzato e sintetico, limitandosi alla data dell'osservazione e all'esito rilevato, per garantire leggibilità e confrontabilità dei dati nel tempo.

Il confronto con i dati di partenza costituisce il criterio principale per valutare l'andamento del percorso educativo. I risultati positivi confermano la validità dell'approccio adottato; l'assenza di progressi richiede invece una revisione critica delle modalità di intervento. L'analisi deve concentrarsi sui fattori che possono influenzare l'efficacia dell'intervento:

Frequenza delle strategie: verificare se l'applicazione è sufficientemente sistematica
Chiarezza delle procedure: accertare se le routine sono state insegnate esplicitamente
Adeguatezza della complessità: valutare se la suddivisione in step è appropriata
Disponibilità delle risorse: controllare l'effettiva presenza dei facilitatori previsti

Spesso modifiche minime dell'intervento - semplificazione delle consegne, chiarimento dei ruoli durante il lavoro cooperativo, anticipazione dei segnali di transizione - risultano sufficienti per sbloccare situazioni di stallo. Quando l'obiettivo risulta inadeguato rispetto alle possibilità dello studente, è necessario procedere a una ricalibrazione, attraverso una migliore suddivisione delle varie tappe, una revisione dei criteri di valutazione e una documentazione che riporti le modifiche apportate.

Il monitoraggio richiede la raccolta sistematica di evidenze concrete che documentino l'andamento del percorso educativo. Queste evidenze risultano particolarmente utili durante le riunioni del GLO, poiché consentono di fondare le discussioni su dati oggettivi anziché su valutazioni soggettive. L'integrazione del punto di vista della famiglia e, quando appropriato, dello stesso studente arricchisce significativamente il quadro valutativo. Non si tratta di una validazione esterna, ma di un contributo alla comprensione dell'efficacia delle strategie in contesti diversi da quello scolastico e all'identificazione di possibili raccordi tra ambiente domestico e scolastico. L'obiettivo è quello di fornire elementi per decisioni educative fondate. Quando una strategia dimostra la propria efficacia, deve essere formalizzata e resa replicabile attraverso la specificazione di ruoli, tempi, materiali e procedure. Quando invece l'approccio non produce i risultati attesi, la modifica deve essere tempestiva e documentata, con esplicitazione delle ragioni che l'hanno motivata. Inoltre la sistematicità della rilevazione e la tempestività degli adeguamenti assicurano che l'intervento educativo rimanga aderente ai bisogni reali dello studente e alle caratteristiche del contesto di apprendimento.

CAP. 7 – STRUMENTI OPERATIVI DEL FARO+M

SCHEDA OSSERVATIVA INIZIALE

La Scheda Osservativa Iniziale rappresenta il primo strumento sistematico del metodo FARO+M per la raccolta di dati oggettivi sullo studente con disabilità. La sua funzione primaria consiste nella costruzione di una base documentaria affidabile che preceda qualsiasi ipotesi progettuale.

Nello specifico:

La scheda documenta: i comportamenti osservabili dello studente nei contesti didattici reali: durante le spiegazioni frontali, nelle attività di gruppo, nei laboratori, durante il passaggio tra un'attività e l'altra, o nei momenti meno strutturati della giornata scolastica.

La scheda non documenta: non raccoglie valutazioni soggettive, interpretazioni del comportamento, giudizi sulla personalità dello studente o ipotesi sulle cause delle difficoltà osservate.

L'approccio sistematico che si è deciso di attuare previene due errori metodologici ricorrenti nella pratica educativa: la raccolta selettiva di informazioni basata sulla memoria e la confusione tra impressioni personali e dati verificabili. Quando il Consiglio di classe dispone di una base osservativa comune, le decisioni sulle priorità educative si fondano su evidenze concrete anziché su percezioni soggettive.

La scheda osservativa articola l'osservazione in aree coerenti con l'approccio ICF, utilizzato nei PEI ministeriali:

Area comunicativo-relazionale: Documenta le modalità di interazione con adulti e pari, la capacità di prendere l'iniziativa e mantenere la parola, l'utilizzo della comunicazione verbale e non verbale.

Area cognitiva e degli apprendimenti: Registra i processi di attenzione, comprensione, elaborazione e l'applicazione di quanto ricevuto in contesti didattici strutturati.

Area dell'autonomia e dell'organizzazione: Osserva la gestione di compiti pratici, l'organizzazione di materiali e spazi, la pianificazione di attività semplici.

Area motorio-sensoriale: Documenta le competenze motorie globali e fini, l'utilizzo degli organi di senso, l'orientamento spaziale.

Area della regolazione emotiva e comportamentale (opzionale): Registra le modalità di gestione delle emozioni e dei comportamenti in situazioni diverse.

Sistema di codifica e registrazione

Scale di frequenza: Ogni comportamento viene valutato utilizzando quattro livelli di frequenza:

Mai: Il comportamento non si manifesta nelle situazioni osservate.

Raramente: Il comportamento si manifesta in meno del 25% delle situazioni appropriate.

Spesso: Il comportamento si manifesta nel 50-75% delle situazioni appropriate.

Sempre: Il comportamento si manifesta in oltre il 75% delle situazioni appropriate.

Livelli di supporto: Per ogni comportamento viene documentato il tipo di supporto necessario:

Indipendente: Esecuzione autonoma senza interventi esterni.

Con segnale/aiuto ambientale: Necessità di modifiche dell'ambiente fisico o di segnali visivi.

Con cenno non verbale: Richiede gesti, indicazioni.

Con sollecitazione verbale: Necessita di istruzioni orali aggiuntive.

Con esempio iniziale: Richiede dimostrazione pratica prima dell'esecuzione autonoma.

Con aiuto fisico: Necessita di supporto fisico parziale o totale.

Strumenti di documentazione complementari

Registro eventi: Sezione dedicata alla registrazione di 4-6 episodi significativi che illustrano il funzionamento dello studente in situazioni specifiche. Ogni episodio deve essere descritto in modo neutro, includendo: il contesto in cui si è verificato, la sequenza di azioni osservate, gli eventuali supporti forniti, l'esito dell'episodio.

Analisi di barriere e facilitatori: Identificazione sistematica degli elementi ambientali che ostacolano o favoriscono il funzionamento dello studente:

- *Barriere ambientali:* rumore di fondo, tempi eccessivamente ristretti, disposizione inadeguata dello spazio, consegne poco chiare, materiali non accessibili, routine poco strutturate
- *Facilitatori ambientali:* ambiente silenzioso, tempi adeguati, spazio organizzato, consegne chiare e sequenziali, materiali appropriati, routine prevedibili

Punti di forza e interessi: Documentazione delle competenze emergenti e delle aree di particolare interesse che possono costituire leve motivazionali per l'apprendimento.

Modalità e tempi di compilazione

Periodo di osservazione: La raccolta dati deve avvenire nei primi 15-20 giorni dell'anno scolastico o dall'inserimento dello studente. Questo periodo consente di osservare il comportamento in diverse situazioni didattiche mantenendo la validità dei dati iniziali.

Responsabilità nella compilazione: La compilazione è responsabilità collegiale dell'intero team docente o Consiglio di classe. Ogni insegnante contribuisce con le osservazioni relative alle proprie discipline, garantendo una visione multidimensionale del funzionamento dello studente.

Contesto di osservazione: L'osservazione deve avvenire durante: lezioni frontali, attività di gruppo, laboratori, intervalli, transizioni tra attività, momenti di verifica.

Criteri di registrazione: Le annotazioni devono limitarsi ai fatti osservabili, evitando interpretazioni o ipotesi causali. Per ogni comportamento registrato è necessario specificare: l'azione concretamente osservata, le condizioni contestuali, gli eventuali supporti forniti, il tempo necessario per l'esecuzione.

Trasformazione dei dati in bisogni educativi

Funzione della sintesi finale: La sintesi conclusiva della scheda rappresenta il ponte metodologico tra la fase di osservazione e quella di analisi. Deve contenere: tre evidenze principali emerse dall'osservazione, due barriere ambientali significative, due facilitatori efficaci, tre bozze di bisogni educativi prioritari.

Formulazione dei bisogni: I bisogni devono essere formulati utilizzando la struttura: "ha bisogno di [risorsa/condizione specifica] per [funzione/azione da sviluppare] in [situazione/contesto di applicazione]". Esempio: "ha bisogno di consegne suddivise in passaggi con controllo visivo per completare attività strutturate durante il lavoro in coppia".

Raccordo con la compilazione del PEI ministeriale

La scheda osservativa non sostituisce il PEI ministeriale ma ne facilita la compilazione fornendo:

- Dati strutturati per le sezioni relative alle dimensioni del PEI e al profilo di funzionamento
- Informazioni sistematiche su barriere e facilitatori ambientali
- Base empirica per la formulazione di obiettivi educativi e criteri di valutazione
- Elementi per la scelta motivata di strategie didattiche, strumenti e modalità di verifica
- Documentazione per le eventuali prove equipollenti

Aspetti relativi alla privacy e alla conservazione

La scheda contiene esclusivamente dati di carattere scolastico e descrizioni comportamentali osservabili. Non devono essere inserite informazioni di natura sanitaria o diagnostica. Il documento deve essere conservato secondo le norme sulla privacy e condiviso esclusivamente con i soggetti autorizzati dal quadro normativo.

Errori metodologici da evitare

È importante evitare che si crei confusione tra l'osservazione e l'interpretazione, piuttosto di un generico "non vuole collaborare" è preferibile dire: "non risponde alle richieste verbali in 8 situazioni su 10". Inoltre ogni comportamento dev'essere sempre contestualizzato, con la specifica dei tempi, dei materiali o di altre condizioni specifiche.

presenta diversi vantaggi operativi: facilita l'inserimento diretto dei contenuti nelle sezioni appropriate, riduce la necessità di riformulazioni che potrebbero alterare il significato originale delle osservazioni, favorisce la comprensione uniforme da parte di tutti i membri del team educativo e mantiene la tracciabilità delle stesse lungo tutto il percorso progettuale. L'uniformità terminologica diventa particolarmente importante durante le riunioni del GLO, dove la presenza di linguaggi diversi per descrivere gli stessi fenomeni può generare confusione e rallentare i processi decisionali.

La gestione delle sezioni del modello ministeriale richiede un approccio pragmatico che tenga conto delle specificità di ogni caso. Quando una sezione del PEI non risulta pertinente per lo studente in esame, è metodologicamente corretto ometterla anziché compilarla in modo generico o forzato. Questa scelta evita la produzione di documenti artificiosi e concentra l'attenzione sugli aspetti realmente significativi per il percorso educativo. Nei casi in cui l'omissione potrebbe generare dubbi interpretativi, è opportuno inserire una breve nota esplicativa che motivi la scelta, rendendo trasparente il processo decisionale del team educativo. Vi è poi il SIDI, ovvero la piattaforma ministeriale attraverso cui molte scuole gestiscono la documentazione relativa agli studenti con disabilità, inclusa la compilazione e l'archiviazione dei PEI in formato digitale. Per ottimizzare l'utilizzo di questo strumento, è necessario adottare strategie che tengano conto sia delle potenzialità sia dei limiti della piattaforma. È preferibile includere esclusivamente i documenti che apportano valore informativo significativo al percorso educativo, come le tabelle degli obiettivi aggiornate, i risultati delle mini-rubriche valutative e i moduli di monitoraggio periodico. Ogni documento allegato deve essere esportato in formato PDF con una denominazione che ne faciliti l'identificazione immediata, includendo riferimenti temporali e tipologici chiari. La struttura dei nomi dei file dovrebbe seguire convenzioni condivise che permettano a qualsiasi membro del team educativo di individuare rapidamente il documento necessario anche a distanza di tempo. In merito alla tracciabilità ogni documento deve riportare chiaramente lo stato di elaborazione, distinguendo tra bozze di lavoro e versioni definitive, e la data di produzione o ultima modifica. Il collegamento con i verbali delle riunioni del GLO deve essere esplicito, attraverso riferimenti diretti che permettano di ricostruire il percorso decisionale che ha portato alle scelte educative documentate.

Le considerazioni relative alla privacy assumono particolare rilevanza nella gestione digitale del PEI. Il principio guida deve essere quello della pertinenza funzionale: includere esclusivamente le informazioni necessarie per la progettazione e realizzazione del percorso educativo, evitando dettagli di natura sanitaria che non apportino valore operativo. L'utilizzo di diciture generiche come "alunno/a" nei testi del PEI, pur mantenendo l'identificazione attraverso i codici del sistema, rappresenta una buona pratica che concilia le esigenze di riservatezza con quelle di funzionalità operativa. Il controllo qualità del PEI prima della finalizzazione costituisce una fase metodologicamente essenziale che previene incoerenze e lacune che potrebbero compromettere l'efficacia del documento. Questo processo di verifica deve seguire criteri sistematici che coprano tutti gli aspetti della progettazione educativa. Per ogni obiettivo inserito nel PEI deve essere verificata la presenza di strategie didattiche specifiche e replicabili, modalità di verifica coerenti con l'obiettivo stesso e criteri di valutazione completi che includano almeno tre parametri: pertinenza, livello di supporto necessario e tempistiche. La disponibilità e archiviabilità delle evidenze citate nel PEI rappresenta un aspetto spesso trascurato ma fondamentale per la credibilità del documento. Ogni riferimento a schede di osservazione, rubriche valutative, elaborati degli studenti o altri materiali deve corrispondere a documenti effettivamente esistenti e organizzati secondo criteri che ne garantiscano la reperibilità nel tempo. Questa verifica evita la creazione di documenti che fanno riferimento a materiali inesistenti o non più accessibili, compromettendo la validità dell'intero impianto progettuale.

La formulazione delle routine e delle procedure descritte nel PEI deve rispondere al criterio della replicabilità operativa. Ogni strategia didattica, ogni modalità organizzativa, ogni procedura di supporto deve essere descritta con un livello di dettaglio che permetta a qualunque docente di implementarla senza ambiguità interpretative. Questo standard qualitativo è essenziale per garantire la continuità dell'intervento educativo anche in caso di sostituzioni o cambi del personale docente. Le descrizioni devono quindi specificare ruoli, tempi, materiali, spazi e sequenze operative in modo chiaro e preciso. La definizione delle modalità di monitoraggio rappresenta l'elemento che chiude il ciclo progettuale e deve essere specificata con particolare attenzione. Il PEI deve indicare esplicitamente la cadenza delle verifiche intermedie, i parametri da rilevare, le modalità di registrazione dei dati e i criteri per valutare la stabilità dei risultati ottenuti. La regola di consolidamento, ovvero la definizione delle condizioni in base alle quali un risultato può considerarsi acquisito in modo stabile, deve essere esplicitata per evitare interpretazioni soggettive che potrebbero compromettere l'oggettività del processo valutativo.

FARO+M | PEI (A3/A4)

Fase FARO+M	Sezioni PEI (A3/A4)	Dati da riportare	Allegati utili
<i>F – Fotografa</i>	Quadro informativo; Profilo di funzionamento; Barriere/Facilitatori	evidenze osservabili; contesti; fonti (famiglia/specialisti); PEI provvisorio (<i>se presente</i>)	scheda osservativa; registro eventi; analisi barriere/facilitatori
<i>A – Analizza</i>	Dimensioni del PEI (relazionale; comunicativa; autonomia; cognitiva/apprendimenti; sensoriale; motoria)	bisogni prioritari in formula “ha bisogno di... per... in...”	matrice bisogni ↔ obiettivi
<i>R – Rendi operativi</i>	Obiettivi annuali; Obiettivi di breve periodo; Indicatori/Criteri	traguardi SMART; Criteri: pertinenza · livello di aiuto necessario · tempo	tabella obiettivi ↔ strategie ↔ verifiche ↔ criteri
<i>O – Organizza</i>	Personalizzazioni; strategie/metodologie; strumenti/misure; verifiche; prove equipollenti (<i>se previste</i>)	strategie replicabili (<i>chi fa cosa, quando, con quali materiali</i>); modalità di verifica; setting	tabelle attività; prove adattate; mini-rubriche
<i>+M – Monitora</i>	Verifica intermedia/finale; Esiti; Decisioni GLO	risultati sintetici; condizioni di prova; esito e decisione GLO (mantieni/modula/chiudi) · data verbale	modulo monitoraggio; verbali GLO; evidenze (PDF)

PEI (A3/A4) | STRUMENTI FARO+M

Sezione PEI	Strumento FARO+M	Dove trovare i dati
<i>Profilo di funzionamento; Barriere/Facilitatori</i>	F – Fotografa	scheda osservativa; registro eventi; analisi barriere/facilitatori
<i>Dimensioni del PEI</i>	A – Analizza	matrice bisogni (priorità per dimensione)
<i>Obiettivi annuali e di breve; Indicatori/Criteri</i>	R – Rendi operativi	tabella obiettivi; criteri (pertinenza/aiuto/tempo)

<i>Personalizzazioni; Strategie; Strumenti/Misure; Verifiche</i>	O – Organizza	tabella attività; prove adattate; mini-rubriche
<i>Verifica intermedia/finale; Esiti; Decisioni GLO</i>	+M – Monitora	moduli monitoraggio; evidenze; verbali GLO

NOTA COMPILAZIONE SIDI
Utilizzare lo stesso lessico delle schede nel testo PEI: facilita il trasferimento.
Allegare solo ciò che serve (PDF sintetici: tabella obiettivi, esiti rubriche, monitoraggio).
Indicare stato e data (bozza/definitivo) e riferimento al verbale GLO.
Rispettare la privacy: nel PEI e negli allegati usa “alunno/a”; evita dati sanitari non necessari.
CONTROLLO QUALITÀ PRIMA DELL’INVIO
Ogni obiettivo ha strategie, verifica coerente e criteri completi.
Le evidenze citate esistono e sono archiviabili.
Le routine sono replicabili da qualunque docente.
Il monitoraggio riporta cadenza e regola di consolidamento.



CASO 1 – DISABILITÀ INTELLETTIVA LIEVE (SECONDARIA DI I GRADO – A3)

Nota di contesto

Classe: 2^a secondaria di I grado (22 alunni).

Documentazione disponibile: certificazione ai sensi della L. 104/1992 (art. 3, c. 1);

PF non ancora disponibile; presenti **DF/PDF** redatti negli anni precedenti.

Punti di forza/interessi: curiosità per scienze e tecnologia; buona memoria visivo-spaziale; impegno nelle attività pratiche e in piccoli gruppi; motivazione se guidato da materiali visivi (mappe/immagini).

Aree di maggiore impegno: passaggi astratti e verbali lunghi; pianificazione dei compiti; velocità di esecuzione; transizioni tra un'ora e l'altra.

Barriere di contesto ricorrenti: rumore elevato in avvio d'ora; consegne lunghe non segmentate; materiali non sempre a portata.

Facilitatori efficaci:

- posto stabile vicino alla fonte di istruzioni;
- checklist di transizione;
- mappe numerate; esempi-modello del primo step; tempi dichiarati.

Transitorio 2024/25 – In assenza di **PF**, si compila il PEI A3 completo e **non si compilano** Allegati C e C1. DF/PDF, ove presenti, costituiscono riferimenti funzionali. Nel caso in cui il PF sopraggiunga durante l'anno, si aggiorneranno le sezioni pertinenti senza riscrivere l'impianto progettuale.

METODO FARO+M

FARO+M – F: Fotografa

Periodo osservato: prime tre settimane di lezione. Osservazioni in lezioni frontali, lavori di gruppo, laboratorio, transizioni, intervallo.

Area comunicativo-relazionale

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Risponde se interpellato	Spesso	risponde a domande chiuse; fatica se la domanda è aperta	una riformulazione breve della domanda
Interazione coi pari	Spesso	in gruppo da 3 coopera se ha un ruolo chiaro	consegna con ruoli scritti
Partecipazione a discussioni	Raramente	perde il filo se le discussioni sono lunghe	scaletta visiva della discussione

Area cognitiva/apprendimenti

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Comprende consegne a step	Spesso	segue 2–3 passaggi se scritti; si blocca oltre	consegna segmentata + check visivo
Porta a termine il compito	Raramente	termina entro i tempi solo in piccoli compiti guidati	tempi dichiarati + esempio iniziale
Usa strategie (mappe, esempi)	Spesso	migliora con mappa numerata	mappa a vista + esempio del primo step

Area autonomia/organizzazione

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Prepara il materiale al cambio d'ora	Raramente	prepara 1 disciplina su 2; 4–5'	checklist + timer 2'
Gestisce i tempi dell'attività	Raramente	si perde nelle transizioni	anticipatore "adesso/dopo"

Area motorio-sensoriale

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Tolleranza al rumore	Raramente	avvio d'ora rumoroso → distraibilità	posizione più tranquilla + routine di avvio
Uso di ausili	—	non previsti	—

Regolazione emotiva/comportamentale

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Tolleranza dell'attesa	Spesso	attende 2–3' se sa cosa viene dopo	anticipatore visivo
Richiesta pausa adeguata	Raramente	non chiede pausa, si alza	segnale concordato per pausa breve

Sintesi finale (ponte verso Analisi)

Evidenze chiave: (1) transizioni lente e disorganizzate; (2) prestazione migliore con mappe numerate ed esempi iniziali; (3) tenuta attentiva breve se il contesto è rumoroso o le consegne sono lunghe.

Barriere: rumore/avvio d'ora; consegne non segmentate. **Facilitatori:** checklist e mappa numerata; posto stabile con materiali a portata.

Bozza bisogni (formula "ha bisogno di... per... in..."):

- Ha bisogno di una routine di transizione con checklist e tempi dichiarati per preparare i materiali della nuova disciplina al cambio d'ora.
- Ha bisogno di consegne a step con esempio iniziale e mappa numerata per comprendere e svolgere attività strutturate in classe.
- Ha bisogno di anticipatori visivi e posizione prevedibile per mantenere l'attenzione all'avvio nelle lezioni frontali.

FARO+M – A: Analisi (Matrice bisogni ↔ obiettivi –)

Nota d'uso: una scheda per ciascun tema prioritario.

Sotto il titolo indichiamo la Dimensione PEI pertinente. Il linguaggio è quello che poi ritroveremo nel PEI.

Matrice 1 – Routine di transizione (Dimensione PEI: Autonomia/Organizzazione)

Evidenza osservata	Bisogno (ha bisogno di... per... in...)	Obiettivo annuale	Obiettivo breve (6–8 sett.)	Criteri (pertinenza/aiuto/tempo)
4–5' per cambiare materiale; dimentica un quaderno su due	Routine di transizione con checklist e timer per preparare i materiali al cambio d'ora	Rendere autonome e stabili le transizioni	Prepara materiali per 2 discipline a ogni cambio d'ora	completezza 2 discipline · senza richiamo a voce (supporto ambientale: checklist) · $\leq 2'$

Matrice 2 – Comprensione ed esecuzione consegne (Dimensione PEI: Cognitiva/Apprendimenti)

Evidenza osservata	Bisogno	Obiettivo annuale	Obiettivo breve	Criteri
Si blocca oltre 2–3 passaggi	Consegne a step con esempio iniziale e mappa numerata per eseguire compiti	Applicare consegne sequenziate in autonomia	Completa 3 step su 3 in compiti brevi	3 step corretti · al massimo un richiamo breve · $\leq 10'$

Matrice 3 – Avvio lezione e tenuta attenta (Dimensione PEI: Relazionale/Attenzione in contesto)

Evidenza osservata	Bisogno	Obiettivo annuale	Obiettivo breve	Criteri
Perde il filo in avvio d'ora, contesto rumoroso	Anticipatore visivo “adesso/dopo” e posto stabile per avviare l'attività	Avviare la lezione in modo prevedibile e rapido	Avvia l'attività entro 2' dall'inizio	avvio entro 2' · senza richiamo a voce · mantiene attività per 8'

R – Rendi operativi + O – Organizza (per tema)

Tema 1 — Routine di transizione (Dimensione PEI: Autonomia/Organizzazione)

Obiettivo breve (6–8 settimane)

Preparare il materiale per **2 discipline** a ogni cambio d'ora.

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

Chi: tutti i docenti della classe; lo studente; eventuale compagno-tutor solo nelle prime due settimane.

Quando: ultimi **2 minuti** dell'ora in uscita e primi **2 minuti** dell'ora in entrata.

Come: routine fissa in quattro passaggi: 1) avviso di cambio (timer 2'); 2) **checklist di transizione** sul banco; 3) posizionamento quaderno/libro della disciplina successiva; 4) controllo rapido della coppia “penna-diario”.

Materiali/setting: **banco assegnato e organizzato sempre allo stesso modo** (posto stabile); checklist plastificata (spunta a matita cancellabile); **timer** da 2'; cartelline etichettate per disciplina; etichette su quaderni/astucci.

Verifica (strumento – frequenza)

- Mini-rubrica “Organizzazione del materiale” su 1 rilevazione settimanale (3 cambi d'ora osservati nella settimana).

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

- **Pertinenza:** materiale completo per **2 discipline**.
- **Livello di aiuto necessario: senza richiamo a voce;** è ammesso **solo** il segnale ambientale (timer + checklist).
- Tempo: ≤ 2 minuti.

Tema 2 — Comprensione ed esecuzione di consegne a step (Dimensione PEI: Cognitiva/Apprendimenti)

Obiettivo breve (6–8 settimane)

Completare 3 step su 3 in compiti brevi in classe.

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

Chi: docente della disciplina; lo studente; compagno di lavoro **con ruoli dichiarati** (“lettore consegna” / “esecutore”).

Quando: attività in classe, blocchi di **10 minuti** con **pausa breve** preannunciata.

Come: consegna **scritta e numerata**; **esempio del primo step** mostrato dal docente; **check visivo** (caselle da barrare al termine di ogni passaggio); **tempo dichiarato** a inizio attività.

Materiali: foglio consegna a step (3 passaggi), **mappa numerata** a vista quando utile, esempi-modello, orologio da banco.

Verifica (strumento – frequenza)

- Mini-rubrica “Gestione di una consegna a step” su 1 rilevazione settimanale in 2 discipline (es. matematica, scienze).

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

- **Pertinenza: 3 step** completati correttamente.
- Livello di aiuto necessario: al massimo un richiamo breve a voce per avvio o mantenimento.
- Tempo: ≤ 10 minuti.

Tema 3 — Avvio lezione e tenuta attenta iniziale (Dimensione PEI: Relazionale/attenzione in contesto)

Obiettivo breve (6–8 settimane)

Avviare l’attività entro 2 minuti dall’inizio dell’ora e mantenere 8 minuti di lavoro attivo.

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

Chi: docente dell’ora; lo studente.

Quando: primi 2 minuti dell’ora.

Come: **anticipatore visivo “adesso/dopo”** già sul banco; consegna **breve e scritta**; micro-routine di ingresso: 1) leggi l’“adesso”; 2) prendi il materiale indicato; 3) inizia la prima azione; **nessun richiamo a voce**; contesto quanto più possibile **tranquillo** nei primi 120 secondi.

Materiali/setting: cartellino “adesso/dopo” personalizzato; banco assegnato lontano dalle zone più rumorose; consegna in **una riga**.

Verifica (strumento – frequenza)

- **Checklist “Avvio lezione”** (3 indicatori: avvio entro 2’, materiali corretti, prima azione iniziata) su **1 rilevazione settimanale**; in alternativa, annotazione dedicata nella **mini-rubrica “Organizzazione del materiale”** (colonna “tempi”).

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

- **Pertinenza:** avvio completo (materiali + prima azione).
- Livello di aiuto necessario: senza richiamo a voce (anticipatore e contesto predisposto).
- **Tempo:** entro **2 minuti** per l'avvio + **8 minuti** di lavoro attivo continuativo.

2) Prove/verifiche collegate (artefatti essenziali)

- **Scheda Transizione 2'** (spunta a 4 voci: avviso letto → checklist spuntata → materiale disciplina 1 → materiale disciplina 2; spazio “tempo impiegato” in secondi).
- **Scheda Consegna a step (3 passaggi)** (caselle di completamento, spazio “tempo impiegato”; nota “aiuti ricevuti”: nessuno / 1 richiamo breve).
- **Checklist Avvio lezione** (3 indicatori, spazio “tempo avvio” e “minuti lavoro attivo”).

Le tre schede sono allineate ai criteri delle **mini-rubriche** già definite nel manuale e rendono semplice il trasferimento in SIDI degli **esiti di verifica**.

3) Modulo di monitoraggio intermedio (precompilato per 6–8 settimane)

Studente:

Periodo: Settimane 1–8

Data inizio:

Obiettivo 1 – Routine di transizione (2 discipline)

Situazione di partenza (settembre): 1 disciplina su 2; 4–5 minuti; richiamo a voce necessario.

Situazione attuale (prevista a fine ciclo): 2 discipline su 2; senza richiamo a voce; ≤ 2 minuti.

Indicatore	Target	Rilevazione 1 (data)	Rilevazione 2 (data)	Rilevazione 3 (data)
Completezza materiali	2 discipline			
Richiami a voce	0			
Tempo cambio d'ora	≤ 2'			

Andamento: ☐ In miglioramento ☐ Stabile ☐ In difficoltà

Strategie che funzionano:

Criticità emerse:

Adeguamenti necessari (se servono):

Obiettivo 2 – Consegna a step (3/3 entro 10')

Situazione di partenza (settembre): 2 step su 3; tempi lunghi; richiamo a voce frequente.

Situazione attuale (prevista a fine ciclo): 3/3 step; al massimo 1 richiamo breve; ≤ 10 minuti.

Indicatore	Target	Rilevazione 1 (data)	Rilevazione 2 (data)	Rilevazione 3 (data)
Step completati	3 su 3			
Richiami a voce	≤ 1			
Tempo esecuzione	≤ 10'			

Andamento: ☐ In miglioramento ☐ Stabile ☐ In difficoltà

Strategie che funzionano:

Criticità emerse:**Adeguamenti necessari (se servono):***Obiettivo 3 – Avvio in 2' + 8' di lavoro attivo*

Situazione di partenza (settembre): avvio lento (>2'), lavoro attivo discontinui.

Situazione attuale (prevista a fine ciclo): avvio in 2' senza richiamo; 8' di lavoro attivo continuativo.

Indicatore	Target	Rilevazione 1 (data)	Rilevazione 2 (data)	Rilevazione 3 (data)
Avvio entro tempo	≤ 2'			
Richiami a voce	0			
Lavoro attivo continuativo	≥ 8'			

Andamento: ☐ In miglioramento ☐ Stabile ☐ In difficoltà**Strategie che funzionano:****Criticità emerse:****Adeguamenti necessari (se servono):***Nota di consolidamento (valida per tutte le schede)*L'obiettivo è considerato **raggiunto e stabile** quando il livello atteso (Intermedio o superiore) viene osservato in N rilevazioni sulla totalità delle stesse svolte nelle medesime condizioni di prova (tempo, supporti, contesto).

MODELLO PEI

*Caso: Disabilità intellettiva lieve - Sezioni pertinenti***SEZIONE 4. OSSERVAZIONI SULL'ALUNNO/A PER PROGETTARE GLI INTERVENTI****4A. Relazione/Interazione/Socializzazione** In gruppi di 3 persone, con ruolo dichiarato e prodotto atteso, mantiene il focus per tempi brevi. In discussione plenaria interviene se stimolato con domanda guida. Migliora con regole visive e routine condivise.**4B. Comunicazione/Linguaggio** Comprende richieste semplici e contestualizzate. L'esposizione orale è più fluida se guidata da mappa/scaletta di 3 punti. Difficoltà con consegne lunghe o astratte; ricerca parole in assenza di supporto visivo.**4C. Autonomia/Orientamento** Nei cambi d'ora necessita di checklist e timer per predisporre il materiale; con postazione stabile (stesso banco/materiali) la transizione è più rapida e ordinata.**4D. Cognitiva/Neuropsicologica/Apprendimenti** Esegue 2-3 step se la consegna è segmentata e accompagnata da modello del primo passaggio; velocità esecutiva ridotta; risponde meglio a tempi brevi e obiettivi chiari. Punti di forza: memoria visiva, costanza su compiti strutturati.**SEZIONE 5. INTERVENTI PER L'ALUNNO/A: OBIETTIVI, STRATEGIE, VERIFICA****5A. Dimensione: RELAZIONE / INTERAZIONE / SOCIALIZZAZIONE**

Obiettivi (specificare esiti attesi): • **Annuale:** Partecipare attivamente al lavoro di piccolo gruppo (3 persone) rispettando ruolo e turni in attività strutturate. • **Breve periodo (6–8 settimane):** In gruppo di 3, mantiene il ruolo assegnato per 15 minuti con al massimo un richiamo breve e senza interruzioni prolungate.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti: Ruoli visibili (cartellino), consegne con prodotto atteso (mappa/poster), tempi brevi (10-15 minuti), domande guida scritte; tutoraggio tra pari.

Verifica (metodi, criteri, strumenti): Griglia quindicinale durante attività in gruppo. Criteri: rispetto ruolo = sì/no; interruzioni ≤ 1 ; tempo 15 minuti. Esito atteso: sì al ruolo · ≤ 1 richiamo · entro 15 minuti.

5B. Dimensione: COMUNICAZIONE / LINGUAGGIO

Obiettivi (specificare esiti attesi): • **Annuale:** Esporre 3 informazioni pertinenti a partire da mappa/scaletta in tempi definiti. • **Breve periodo (6–8 settimane):** Espone 3 informazioni pertinenti utilizzando mappa numerata con al massimo 1 richiamo verbale entro 5 minuti.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti: Mappa numerata o scaletta con 3 domande guida; preparazione dei 3 punti; modello iniziale del docente.

Verifica (metodi, criteri, strumenti): Interrogazione breve programmata. Criteri: 3 informazioni pertinenti · al massimo 1 richiamo · entro 5 minuti.

5C. Dimensione: AUTONOMIA / ORIENTAMENTO

Obiettivi (specificare esiti attesi): • **Annuale:** Gestire in modo sempre più autonomo le transizioni tra ore predisponendo i materiali in tempi adeguati. • **Breve periodo (6–8 settimane):** Prepara materiali per 2 discipline entro 2 minuti utilizzando checklist e postazione stabile, senza richiamo verbale.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti: Checklist sul banco (riponi/prendi/spunta), timer 2 minuti, postazione fissa, cartelline etichettate; segnale 2 minuti prima del cambio d'ora.

Verifica (metodi, criteri, strumenti): Osservazione settimanale su 3 cambi d'ora. Criteri: completezza per 2 discipline · nessun richiamo verbale · ≤ 2 minuti.

5D. Dimensione: COGNITIVA / NEUROPSICOLOGICA / APPRENDIMENTI

Obiettivi (specificare esiti attesi): • **Annuale:** Comprendere e portare a termine consegne a step con supporto visivo e tempi proporzionati. • **Breve periodo (6–8 settimane):** Completa 3 step su 3 in compiti brevi utilizzando check visivo, con al massimo 1 richiamo verbale, entro 10 minuti.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti: Consegna segmentata (step numerati), modello del primo passaggio, check dopo ogni step; mappe/esempi; tempi dichiarati.

Verifica (metodi, criteri, strumenti): Mini-rubrica "Gestione consegna a step" settimanale in 2 discipline. Criteri: 3 step corretti · supporto visivo utilizzato · ≤ 1 richiamo · ≤ 10 minuti.

SEZIONE 6. OSSERVAZIONI SUL CONTESTO: BARRIERE E FACILITATORI

Facilitatori (fisici/organizzativi/relazionali): routine chiare (segnale 2 minuti prima del cambio d'ora; checklist; postazione stabile), supporti visivi (mappe/scalette), tempi dichiarati, prodotto atteso, materiali sempre a portata.

Barriere: rumore elevato in avvio d'ora; consegne lunghe non segmentate; cambi d'ora non strutturati; materiali non organizzati.

SEZIONE 8. INTERVENTI SUL PERCORSO CURRICOLARE

8.1 Modalità di sostegno educativo-didattico e ulteriori interventi di inclusione

Verifiche/interrogazioni programmate; consegne segmentate; mappe/scalette; evitare spiegazioni nuove mentre l'alunno/a copia; tempi proporzionati; momenti brevi di lavoro individuale guidato.

8.2 Progettazione disciplinare (personalizzazioni) • **Italiano:** mappe/scalette per esposizione; domande guida; prove orali brevi programmate. • **Matematica:** esempi modello; esercizi a step; tempo aggiuntivo; formulari. • **Storia/Geografia:** mappe cronologiche/concettuali; materiali audiovisivi; prove orali brevi. • **Scienze:** schede a step per laboratorio; prodotto visivo; esempi concreti. • **Arte/Immagine:** valorizzazione canale grafico-pratico.

Prove equipollenti: non previste (PEI "di classe con personalizzazioni").

8.3 Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi semplici Il comportamento è valutato con gli stessi criteri di classe, con attenzione documentata a: rispetto dei ruoli nei gruppi, uso appropriato delle pause, rispetto delle routine di transizione.

SEZIONE 9. ORGANIZZAZIONE GENERALE E UTILIZZO DELLE RISORSE

Docente di sostegno

n. ore settimanali: 9

Prevenzione/gestione situazioni problematiche: routine chiare; anticipazione attività; supporti visivi; tempi dichiarati.

Uscite didattiche/visite guidate (accorgimenti): mantenimento routine; preparazione anticipata con scaletta visiva; materiali organizzati.

Collegamento con gli strumenti FARO+M utilizzati:

Prove/verifiche collegate: • Scheda Transizione 2' (4 voci: avviso letto → checklist spuntata → materiale disciplina 1 → materiale disciplina 2) • Scheda Consegna a step (3 passaggi con caselle di completamento e tempo impiegato) • Checklist Avvio lezione (3 indicatori: avvio entro 2', materiali corretti, prima azione iniziata)

Sistema di monitoraggio: Rilevazioni settimanali/bisettimanali per ogni obiettivo con indicatori specifici: completezza, livello di aiuto necessario, tempo impiegato. Regola di consolidamento: obiettivo stabile quando raggiunto in 3 rilevazioni consecutive nelle stesse condizioni.

SEZIONE NARRATIVA

Nelle prime settimane di scuola è emerso che l'alunno mostrava difficoltà soprattutto nella gestione dei cambi d'ora, nella comprensione di consegne lunghe e nella partecipazione alle discussioni di classe. In linea con quanto previsto dal D.I. 182/2020, il consiglio di classe ha condotto una **osservazione sistematica** in situazioni diverse (lezioni frontali, lavori di gruppo, laboratori, transizioni). Tutte le annotazioni sono state raccolte nella *Scheda osservativa iniziale*: si è rilevato che, in assenza di supporti, l'alunno impiegava 4-5 minuti per predisporre i materiali al cambio d'ora, completava solo 2 step su 3

supporto per comprensione linguaggio figurato; mediazione per dinamiche sociali; rispetto bisogni sensoriali; valorizzazione punti di forza.

8.2 Progettazione disciplinare (personalizzazioni)

- **Italiano:** supporto per linguaggio figurato; utilizzo testi scientifici di interesse; spiegazione esplicita metafore.
- **Matematica:** valorizzazione competenze logiche; collegamenti con calcoli astronomici; problemi con dati reali.
- **Scienze:** approfondimenti astronomici; ruolo di esperto; ricerche personali guidate.
- **Storia:** collegamenti con storia dell'astronomia; cronologie dettagliate; cause-effetti esplicite.
- **Geografia:** studio sistema solare; coordinate terrestri; fenomeni astronomici.
- **Lingue straniere:** vocabolario scientifico; testi su astronomia; comunicazione diretta.

Prove equipollenti: non necessarie, mantenimento obiettivi curricolari con supporti metodologici.

8.3 Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi semplici

Il comportamento è valutato con gli stessi criteri di classe, con particolare attenzione documentata a: rispetto delle routine stabilite, collaborazione nei gruppi con ruoli definiti, gestione dei cambiamenti programmati, utilizzo appropriato delle strategie di comunicazione.

SEZIONE 9. ORGANIZZAZIONE GENERALE E UTILIZZO DELLE RISORSE

Docente di sostegno – n. ore settimanali: 6

Prevenzione/gestione situazioni problematiche: anticipazione cambiamenti con preavviso; utilizzo interessi speciali per de-escalation; rispetto bisogni sensoriali; spazi tranquilli per autoregolazione; mediazione per conflitti sociali.

Uscite didattiche/visite guidate (accorgimenti): preparazione dettagliata con programma scritto; identificazione spazi tranquilli; materiali di interesse personale; accompagnatore di riferimento; flessibilità per eventuali adattamenti.

Collegamento con gli strumenti FARO+M utilizzati:

Prove/verifiche collegate:

- **Scheda Decodifica linguaggio figurato** (elenco espressioni, significato letterale/reale, tempo consultazione)
- **Griglia Gestione cambiamenti** (tipo modifica, preavviso, reazione emotiva, partecipazione successiva)
- **Registro Partecipazione collegamenti** (disciplina, argomento, collegamento astronomico, qualità interventi)

Sistema di monitoraggio: Rilevazioni bisettimanali per ogni obiettivo con indicatori specifici: pertinenza prestazioni, livello supporto necessario, tempi di esecuzione. Regola di consolidamento: obiettivo stabile quando raggiunto in 3 rilevazioni consecutive nelle stesse condizioni.

SEZIONE NARRATIVA

Il disturbo dello spettro autistico livello 1, precedentemente identificato come sindrome di Asperger, presenta caratteristiche specifiche che richiedono una comprensione approfondita per una progettazione educativa efficace. Gli studenti con questa condizione mostrano spesso competenze cognitive nella norma o superiori, accompagnate da difficoltà specifiche nell'area della comunicazione sociale e della flessibilità comportamentale.

L'osservazione FARO+M ha evidenziato il profilo tipico: eccellenti capacità mnemoniche e logico-matematiche, interessi specifici molto sviluppati (in questo caso l'astronomia), difficoltà nell'interpretare la comunicazione non verbale e il linguaggio figurato, bisogno di routine prevedibili e ansia di fronte ai cambiamenti imprevisti. Questo quadro richiede un approccio che valorizzi i punti di forza utilizzandoli come ponte per sviluppare le aree di maggiore difficoltà.

Una delle caratteristiche centrali dell'autismo L1 riguarda le difficoltà nella teoria della mente, ovvero la capacità di comprendere che gli altri hanno pensieri, credenze e intenzioni diverse dalle proprie. Questo si traduce in difficoltà concrete nell'interpretare segnali sociali non verbali, linguaggio figurato e comunicazioni implicite. La scelta di lavorare sulla decodifica del linguaggio figurato attraverso schede strutturate riflette un approccio evidence-based che trasforma competenze intuitive in apprendimenti espliciti. Non si tratta di "correggere" un deficit, ma di fornire strumenti alternativi per accedere a informazioni che altri elaborano automaticamente. L'utilizzo di schede di decodifica permette allo studente di sviluppare un repertorio di significati che può consultare autonomamente, aumentando la sua competenza comunicativa senza creare dipendenza dal supporto esterno.

L'apparente "rigidità" comportamentale nell'autismo deriva spesso da difficoltà nell'elaborazione predittiva: il cervello autistico fatica a prevedere cosa accadrà successivamente, generando ansia e bisogno di controllo attraverso routine prevedibili. La strategia del preavviso di 10 minuti con spiegazione logica non rappresenta una concessione alla rigidità, ma un supporto alle funzioni esecutive che permette l'elaborazione del cambiamento.

L'obiettivo di accettare due modifiche settimanali è calibrato sulla ricerca che indica come l'esposizione graduale e controllata ai cambiamenti possa aumentare la tolleranza senza generare sovraccarico. Il preavviso scritto fornisce il tempo necessario per la riorganizzazione cognitiva, mentre la spiegazione logica soddisfa il bisogno di comprensione causale tipico del funzionamento autistico.

La tendenza a sviluppare interessi specifici intensi rappresenta una caratteristica distintiva dell'autismo che può essere trasformata da potenziale limitazione in risorsa educativa potente. L'astronomia, in questo caso, non è solo un interesse personale ma diventa il canale privilegiato per l'accesso agli apprendimenti curricolari. La strategia di collegare sistematicamente i contenuti disciplinari all'astronomia riflette i principi della motivazione intrinseca: quando un apprendimento si connette a qualcosa di profondamente significativo per lo studente, l'elaborazione cognitiva diventa più efficace e duratura. I collegamenti non sono artificiosi ma si basano su connessioni reali tra discipline: la matematica nei calcoli orbitali, la storia nell'evoluzione delle teorie cosmologiche, la geografia nei fenomeni astronomici terrestri.

Gli studenti con autismo L1 spesso mostrano profili cognitivi specifici caratterizzati da eccellenti capacità di memorizzazione dei dettagli, pensiero sistematico e logico, attenzione per la precisione. Queste competenze rappresentano risorse autentiche che non devono essere normalizzate ma valorizzate come modalità cognitive alternative e spesso superiori in specifici domini.

La progettazione del PEI evita l'errore di considerare queste caratteristiche come compensazioni per deficit in altre aree. Al contrario, riconosce che il funzionamento autistico rappresenta una diversità neurobiologica che porta contributi unici all'ambiente di apprendimento. La memoria eccezionale per i dettagli non è un'abilità isolata ma la base per sviluppare expertise in domini specifici.

Le difficoltà di elaborazione sensoriale nell'autismo richiedono particolare attenzione alla progettazione ambientale. La sensibilità ai rumori intensi, al contatto fisico non desiderato e agli stimoli visivi eccessivi non rappresenta capricci comportamentali ma differenze neurobiologiche reali che influenzano direttamente le capacità di apprendimento.

La creazione di ambienti sensorialmente appropriati non significa isolamento ma ottimizzazione delle condizioni per l'accesso agli apprendimenti. L'utilizzo di cuffie per la riduzione del rumore, il rispetto dello spazio personale e la disponibilità di spazi tranquilli per l'autoregolazione rappresentano accomodamenti ragionevoli che permettono la piena partecipazione senza compromettere l'integrità dell'esperienza educativa. Le difficoltà nell'interazione sociale spontanea non indicano mancanza di interesse per le relazioni ma necessità di strutture alternative per accedere alle dinamiche sociali. La collaborazione in gruppo con ruoli definiti e obiettivi chiari trasforma attività potenzialmente ansiogene in esperienze di successo sociale.

L'approccio evita sia l'isolamento che la forzatura dell'interazione. Riconosce che la socializzazione autistica può essere profonda e significativa quando avviene attraverso interessi condivisi e strutture chiare. Il lavoro di gruppo diventa un contesto per sviluppare competenze sociali autentiche piuttosto che un'imposizione di modalità sociali neurotipiche.

La scelta di mantenere gli obiettivi curriculari standard con supporti metodologici riflette la comprensione che l'autismo L1 non compromette le potenzialità di apprendimento ma richiede modalità di accesso alternative. Le prove equipollenti non sono necessarie perché le difficoltà non riguardano le competenze disciplinari ma le modalità di comunicazione e organizzazione.

Questa prospettiva rappresenta un cambio paradigmatico dall'adattamento delle aspettative alla rimozione delle barriere che impediscono la dimostrazione delle competenze reali. Lo studente può raggiungere gli stessi traguardi formativi dei compagni attraverso percorsi diversi che rispettano il suo funzionamento neurobiologico.

Il sistema di monitoraggio per studenti con autismo richiede particolare attenzione alla variabilità prestazionale e ai fattori contestuali che influenzano il funzionamento. La regola del consolidamento con tre rilevazioni consecutive tiene conto del fatto che le competenze possono manifestarsi in modo inconsistente a seconda delle condizioni ambientali e dello stato emotivo.

I criteri di valutazione devono distinguere tra difficoltà temporanee legate a fattori ambientali (rumore, cambiamenti, sovraccarico sensoriale) e difficoltà stabili che richiedono modifiche nelle strategie. Questa distinzione è cruciale per evitare sottovalutazioni delle competenze basate su osservazioni in condizioni non ottimali. L'obiettivo a lungo termine della progettazione educativa per studenti con autismo non è l'adattamento alle norme sociali ma lo sviluppo dell'autorappresentazione e dell'auto-advocacy. Comprendere le proprie caratteristiche neurobiologiche, riconoscere i propri bisogni e comunicarli efficacemente rappresentano competenze fondamentali per l'autonomia futura.

Il PEI dovrebbe quindi includere progressivamente elementi che favoriscono la consapevolezza metacognitiva: comprensione delle proprie modalità di apprendimento, identificazione delle strategie efficaci, sviluppo del vocabolario per comunicare i propri bisogni. Questi elementi preparano lo studente a gestire autonomamente le proprie esigenze negli ambienti formativi e lavorativi futuri.

La gestione educativa dell'autismo L1 richiede un approccio sistemico che integri competenze specialistiche e didattiche ordinarie. Il team educativo deve sviluppare una comprensione condivisa delle caratteristiche autistiche che vada oltre gli stereotipi per abbracciare la complessità e la ricchezza del funzionamento neurobiologico diverso.

La formazione continua del personale docente rappresenta un investimento essenziale per trasformare la presenza di studenti con autismo da sfida gestionale a opportunità di arricchimento professionale e umano. L'esperienza con studenti autistici spesso migliora la qualità generale dell'insegnamento attraverso maggiore attenzione alla chiarezza comunicativa, strutturazione ambientale e differenziazione didattica che beneficia tutti gli studenti.

CASO 4 – DISABILITÀ SENSORIALE (IPOACUSIA)

Nota di contesto

Classe: 1^a secondaria di I grado (23 alunni).

Documentazione disponibile: certificazione ai sensi della L. 104/1992 (art. 3, c. 3); Profilo di Funzionamento con diagnosi di ipoacusia bilaterale grave; protesi acustiche bilaterali.

Punti di forza/interessi: eccellenti competenze visuo-spaziali; memoria visiva sviluppata; competenze logico-matematiche nella norma; interesse per attività creative e manuali; buone competenze di lettura labiale; utilizzo efficace della Lingua dei Segni Italiana (LIS).

Aree di maggiore impegno: comprensione orale nelle spiegazioni di gruppo; partecipazione spontanea nelle discussioni; acquisizione di nuovo vocabolario; produzione scritta con strutture sintattiche complesse.

Barriere di contesto ricorrenti: posizioni non favorevoli per lettura labiale; rumori di fondo che compromettono l'efficacia protesica; spiegazioni senza supporto visivo; discussioni multiple contemporanee.

Facilitatori efficaci:

- posizione frontale con buona illuminazione del volto docente;
- utilizzo sistematico di supporti visivi (slides, mappe, schemi);
- interprete LIS per contenuti complessi;
- sintesi scritte delle informazioni principali.

Transitorio 2024/25 – Profilo di Funzionamento aggiornato con indicazioni su utilizzo protesi acustiche e supporto LIS. Collaborazione attiva con Ente Locale per servizio di interpretariato e assistenza alla comunicazione.

METODO FARO+M

FARO+M – F: Fotografa

Periodo osservato: prime tre settimane di lezione. Osservazioni in lezioni frontali, lavori di gruppo, laboratorio, verifiche, momenti informali.

Area comunicativo-relazionale

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Comprende spiegazioni frontali	Spesso	con posizione favorevole e supporto visivo	posizione frontale + slides/schemi
Partecipa a discussioni di gruppo	Raramente	difficoltà a seguire scambi rapidi tra più persone	mediazione per turni di parola + sintesi
Interagisce con compagni	Spesso	preferisce interazioni one-to-one o piccolo gruppo	contesti comunicativi semplificati
Utilizza LIS spontaneamente	Sempre	con interprete e compagni che conoscono base LIS	disponibilità interprete LIS

Area cognitiva/apprendimenti

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Comprende testi scritti	Sempre	eccellente nella comprensione di materiali visivi	mantenimento canale visivo privilegiato
Acquisisce nuovo vocabolario	Spesso	migliora con supporto visivo e contestualizzazione	immagini, esempi concreti, gesti

Applica procedure matematiche	Sempre	competenze logiche integre, preferisce algoritmi scritti	mantenimento procedure visuali
Produce testi scritti	Spesso	buone idee, difficoltà con strutture sintattiche complesse	modelli di struttura frasale

Area autonomia/organizzazione

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Gestisce protesi acustiche	Sempre	autonomo nella gestione e manutenzione ordinaria	controlli periodici funzionamento
Organizza materiali didattici	Sempre	molto ordinato e metodico	mantenimento organizzazione esistente
Segue routine scolastiche	Sempre	si adatta facilmente a orari e procedure	informazioni visive per cambiamenti

Area motorio-sensoriale

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Utilizza residuo uditivo con protesi	Spesso	efficace in ambiente silenzioso, difficoltà con rumore	controllo rumore ambientale
Legge movimento labiale	Sempre	competenza sviluppata, richiede posizione e illuminazione	posizione frontale + luce adeguata
Discrimina suoni ambientali	Spesso	riconosce suoni forti, difficoltà con sottili differenze	rinforzo visivo per segnali sonori

Regolazione emotiva/comportamentale

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Esprime frustrazione comunicativa	Raramente	generalmente paziente, chiede chiarimenti	incoraggiamento a esprimere difficoltà
Mantiene attenzione visiva	Sempre	concentrazione elevata su stimoli visivi	ottimizzazione stimoli visivi
Gestisce fatica da concentrazione	Spesso	stanchezza per sforzo attentivo prolungato	pause programmate per rilassamento

Sintesi finale (ponte verso Analisi)

Evidenze chiave:

- eccellenti competenze quando l'informazione è accessibile visivamente;
- difficoltà nella comprensione di scambi comunicativi rapidi e complessi;
- autonomia elevata nella gestione delle proprie risorse tecniche e organizzative.

Barriere: rumori ambientali; posizioni sfavorevoli per lettura labiale; assenza di supporti visivi; discussioni multiple simultanee.

Facilitatori: posizione frontale con buona illuminazione; supporti visivi sistematici; utilizzo LIS per contenuti complessi; sintesi scritte.

Bozza bisogni (formula "ha bisogno di... per... in..."):

- Ha bisogno di condizioni ambientali ottimali (posizione, illuminazione, silenzio) per accedere alle informazioni orali nelle lezioni frontali.
- Ha bisogno di supporti visivi sistematici e sintesi scritte per comprendere contenuti didattici complessi nelle diverse discipline.

- Ha bisogno di mediazione comunicativa nelle discussioni di gruppo per partecipare attivamente agli scambi tra pari.

FARO+M – A: Analizza (Matrice bisogni ↔ obiettivi)

Nota d'uso: una scheda per ciascun tema prioritario. Sotto il titolo indichiamo la Dimensione PEI pertinente. Il linguaggio è quello che poi ritroveremo nel PEI.

Matrice 1 – Accesso alle informazioni orali (Dimensione PEI: Comunicazione/Linguaggio)

Evidenza osservata	Bisogno (ha bisogno di... per... in...)	Obiettivo annuale	Obiettivo breve (6–8 sett.)	Criteri (pertinenza/aiuto/tempo)
Comprensione variabile delle spiegazioni frontali	Condizioni ambientali ottimali per accedere alle informazioni orali nelle lezioni	Seguire spiegazioni frontali con comprensione adeguata	Comprende contenuti principali in 4 lezioni su 5 con supporti ambientali	contenuti principali identificati · posizione e supporti ottimali · mantenimento attenzione 30'

Matrice 2 – Comprensione contenuti complessi (Dimensione PEI: Cognitiva/Apprendimenti)

Evidenza osservata	Bisogno	Obiettivo annuale	Obiettivo breve	Criteri
Difficoltà con contenuti presentati solo oralmente	Supporti visivi sistematici e sintesi scritte per comprendere contenuti didattici complessi	Accedere autonomamente a tutti i contenuti curriculari	Utilizza supporti visivi per comprensione in 3 discipline principali	comprensione verificata · utilizzo autonomo supporti · in tutte le fasi lezione

Matrice 3 – Partecipazione nelle discussioni (Dimensione PEI: Relazionale/Comunicazione)

Evidenza osservata	Bisogno	Obiettivo annuale	Obiettivo breve	Criteri
Esclusione da scambi comunicativi rapidi di gruppo	Mediazione comunicativa nelle discussioni per partecipare agli scambi tra pari	Partecipare attivamente alle discussioni di classe	Interviene 3 volte in discussioni di 20 minuti con mediazione	3 interventi pertinenti · con mediazione per turni · mantenimento del tema

R – Rendi operativi + O – Organizza (per tema)

Tema 1 — Accesso alle informazioni orali (Dimensione PEI: Comunicazione/Linguaggio)

Obiettivo breve (6–8 settimane) Comprendere contenuti principali in 4 lezioni su 5 utilizzando supporti ambientali ottimali.

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

Chi: tutti i docenti della classe; lo studente; assistente alla comunicazione quando disponibile.

Quando: durante tutte le spiegazioni frontali, presentazioni, interrogazioni.

Come: posizionamento in prima fila centrale con buona illuminazione del volto docente; controllo rumori ambientali (finestre chiuse, richiesta silenzio); utilizzo sistematico di slides o schemi alla lavagna; ripetizione di informazioni chiave; verifica comprensione periodica.

Materiali/setting: postazione fissa ottimale, proiettore sempre disponibile, slides preparate, sistema FM quando disponibile, illuminazione adeguata zona docente.

Verifica (strumento – frequenza) • Checklist "Comprensione lezione frontale" (posizione ottimale, supporti visivi utilizzati, contenuti principali identificati, attenzione mantenuta) su 2 rilevazioni settimanali.

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

Pertinenza: contenuti principali della lezione identificati e compresi.

Livello di aiuto necessario: condizioni ambientali ottimali + supporti visivi sistematici.

Tempo: mantenimento dell'attenzione per tutta la durata della spiegazione (30 minuti).

Tema 2 — Comprensione contenuti complessi (Dimensione PEI: Cognitiva/Apprendimenti)

Obiettivo breve (6–8 settimane) Utilizzare autonomamente supporti visivi per comprensione in 3 discipline principali.

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

Chi: docenti di italiano, matematica, scienze; lo studente; assistente alla comunicazione per supporto LIS.

Quando: durante introduzione nuovi argomenti, spiegazione concetti complessi, verifiche orali.

Come: preparazione anticipata di mappe concettuali; utilizzo di schemi, diagrammi, immagini; sintesi scritta dei punti chiave; glossario visivo per termini specifici; supporto LIS per concetti astratti.

Materiali/setting: tablet per consultazione materiali, mappe concettuali disciplinari, glossari illustrati, software di presentazione, materiali in formato digitale accessibile.

Verifica (strumento – frequenza)

Griglia "Utilizzo supporti visivi" (materiali consultati, comprensione verificata, autonomia nell'utilizzo) su 1 rilevazione settimanale per disciplina.

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

Pertinenza: comprensione dei contenuti verificata attraverso domande specifiche.

Livello di aiuto necessario: utilizzo autonomo di supporti visivi predisposti.

Tempo: accesso ai contenuti in tutte le fasi della lezione senza rallentamenti significativi.

Tema 3 — Partecipazione nelle discussioni (Dimensione PEI: Relazionale/Comunicazione)

Obiettivo breve (6–8 settimane) Intervenire 3 volte in discussioni di 20 minuti con mediazione per i turni di parola.

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

Chi: docente moderatore della discussione; lo studente; assistente comunicazione per interpretariato; compagni sensibilizzati.

Quando: durante discussioni guidate, circle time, debate, presentazioni di gruppo.

Come: regole chiare sui turni di parola; segnalazione visiva per richiesta di intervento; sintesi periodica dei punti discussi; tempo di elaborazione per formulare risposte; supporto LIS per interventi complessi.

Materiali/setting: cartellini per richiesta intervento, lavagna per sintesi punti chiave, timer per turni, posizione facilitante la comunicazione visiva.

Verifica (strumento – frequenza) Registro "Partecipazione discussioni" (richieste intervento, pertinenza contenuti, utilizzo mediazione) su 1 rilevazione settimanale.

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

Pertinenza: 3 interventi pertinenti al tema di discussione.

Livello di aiuto necessario: mediazione per gestione turni + supporto visivo per sintesi.

Tempo: mantenimento dell'attenzione e partecipazione per 20 minuti di discussione.

Prove/verifiche collegate (artefatti essenziali)

Checklist Comprensione frontale (posizione, illuminazione, supporti visivi, contenuti identificati, attenzione mantenuta)

Griglia Supporti visivi (materiali predisposti, consultazione autonoma, comprensione verificata, feedback raccolto)

Registro Partecipazione (richieste intervento, pertinenza, mediazione utilizzata, contributi originali)

Le tre schede sono allineate ai criteri delle mini-rubriche e facilitano il trasferimento in SIDI degli esiti di verifica.

Modulo di monitoraggio intermedio (precompilato per 6–8 settimane)

Studente:

Periodo: Settimane 1–8

Data inizio:

Obiettivo 1 – Comprensione lezioni frontali (4/5 con supporti)

Situazione di partenza (settembre): comprensione variabile, dipendente da condizioni casuali, frequenti richieste di ripetizione.

Situazione attuale (prevista a fine ciclo): 4 lezioni su 5 con contenuti principali compresi, supporti ambientali sistematici.

Indicatore	Target	Rilevazione 1 (data)	Rilevazione 2 (data)	Rilevazione 3 (data)
Lezioni comprese	4 su 5			
Supporti ambientali	Sistematici			
Attenzione mantenuta	30 minuti			

Andamento: ☐ In miglioramento ☐ Stabile ☐ In difficoltà

Strategie che funzionano:

Criticità emerse:

Adeguamenti necessari (se servono):

Obiettivo 2 – Utilizzo supporti visivi (3 discipline principali)

Situazione di partenza (settembre): dipendenza da supporto esterno, difficoltà con contenuti presentati solo oralmente.

Situazione attuale (prevista a fine ciclo): utilizzo autonomo supporti in italiano, matematica, scienze.

Indicatore	Target	Rilevazione 1 (data)	Rilevazione 2 (data)	Rilevazione 3 (data)
Discipline coperte	3 principali			
Utilizzo autonomo	Sì			
Comprensione verificata	Sempre			

Andamento: ☐ In miglioramento ☐ Stabile ☐ In difficoltà

Strategie che funzionano:

Criticità emerse: _____

Adeguamenti necessari (se servono):

Obiettivo 3 – Partecipazione discussioni (3 interventi in 20 minuti)

Situazione di partenza (settembre): esclusione da scambi rapidi, interventi solo se sollecitato direttamente.

Situazione attuale (prevista a fine ciclo): 3 interventi spontanei con mediazione, pertinenza mantenuta.

Indicatore	Target	Rilevazione 1 (data)	Rilevazione 2 (data)	Rilevazione 3 (data)
Interventi pertinenti	3 per discussione			
Utilizzo mediazione	Efficace			
Mantenimento tema	Sì			

Andamento: ☐ In miglioramento ☐ Stabile ☐ In difficoltà

Strategie che funzionano:

Criticità emerse: _____

Adeguamenti necessari (se servono):

Nota di consolidamento (valida per tutte le schede)

L'obiettivo è considerato raggiunto e stabile quando il livello atteso (Intermedio o superiore) viene osservato in 3 rilevazioni consecutive svolte nelle medesime condizioni di prova (tempo, supporti, contesto).

MODELLO PEI

Caso Disabilità sensoriale (ipoacusia) - Sezioni pertinenti

SEZIONE 4. OSSERVAZIONI SULL'ALUNNO/A PER PROGETTARE GLI INTERVENTI

4A. Relazione/Interazione/Socializzazione

Stabilisce relazioni positive con compagni e docenti, preferendo interazioni dirette one-to-one o in piccolo gruppo. Presenta difficoltà nel seguire discussioni di gruppo con scambi comunicativi rapidi tra più persone. Utilizza spontaneamente la LIS con l'interprete e compagni che ne conoscono i rudimenti. Manifesta desiderio di partecipazione ma necessita di mediazione per accedere agli scambi comunicativi complessi.

4B. Comunicazione/Linguaggio

Eccellenti competenze nella comprensione di testi scritti e materiali visivi. Utilizza efficacemente la lettura labiale quando le condizioni ambientali sono ottimali (posizione frontale, buona illuminazione). Competente nell'uso della LIS per comunicazioni complesse. Presenta difficoltà nell'acquisizione di nuovo vocabolario quando presentato esclusivamente attraverso canale uditivo. La comprensione orale varia significativamente in base alle condizioni ambientali e alla disponibilità di supporti visivi.

4C. Autonomia/Orientamento

Completamente autonomo nella gestione e manutenzione delle protesi acustiche. Eccellente nell'organizzazione di materiali didattici e nella gestione delle routine scolastiche. Si adatta facilmente a cambiamenti quando vengono comunicati attraverso canali visivi. Dimostra consapevolezza delle proprie esigenze comunicative e utilizza strategie compensative efficaci.

4D. Cognitiva/Neuropsicologica/Apprendimenti

Competenze cognitive nella norma con particolare eccellenza nelle abilità visuo-spaziali. Memoria visiva molto sviluppata che utilizza efficacemente per l'apprendimento. Competenze logico-matematiche integre con preferenza per procedure e algoritmi presentati visivamente. Nella produzione scritta mostra buone capacità ideative ma necessita di supporto per strutture sintattiche complesse tipiche della modalità scritta dell'italiano.

SEZIONE 5. INTERVENTI PER L'ALUNNO/A: OBIETTIVI, STRATEGIE, VERIFICA

5A. Dimensione: RELAZIONE / INTERAZIONE / SOCIALIZZAZIONE

Obiettivi (specificare esiti attesi): • **Annuale:** Partecipare attivamente alle discussioni di classe utilizzando strategie di mediazione comunicativa. • **Breve periodo (6–8 settimane):** Interviene 3 volte in discussioni di 20 minuti utilizzando segnalazione visiva e mediazione per turni.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti:

Regole chiare per turni di parola, segnalazione visiva per richiesta intervento, sintesi periodiche scritte dei punti discussi, supporto LIS quando necessario, posizione facilitante la comunicazione visiva.

Verifica (metodi, criteri, strumenti):

Registro settimanale partecipazione. Criteri: 3 interventi pertinenti = sì/no; utilizzo efficace mediazione = sì/no; mantenimento attenzione 20' = sì/no.

5B. Dimensione: COMUNICAZIONE / LINGUAGGIO

Obiettivi (specificare esiti attesi): • **Annuale:** Accedere a tutte le informazioni didattiche attraverso canali comunicativi ottimali e supporti visivi. • **Breve periodo (6–8 settimane):** Comprende contenuti principali in 4 lezioni frontali su 5 con supporti ambientali sistematici.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti:

Posizione frontale ottimale, controllo rumori ambientali, slides e schemi sistematici, ripetizione informazioni chiave, verifica periodica comprensione, supporto LIS per concetti complessi.

Verifica (metodi, criteri, strumenti):

Checklist bisettimanale comprensione. Criteri: contenuti principali identificati = sì/no; supporti ambientali utilizzati = sì/no; attenzione mantenuta 30' = sì/no.

5C. Dimensione: AUTONOMIA / ORIENTAMENTO

Obiettivi (specificare esiti attesi): • **Annuale:** Utilizzare autonomamente tutte le risorse tecniche e organizzative per l'accesso agli apprendimenti. • **Breve periodo (6–8 settimane):** Gestisce autonomamente protesi e supporti didattici in 5 giorni su 5 senza assistenza.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti:

Controlli periodici funzionamento protesi, organizzazione materiali digitali, accesso autonomo a supporti visivi, routine di verifica quotidiana, backup per situazioni di emergenza.

Verifica (metodi, criteri, strumenti):

Osservazione quotidiana autonomia. Criteri: gestione protesi = autonoma; utilizzo supporti = autonomo; risoluzione problemi tecnici = sì/no.

5D. Dimensione: COGNITIVA / NEUROPSICOLOGICA / APPRENDIMENTI

Obiettivi (specificare esiti attesi): • **Annuale:** Accedere a tutti i contenuti curriculari attraverso supporti visivi e strategie compensative personalizzate. • **Breve periodo (6–8 settimane):** Utilizza supporti visivi per comprensione in 3 discipline principali con autonomia crescente.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti:

Mappe concettuali per ogni disciplina, glossari visivi terminologia specifica, sintesi scritte concetti chiave, materiali digitali interattivi, software specifici per supporto visivo.

Verifica (metodi, criteri, strumenti):

Griglia settimanale per disciplina. Criteri: comprensione contenuti = verificata; utilizzo autonomo supporti = sì/no; trasferimento ad altri contesti = sì/no.

SEZIONE 6. OSSERVAZIONI SUL CONTESTO: BARRIERE E FACILITATORI

Facilitatori (fisici/organizzativi/relazionali): posizione frontale con ottimale illuminazione del volto docente; controllo sistematico rumori ambientali; supporti visivi (slides, mappe, schemi) per tutti i contenuti; disponibilità interprete LIS; sintesi scritte informazioni principali; sistema FM quando disponibile; sensibilizzazione compagni su comunicazione visiva.

Barriere: rumori di fondo che compromettono efficacia protesica; posizioni sfavorevoli per lettura labiale; presentazioni esclusivamente orali; discussioni multiple contemporanee; illuminazione insufficiente area docente; mancanza supporti visivi sistematici.

SEZIONE 8. INTERVENTI SUL PERCORSO CURRICOLARE**8.1 Modalità di sostegno educativo-didattico e ulteriori interventi di inclusione**

Supporti visivi sistematici per tutti i contenuti; posizione ottimale per accesso visivo; controllo condizioni ambientali; supporto LIS per contenuti complessi; sintesi scritte lezioni; utilizzo tecnologie assistive; verifiche con modalità visive privilegiate.

8.2 Progettazione disciplinare (personalizzazioni)

- **Italiano:** testi con supporto visivo; mappe concettuali per analisi; glossari illustrati; produzione scritta supportata da modelli strutturali.

- **Matematica:** procedure visuali; grafici e diagrammi; formulari sempre disponibili; calcolatrice grafica.

- **Scienze:** esperimenti con documentazione visiva; schemi processuali; video con sottotitoli.

- **Lingue straniere:** approccio visivo al vocabolario; video sottotitolati; supporto gestuale per pronuncia.

- **Storia/Geografia:** linee temporali visive; mappe geografiche interattive; documentari sottotitolati.

Prove equipollenti: utilizzo sistematico di supporti visivi, tempi aggiuntivi per elaborazione, possibilità di supporto LIS per spiegazioni consegne, verifiche scritte privilegiate rispetto a orali quando possibile.

8.3 Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi semplici

Il comportamento è valutato con gli stessi criteri di classe, con particolare attenzione documentata a: utilizzo efficace delle strategie comunicative, autonomia nella gestione delle risorse tecniche, collaborazione nell'adattamento delle condizioni ambientali.

SEZIONE 9. ORGANIZZAZIONE GENERALE E UTILIZZO DELLE RISORSE (estratto)

Assistenza all'autonomia/comunicazione (ente competente): Interprete LIS 12 ore settimanali per supporto contenuti complessi e mediazione comunicativa.

Prevenzione/gestione situazioni problematiche: controlli periodici funzionamento protesi; procedure per emergenze tecniche; sensibilizzazione classe su comunicazione inclusiva; spazi per ricarica dispositivi.

Uscite didattiche/visite guidate (accorgimenti): presenza interprete LIS; materiali preparatori visivi; posizione strategica durante spiegazioni; sistemi FM portatili quando disponibili.

Collegamento con gli strumenti FARO+M utilizzati:

Prove/verifiche collegate:

Checklist Comprensione frontale (posizione, illuminazione, supporti visivi, contenuti identificati, attenzione)

Griglia Supporti visivi (materiali predisposti, consultazione autonoma, comprensione verificata)

Registro Partecipazione (richieste intervento, pertinenza, mediazione utilizzata, contributi originali)

Sistema di monitoraggio: Rilevazioni bisettimanali per ogni obiettivo con indicatori specifici: comprensione contenuti, utilizzo autonomo supporti, partecipazione effettiva. Regola di consolidamento: obiettivo stabile quando raggiunto in 3 rilevazioni consecutive con supporti sistematici.

SEZIONE NARRATIVA

L'ipoacusia rappresenta una condizione complessa che va oltre la semplice riduzione della capacità uditiva. Nel contesto educativo, è fondamentale comprendere che la sordità non configura un deficit cognitivo ma una diversità sensoriale che richiede adattamenti metodologici e ambientali specifici per garantire il pieno accesso agli apprendimenti.

L'osservazione FARO+M ha evidenziato un profilo tipico degli studenti con ipoacusia grave: competenze cognitive integre, eccellenti abilità visuo-spaziali, competenze di lettura nella norma o superiori, difficoltà specifiche nell'accesso alle informazioni presentate attraverso il solo canale uditivo. Questo quadro sottolinea l'importanza di distinguere tra difficoltà di accesso e difficoltà di apprendimento: quando l'informazione è resa accessibile attraverso canali alternativi, le prestazioni sono pienamente adeguate.

La progettazione educativa per studenti con ipoacusia deve abbracciare una prospettiva multimodale che valorizzi tutte le risorse comunicative disponibili. La Lingua dei Segni Italiana non rappresenta un ripiego ma una lingua completa con propria grammatica e sintassi, riconosciuta ufficialmente dalla Legge 104/2021. L'integrazione tra LIS, lettura labiale, residuo uditivo amplificato e supporti visivi crea un sistema comunicativo ricco e flessibile che si adatta alle diverse situazioni educative. L'errore più comune consiste nel privilegiare esclusivamente una modalità comunicativa: l'approccio efficace utilizza strategicamente tutti i canali disponibili in base al contesto e al tipo di informazione da trasmettere.

La lettura labiale, spesso sopravvalutata nelle sue potenzialità, permette di cogliere circa il 30% delle informazioni linguistiche in condizioni ottimali. Questo dato evidenzia l'importanza di non affidarsi esclusivamente a questa competenza ma di integrarla sistematicamente con supporti visivi e mediazione LIS.

La qualità dell'ambiente fisico influenza direttamente l'efficacia degli apprendimenti per studenti con ipoacusia. Il controllo del rumore ambientale non rappresenta una concessione ma una necessità tecnica: i rumori di fondo interferiscono significativamente con l'amplificazione protesica, riducendo l'intelligibilità del parlato anche per studenti con residuo uditivo funzionale.

La progettazione dell'aula deve considerare elementi spesso trascurati: la riverberazione acustica, l'isolamento dai rumori esterni, la posizione ottimale per la lettura labiale. La distanza dal docente influisce esponenzialmente sulla qualità dell'informazione ricevuta: ogni metro aggiuntivo riduce significativamente l'efficacia sia della lettura labiale che dell'amplificazione protesica.

L'illuminazione del volto del docente rappresenta un aspetto cruciale spesso sottovalutato. La lettura labiale richiede non solo una buona illuminazione generale ma l'assenza di controluce e ombre che possano compromettere la visibilità dei movimenti oro-facciali. La posizione della lavagna rispetto alle fonti luminose, l'orientamento dei banchi, l'utilizzo di sistemi di proiezione devono essere coordinati per ottimizzare l'accesso visivo alle informazioni.

Le protesi acustiche moderne rappresentano dispositivi sofisticati che richiedono comprensione delle loro potenzialità e limiti. Non "restituiscono" l'udito normale ma amplificano selettivamente le frequenze uditive residue, con risultati che variano significativamente in base al tipo e grado di perdita uditiva, alla qualità acustica dell'ambiente e alle caratteristiche del segnale sonoro.

I sistemi FM rappresentano un'evoluzione significativa nell'assistenza tecnologica: trasmettono direttamente la voce del docente alle protesi dello studente, bypassando i problemi legati alla distanza e al rumore ambientale. L'utilizzo di questi sistemi richiede formazione specifica del personale docente e manutenzione tecnica costante per garantire l'efficacia.

I supporti digitali per l'apprendimento assumono particolare importanza: software di sottotitolazione in tempo reale, applicazioni per la trascrizione vocale, piattaforme per la condivisione di materiali visivi. Questi strumenti non sostituiscono l'interazione umana ma la potenziano, creando ridondanza informativa che aumenta l'accessibilità complessiva.

Gli studenti con ipoacusia prelinguale spesso presentano peculiarità nello sviluppo delle competenze linguistiche scritte che richiedono comprensione e supporto specifico. L'accesso limitato al linguaggio orale durante i primi anni di vita può influenzare l'acquisizione di strutture sintattiche complesse, modi verbali, connettivi logici che caratterizzano la modalità scritta dell'italiano.

Questo non configura una difficoltà di apprendimento ma una diversa traiettoria di sviluppo linguistico che richiede esposizione ricca e sistematica alle strutture dell'italiano scritto. L'utilizzo di modelli testuali, l'analisi guidata delle strutture sintattiche, la pratica controllata con feedback specifico rappresentano strategie didattiche evidence-based per supportare lo sviluppo delle competenze scritte.

La lettura, spesso punto di forza degli studenti con ipoacusia, diventa il canale privilegiato per l'arricchimento lessicale e l'esposizione alle strutture linguistiche complesse. L'integrazione tra lettura estensiva e analisi linguistica mirata ottimizza lo sviluppo delle competenze comunicative scritte.

L'inclusione sociale di studenti con ipoacusia richiede attenzione alle dinamiche comunicative informali che caratterizzano la vita scolastica degli adolescenti. Le conversazioni rapide, i riferimenti culturali condivisi, l'ironia e il sarcasmo rappresentano aspetti della comunicazione sociale che possono risultare meno accessibili attraverso la lettura labiale o l'amplificazione protesica.

La mediazione dell'interprete LIS assume particolare importanza non solo per l'accesso ai contenuti curricolari ma per la partecipazione alle dinamiche sociali della classe. L'interprete non è un traduttore passivo ma un facilitatore culturale che rende accessibili non solo le parole ma i significati impliciti, il tono emotivo, le sfumature comunicative che caratterizzano l'interazione sociale adolescenziale.

La sensibilizzazione dei compagni sulla comunicazione visiva rappresenta un investimento nell'inclusione a lungo termine. L'apprendimento di rudimenti di LIS da parte del gruppo classe non solo facilita la comunicazione diretta ma crea un ambiente culturalmente ricco dove la diversità linguistica diventa risorsa condivisa piuttosto che barriera da superare.

L'adattamento delle strategie didattiche per studenti con ipoacusia non deve configurarsi come semplificazione ma come arricchimento multimodale dell'offerta educativa. L'utilizzo sistematico di supporti visivi, la strutturazione grafica delle informazioni, l'integrazione di canali comunicativi diversi migliorano la qualità dell'insegnamento per tutti gli studenti.

Nelle discipline scientifiche, l'utilizzo di diagrammi, modelli tridimensionali, simulazioni digitali non solo compensa l'accesso limitato alle spiegazioni orali ma potenzia la comprensione dei fenomeni attraverso rappresentazioni multiple. La documentazione visiva degli esperimenti, l'utilizzo di software di simulazione, la creazione di glossari illustrati rappresentano strategie che arricchiscono l'esperienza di apprendimento per l'intera classe.

Nelle discipline umanistiche, l'integrazione tra testi scritti, materiali iconografici, video sottotitolati, mappe concettuali crea percorsi di apprendimento ricchi e differenziati. L'utilizzo di fonti storiche visive, l'analisi di opere d'arte, l'esplorazione di materiali multimediali non rappresentano facilitazioni ma approfondimenti che valorizzano le competenze visuo-spaziali tipicamente sviluppate dagli studenti con ipoacusia.

La progettazione di prove di verifica accessibili per studenti con ipoacusia richiede attenzione agli aspetti procedurali che possono influenzare la prestazione indipendentemente dalle competenze disciplinari valutate. L'utilizzo di supporti visivi per le consegne, la disponibilità di tempo aggiuntivo per l'elaborazione, la possibilità di chiarimenti attraverso la LIS rappresentano accomodamenti che garantiscono l'equità sostanziale nella valutazione.

La scelta tra prove orali e scritte deve considerare le caratteristiche individuali dello studente e gli obiettivi della valutazione. Le prove orali non sono automaticamente svantaggiose se condotte con supporti appropriati: utilizzo di domande scritte, disponibilità di mappe concettuali, supporto dell'interprete LIS. Al contrario, possono rappresentare opportunità per valutare competenze comunicative specifiche e capacità argomentative.

L'importante è che la modalità di verifica non interferisca con la valutazione delle competenze disciplinari. Un errore comune consiste nel privilegiare sistematicamente le prove scritte assumendo che siano automaticamente più accessibili: alcuni studenti con ipoacusia possono invece preferire l'interazione diretta delle prove orali quando adeguatamente supportate.

La progettazione educativa per studenti con ipoacusia deve mantenere una prospettiva longitudinale che prepari all'autonomia negli ambienti formativi e lavorativi futuri. Lo sviluppo delle competenze di auto-advocacy, la capacità di identificare e comunicare le proprie esigenze, l'utilizzo autonomo delle tecnologie assistive rappresentano obiettivi formativi che trascendono le singole discipline.

L'esperienza scolastica deve fornire opportunità graduate di assunzione di responsabilità: dalla gestione autonoma delle protesi e degli ausili tecnici alla mediazione diretta delle proprie esigenze comunicative con docenti e compagni. Questi apprendimenti non sono automatici ma richiedono progettazione esplicita e supporto sistematico.

La collaborazione con i servizi territoriali e le associazioni di categoria rappresenta una risorsa per ampliare le prospettive formative e lavorative dello studente. L'incontro con adulti sordi inseriti nel mondo del lavoro, la conoscenza delle opportunità universitarie e professionali, l'accesso alle tecnologie più avanzate rappresentano elementi che arricchiscono il progetto educativo con una prospettiva di vita adulta autonoma e soddisfacente.



CASO 5 – DISABILITÀ INTELLETTIVA MODERATA

Nota di contesto

Classe: 2^a secondaria di II grado - Istituto Professionale Servizi Commerciali (18 alunni).

Documentazione disponibile: certificazione ai sensi della L. 104/1992 (art. 3, c. 3); Profilo di Funzionamento con diagnosi di disabilità intellettiva moderata; Progetto Individuale in fase di attivazione.

Punti di forza/interessi: buone competenze nelle attività pratiche e manipolative; memoria procedurale sviluppata per routine consolidate; interesse per attività di cura e riordino; competenze sociali di base nelle interazioni dirette; motivazione elevata nelle attività concrete.

Aree di maggiore impegno: comprensione di testi complessi; calcolo con numeri oltre le decine; astrazione e generalizzazione; autonomia negli spostamenti esterni; gestione del denaro.

Barriere di contesto ricorrenti: linguaggio astratto e metafore; compiti multi-step senza supporto visivo; ambienti non strutturati; richieste di prestazioni rapide; mancanza di modelli e routine chiare.

Facilitatori efficaci:

- routine strutturate e prevedibili;
- compiti suddivisi in passaggi semplici;
- supporti visivi e modeling;
- rinforzi positivi immediati;
- attività concrete con risultati tangibili.

Transitorio 2024/25 – Profilo di Funzionamento disponibile con indicazioni per percorso differenziato e orientamento verso competenze professionali di base. Avvio Progetto Individuale con servizi territoriali per inserimento lavorativo protetto.

METODO FARO+M

FARO+M – F: Fotografa

Periodo osservato: prime tre settimane di lezione. Osservazioni in lezioni frontali, attività pratiche, laboratori, momenti ricreativi, PCTO simulato.

Area comunicativo-relazionale

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Saluta spontaneamente compagni e docenti	Sempre	usa formule appropriate, sorridente	mantenimento routine positiva
Comprende richieste semplici e dirette	Spesso	migliore comprensione con gesti e esempi	linguaggio concreto + supporto visivo
Esprime bisogni basilari chiaramente	Spesso	comunica fame, sete, stanchezza, necessità bagno	incoraggiamento per bisogni più complessi
Partecipa a conversazioni di gruppo	Raramente	ascolta ma interviene solo se interpellato direttamente	facilitazione e tempi di attesa

Area cognitiva/apprendimenti

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Legge parole semplici e familiari	Spesso	riconosce parole ad alta frequenza, nomi propri	testi con immagini di supporto
Scriva il proprio nome e dati personali	Sempre	scrittura chiara e corretta	mantenimento competenza acquisita
Conta fino a 20 con supporto concreto	Spesso	usa dita, oggetti, difficoltà oltre la decina	materiali di manipolazione sempre disponibili
Riconosce monete e banconote principali	Spesso	1€, 2€, 5€, 10€ con sicurezza	esercizi pratici con denaro fittizio

Area autonomia/organizzazione

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Gestisce igiene personale di base	Sempre	autonomo per lavaggio mani, uso bagno	controlli discreti periodici
Prepara e consuma pasti semplici	Spesso	panini, frutta, bevande; difficoltà con pasti caldi	supervisione per sicurezza
Utilizza mezzi pubblici noti	Raramente	solo percorsi molto familiari con accompagnatore	training sistematico su percorsi
Gestisce piccole somme di denaro	Raramente	confusione con resto e calcoli	esercizi gradualmente con supporto

Area motorio-sensoriale

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Coordina movimenti per attività manuali	Spesso	abile in assemblaggio, pulizie, sistemazione	valorizzazione competenze pratiche
Discrimina colori, forme, dimensioni	Sempre	competenze visive integre	utilizzo per categorizzazione
Mantiene equilibrio e postura	Sempre	nessuna difficoltà motoria evidente	nessun supporto necessario

Regolazione emotiva/comportamentale

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Tolleranza attesa per brevi periodi	Spesso	max 5-10 minuti, poi manifesta irrequietezza	anticipazione tempi + attività ponte
Accetta modifiche alla routine	Raramente	ansia e resistenza con cambiamenti improvvisi	preavviso e spiegazioni semplici
Chiede aiuto quando in difficoltà	Spesso	gesti, "non capisco", "aiutami"	rinforzo positivo per richieste appropriate

Sintesi finale (ponte verso Analisi)**Evidenze chiave:**

- eccellenti competenze nelle attività pratiche e routine consolidate;
- difficoltà significative con astrazioni e compiti cognitivi complessi;
- motivazione elevata quando i compiti sono concreti e i risultati visibili.

Barriere: linguaggio astratto; compiti multi-step complessi; richieste di rapidità; ambienti non strutturati; mancanza di supporti visivi.

Facilitatori: routine prevedibili; passaggi semplici e concreti; supporti visivi; modeling; rinforzi immediati; attività pratiche.

Bozza bisogni (formula "ha bisogno di... per... in..."):

- Ha bisogno di routine strutturate e supporti visivi per sviluppare competenze di autonomia personale nelle attività quotidiane.
- Ha bisogno di compiti suddivisi in passaggi semplici con modeling per apprendere procedure pratiche in contesti lavorativi simulati.
- Ha bisogno di rinforzi positivi immediati e feedback concreti per mantenere motivazione e autostima nelle attività scolastiche.

FARO+M – A: Analizza (Matrice bisogni ↔ obiettivi)

Nota d'uso: una scheda per ciascun tema prioritario. Sotto il titolo indichiamo la Dimensione PEI pertinente. Il linguaggio è quello che poi ritroveremo nel PEI.

Matrice 1 – Autonomia personale e competenze di vita (Dimensione PEI: Autonomia/Orientamento)

Evidenza osservata	Bisogno (ha bisogno di... per... in...)	Obiettivo annuale	Obiettivo breve (6–8 sett.)	Criteri (pertinenza/aiuto/tempo)
Difficoltà nella gestione autonoma di piccole somme e nelle autonomie esterne	Routine strutturate e supporti visivi per sviluppare competenze di autonomia personale	Gestire autonomamente situazioni di vita quotidiana di base	Acquista 3 prodotti con lista della spesa e 10€ in contesti simulati	3 prodotti corretti · con lista scritta e supporto discreto · entro 15 minuti

Matrice 2 – Apprendimento procedure pratiche (Dimensione PEI: Cognitiva/Apprendimenti)

Evidenza osservata	Bisogno	Obiettivo annuale	Obiettivo breve	Criteri
Motivazione elevata in attività pratiche, difficoltà con passaggi complessi	Compiti suddivisi in passaggi semplici con modeling per apprendere procedure pratiche	Acquisire competenze procedurali spendibili in contesti lavorativi	Esegue procedura di riordino ufficio in 5 step con checklist autonoma	5 step completati correttamente · checklist utilizzata autonomamente · qualità adeguata

Matrice 3 – Motivazione e autostima (Dimensione PEI: Relazionale/Comunicazione)

Evidenza osservata	Bisogno	Obiettivo annuale	Obiettivo breve	Criteri
Necessità di rinforzi positivi per	Rinforzi positivi immediati e feedback concreti	Sviluppare fiducia nelle proprie capacità	Porta a termine 4 compiti settimanali	4 compiti completati · feedback ricevuto e compreso ·

mantenere impegno	per mantenere motivazione	attraverso successi graduali	ricevendo feedback positivo	manifestazioni di soddisfazione
-------------------	---------------------------	------------------------------	-----------------------------	---------------------------------

R – Rendi operativi + O – Organizza

Tema 1 — Autonomia personale e competenze di vita (Dimensione PEI: Autonomia/Orientamento)

Obiettivo breve (6–8 settimane) Acquistare 3 prodotti utilizzando lista della spesa e 10€ in contesti simulati del laboratorio.

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

Chi: docente di sostegno; docente di laboratorio; lo studente; eventuale compagno tutor per modeling iniziale.

Quando: durante attività di laboratorio, simulazioni PCTO, momenti dedicati all'educazione alla vita autonoma.

Come: preparazione lista spesa con immagini; simulazione negozio in aula; role-playing commesso-cliente; utilizzo denaro fittizio realistico; check finale con confronto lista-prodotti acquistati; rinforzo positivo per successi.

Materiali/setting: angolo-negoziò allestito, prodotti reali, denaro fittizio, liste spesa illustrate, calcolatrice, contenitori per la spesa, registro acquisti.

Verifica (strumento – frequenza) • Scheda osservazione "Simulazione spesa" (lista consultata, prodotti scelti, denaro gestito, interazione sociale, tempo impiegato) su 2 simulazioni settimanali.

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

Pertinenza: 3 prodotti della lista acquistati correttamente senza sostituzioni.

Livello di aiuto necessario: utilizzo autonomo lista scritta con supporto discreto solo se richiesto. •

Tempo: completamento acquisti entro 15 minuti dall'ingresso nel "negoziò".

Tema 2 — Apprendimento procedure pratiche (Dimensione PEI: Cognitiva/Apprendimenti)

Obiettivo breve (6–8 settimane) Eseguire procedura di riordino ufficio/aula in 5 step utilizzando checklist visiva autonomamente.

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

Chi: docenti di area pratica; lo studente; compagni per lavoro in coppia quando appropriato.

Quando: attività di laboratorio, PCTO simulato, progetti di gestione spazi comuni.

Come: dimostrazione iniziale step by step; checklist illustrata con foto; pratica guidata poi autonoma; controllo qualità finale con confronto foto "prima/dopo"; celebrazione risultato raggiunto. •

Materiali/setting: checklist plastificata con immagini, materiali per pulizia/riordino, foto di riferimento "stato finale", timer per step, etichette per contenitori.

Verifica (strumento – frequenza)

Griglia valutazione "Procedura riordino" (step completati, utilizzo checklist, qualità finale, autonomia) su 1 rilevazione settimanale.

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

Pertinenza: 5 step della procedura completati nell'ordine corretto con qualità adeguata.

Livello di aiuto necessario: utilizzo autonomo checklist senza prompting verbale.

Tempo: procedura completata senza fretta, con attenzione alla qualità del risultato.

Tema 3 — Motivazione e autostima (Dimensione PEI: Relazionale/Comunicazione)

Obiettivo breve (6–8 settimane) Completare 4 compiti settimanali ricevendo feedback positivo strutturato e mostrando soddisfazione.

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

Chi: tutti i docenti coinvolti; lo studente; famiglia per continuità casa-scuola.

Quando: durante tutte le attività didattiche, con momenti dedicati al feedback.

Come: selezione compiti alla portata dello studente; feedback immediato positivo e specifico; utilizzo "diario dei successi" con foto/disegni; condivisione risultati con famiglia; piccole celebrazioni per traguardi raggiunti.

Materiali/setting: quaderno "diario successi", macchina fotografica digitale, adesivi/timbri per rinforzi, bacheca per esposizione lavori, certificati di merito personalizzati.

Verifica (strumento – frequenza) Registro "Successi settimanali" (compiti completati, feedback ricevuto, reazioni positive, autovalutazione) compilato giornalmente.

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

Pertinenza: 4 compiti portati a termine con standard di qualità appropriato al livello.

Livello di aiuto necessario: feedback positivo fornito sistematicamente e compreso dallo studente. •

Tempo: manifestazioni di soddisfazione e orgoglio per i risultati raggiunti.

Prove/verifiche collegate (artefatti essenziali)

Scheda Simulazione spesa (prodotti da acquistare, denaro disponibile, prodotti scelti, resto calcolato, interazione commesso)

Griglia Procedura riordino (5 step: spunta completamento, qualità esecuzione, utilizzo checklist, foto prima/dopo)

Registro Successi settimanali (data, compito, completamento, feedback ricevuto, reazione studente, note)

Le tre schede documentano concretamente i progressi e sono facilmente consultabili per il monitoraggio SIDI.

Modulo di monitoraggio intermedio (precompilato per 6–8 settimane)

Studente:

Periodo: Settimane 1–8

Data inizio:

Obiettivo 1 – Simulazione spesa (3 prodotti con 10€)

Situazione di partenza (settembre): confusione con denaro, acquisti casuali, necessità di supporto continuo.

Situazione attuale (prevista a fine ciclo): 3 prodotti corretti con lista, gestione 10€, supporto discreto.

Indicatore	Target	Rilevazione 1 (data)	Rilevazione 2 (data)	Rilevazione 3 (data)
Prodotti corretti	3 su 3			
Gestione denaro	Appropriata			
Utilizzo lista	Autonomo			

Andamento: ☐ In miglioramento ☐ Stabile ☐ In difficoltà

Area orientamento e mobilità

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Si orienta autonomamente negli spazi familiari	Sempre	eccellente uso di punti di riferimento uditivi e tattili	mantenimento organizzazione spaziale
Gestisce spostamenti in spazi nuovi	Spesso	con orientamento iniziale e descrizione layout	descrizione preventiva e accompagnamento iniziale
Evita ostacoli durante gli spostamenti	Spesso	buone competenze compensatorie, occasionali difficoltà	illuminazione adeguata e percorsi liberi
Utilizza scale e dislivelli	Sempre	competenze di mobilità consolidate	segnalazione verbale di cambiamenti

Area partecipazione didattica

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Partecipa attivamente alle discussioni	Sempre	contributi di alta qualità, leadership naturale	nessuno, area di eccellenza
Prende appunti durante le lezioni	Spesso	utilizza pc portatile e sintesi vocale	tempo aggiuntivo per organizzazione digitale
Svolge ricerche bibliografiche	Sempre	competenze digitali avanzate, database accessibili	accesso a risorse digitali specializzate
Collabora in attività di laboratorio	Spesso	partecipazione con adattamenti, assistenza per manipolazione	descrizioni dettagliate e partner di supporto

Area autonomia personale e sociale

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Gestisce materiali scolastici personali	Sempre	organizzazione efficace, sistemi personalizzati	rispetto dei sistemi organizzativi individuali
Partecipa a attività ricreative e sociali	Sempre	integrazione piena, ruolo di riferimento per i compagni	adattamenti per attività visuo-spaziali
Chiede aiuto quando necessario	Sempre	comunicazione diretta ed efficace dei bisogni	sensibilizzazione dei compagni e docenti
Utilizza servizi scolastici comuni	Sempre	mensa, biblioteca, aule speciali con autonomia	segnalazione di modifiche ambientali

Area tecnologie e compensi

Aspetto	Frequenza	Note/Esempi	Aiuto necessario
Utilizza software di ingrandimento	Sempre	competenze avanzate, personalizzazione ottimale	aggiornamenti e supporto tecnico
Impiega sintesi vocale per lettura	Sempre	velocità elevata, comprensione ottimale	materiali in formato compatibile
Usa dispositivi tattili (se appropriati)	Spesso	per geometria e scienze, competenze in sviluppo	formazione continua su nuove tecnologie
Gestisce stampe in Braille	Raramente	utilizzo occasionale, preferenza per digitale	mantenimento competenze basilari

Sintesi finale (ponte verso Analizza)

Evidenze chiave:

- competenze linguistiche e cognitive eccellenti con piena partecipazione didattica quando i materiali sono accessibili;
- autonomia personale e sociale consolidata con competenze compensatorie efficaci;
- dipendenza critica dalle tecnologie assistive e dall'accessibilità dei materiali per il successo scolastico; ruolo di leadership positiva nel gruppo classe.

Barriere: materiali non accessibili; spazi mal organizzati; informazioni prevalentemente visive; illuminazione inadeguata; attività senza adattamenti.

Facilitatori: tecnologie assistive; materiali digitali; descrizioni verbali; organizzazione spaziale stabile; illuminazione ottimizzata.

Bozza bisogno (formula "ha bisogno di... per... in..."):

- Ha bisogno di materiali didattici in formato digitale accessibile per accedere autonomamente ai contenuti curriculari in tutte le discipline.
- Ha bisogno di descrizioni verbali dettagliate delle informazioni visive per partecipare pienamente alle attività didattiche che utilizzano supporti grafici.
- Ha bisogno di adattamenti per attività pratiche e laboratoriali per sviluppare competenze sperimentali e manipolative nei diversi ambiti disciplinari.

FARO+M – A: Analizza (Matrice bisogni ↔ obiettivi)

Matrice 1 – Accesso autonomo ai materiali didattici (Dimensione PEI:

Cognitiva/Neuropsicologica/Apprendimento)

Evidenza osservata	Bisogno	Obiettivo annuale	Obiettivo breve (6–8 sett.)	Criteri
Difficoltà nell'accesso a testi cartacei, dipendenza da formati digitali accessibili	Materiali didattici in formato digitale accessibile per accesso autonomo ai contenuti	Accedere autonomamente a tutti i materiali curriculari utilizzando tecnologie assistive personalizzate	Convertire e utilizza autonomamente 10 tipologie diverse di materiali digitali (PDF, presentazioni, ebook, video)	10 tipologie gestite autonomamente · conversione efficace · utilizzo ottimizzato strumenti

Matrice 2 – Partecipazione alle attività con supporti visivi (Dimensione PEI: Comunicazione/Linguaggio)

Evidenza osservata	Bisogno	Obiettivo annuale	Obiettivo breve	Criteri
Impossibilità di accesso a lavagna tradizionale e supporti grafici durante le spiegazioni	Descrizioni verbali dettagliate delle informazioni visive per partecipazione piena	Partecipare attivamente a lezioni con supporti grafici utilizzando descrizioni e adattamenti	Richiede e ottiene descrizioni verbali appropriate in 8 situazioni didattiche su 10	descrizioni richieste appropriatamente · informazioni ottenute correttamente · partecipazione attiva mantenuta

Matrice 3 – Competenze sperimentali e pratiche (Dimensione PEI: Autonomia/Orientamento)

Evidenza osservata	Bisogno	Obiettivo annuale	Obiettivo breve	Criteri
Partecipazione limitata ad attività laboratoriali e pratiche che richiedono coordinazione visuo-motoria	Adattamenti per attività pratiche e laboratoriali per sviluppare competenze sperimentali	Partecipare autonomamente ad attività laboratoriali utilizzando adattamenti e supporti specifici	Completa 4 attività laboratoriali con adattamenti appropriati e risultati comparabili alla classe	4 attività completate · adattamenti utilizzati efficacemente · risultati comparabili · sicurezza mantenuta

R – Rendi operativi + O – Organizza (per tema)**Tema 1 — Accesso autonomo ai materiali didattici (Dimensione PEI: Cognitiva/Neuropsicologica/Apprendimento)**

Obiettivo breve (6–8 settimane) Convertire e utilizzare autonomamente 10 tipologie diverse di materiali digitali (PDF, presentazioni, ebook, video).

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

- **Chi:** docenti di tutte le discipline; lo studente come utilizzatore esperto; referente tecnologie assistive; compagni per condivisione materiali digitali.
- **Quando:** quotidianamente per tutti i materiali didattici; sessioni di formazione bisettimanali su nuove tecnologie; preparazione preventiva di materiali complessi.
- **Come:** utilizzo di software OCR per conversione testi; adattamento presentazioni con descrizioni integrate; utilizzo reader vocali avanzati; creazione di biblioteche digitali organizzate; formazione su nuove tecnologie emergenti; condivisione cloud per accesso ubiquitario.
- **Materiali/setting:** computer portatile con software specializzati (NVDA, JAWS, ZoomText), scanner portatile, tavoletta grafica per input tattile, accesso privilegiato a database digitali, connessione internet stabile.

Verifica (strumento – frequenza)

- Portfolio tecnologico con documentazione utilizzo materiali e valutazione dell'efficacia per ogni tipologia, aggiornamento settimanale.

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

- **Pertinenza:** 10 diverse tipologie gestite con conversione efficace e utilizzo ottimizzato.
- **Livello di aiuto necessario:** gestione completamente autonoma dopo setup iniziale.
- **Tempo:** conversione e utilizzo completati nei tempi standard della classe.

Tema 2 — Partecipazione alle attività con supporti visivi (Dimensione PEI: Comunicazione/Linguaggio)

Obiettivo breve (6–8 settimane) Richiedere e ottenere descrizioni verbali appropriate in 8 situazioni didattiche su 10.

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

- **Chi:** tutti i docenti; lo studente come comunicatore attivo; compagni formati come descrittore; assistente specializzato quando disponibile.
- **Quando:** durante tutte le lezioni con supporti grafici; attività di laboratorio; presentazioni multimediali; verifiche con elementi visivi.

- **Come:** formazione docenti su tecniche di audio-descrizione didattica; creazione di protocolli per richiesta descrizioni; utilizzo di linguaggio descrittivo standardizzato; registrazione di spiegazioni per riascolto; integrazione descrizioni in materiali digitali.
- **Materiali/setting:** microfono wireless per docenti, registratore digitale, protocolli descrittivi per diverse discipline, glossari tattili per discipline scientifiche.

Verifica (strumento – frequenza)

- Diario partecipazione con autovalutazione qualità descrizioni ricevute e comprensione ottenuta, rilevazione quotidiana.

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

- **Pertinenza:** descrizioni richieste al momento giusto con ottenimento informazioni corrette.
- **Livello di aiuto necessario:** richiesta autonoma con risposta adeguata dei docenti.
- **Tempo:** descrizioni ottenute senza interruzione significativa del flusso didattico.

Tema 3 — Competenze sperimentali e pratiche (Dimensione PEI: Autonomia/Orientamento)

Obiettivo breve (6–8 settimane) Completare 4 attività laboratoriali con adattamenti appropriati e risultati comparabili alla classe.

Strategie replicabili (chi – quando – come – materiali)

- **Chi:** docenti di laboratorio; tecnici specializzati; compagni partner per supporto visivo; lo studente come sperimentatore attivo.
- **Quando:** durante attività laboratoriali di scienze, informatica, lingue; progetti interdisciplinari; verifiche pratiche.
- **Come:** utilizzo di strumentazione con feedback sonoro; creazione di protocolli tattili per esperimenti; partnership strutturata con compagni; descrizioni preventive di setup sperimentali; utilizzo di modelli tridimensionali; documentazione digitale dei processi.
- **Materiali/setting:** strumenti scientifici con adattamenti sonori, modelli tattili, protocolli sperimentali in formato accessibile, spazi laboratoriali organizzati stabilmente, materiali di sicurezza specifici.

Verifica (strumento – frequenza)

- Relazioni di laboratorio con documentazione processo, risultati ottenuti e riflessioni metodologiche, valutazione per ogni attività completata.

Criteri (pertinenza – livello di aiuto necessario – tempo)

- **Pertinenza:** 4 attività completate con risultati comparabili e competenze acquisite.
- **Livello di aiuto necessario:** utilizzo autonomo degli adattamenti con supporto per aspetti prettamente visivi.
- **Tempo:** completamento nelle tempistiche standard con possibile tempo aggiuntivo per esplorazione tattile.

Prove/verifiche collegate (artefatti essenziali)

- **Portfolio tecnologico** (tipologia materiale, software utilizzato, tempo di conversione, efficacia d'uso, problemi risolti)
- **Diario partecipazione** (situazione didattica, descrizione richiesta, qualità ricevuta, comprensione ottenuta, partecipazione risultante)
- **Relazioni di laboratorio adattate** (attività svolta, adattamenti utilizzati, processo seguito, risultati ottenuti, competenze acquisite)

Modulo di monitoraggio intermedio (precompilato per 6–8 settimane)**Studente:****Periodo:** Settimane 1–8**Data inizio:****Obiettivo 1 – Accesso materiali digitali (10 tipologie autonome)****Situazione di partenza (settembre):** dipendenza da materiali preconvertiti, limitazioni nell'accesso autonomo.**Situazione attuale (prevista a fine ciclo):** gestione autonoma di 10 tipologie diverse di materiali digitali.

Indicatore	Target	Rilevazione 1 (data)	Rilevazione 2 (data)	Rilevazione 3 (data)
Tipologie materiali gestite	10 diverse			
Conversione autonoma	Sempre			
Utilizzo ottimizzato	Efficace			

Andamento: ☐ In miglioramento ☐ Stabile ☐ In difficoltà**Strategie che funzionano:****Criticità emerse:****Adeguamenti necessari (se servono):****Obiettivo 2 – Partecipazione con supporti visivi (8 su 10 situazioni)****Situazione di partenza (settembre):** difficoltà nell'accesso a informazioni grafiche, partecipazione limitata.**Situazione attuale (prevista a fine ciclo):** partecipazione piena con descrizioni appropriate.

Indicatore	Target	Rilevazione 1 (data)	Rilevazione 2 (data)	Rilevazione 3 (data)
Situazioni gestite efficacemente	8 su 10			
Descrizioni richieste appropriatamente	Sempre			
Partecipazione mantenuta	Attiva			

Andamento: ☐ In miglioramento ☐ Stabile ☐ In difficoltà**Strategie che funzionano:****Criticità emerse:****Adeguamenti necessari (se servono):****Obiettivo 3 – Attività laboratoriali (4 completate con risultati comparabili)****Situazione di partenza (settembre):** partecipazione limitata ad attività pratiche, dipendenza da supporto esterno.**Situazione attuale (prevista a fine ciclo):** partecipazione attiva con adattamenti e risultati comparabili.

Indicatore	Target	Rilevazione 1 (data)	Rilevazione 2 (data)	Rilevazione 3 (data)
Attività laboratoriali completate	4			

Adattamenti utilizzati efficacemente	Sempre			
Risultati comparabili	Sì			

Andamento: ☐ In miglioramento ☐ Stabile ☐ In difficoltà

Strategie che funzionano:

Criticità emerse:

Adeguamenti necessari (se servono):

Nota di consolidamento (valida per tutte le schede)

L'obiettivo è considerato raggiunto e stabile quando il livello atteso viene osservato in 3 rilevazioni consecutive svolte nelle medesime condizioni di accessibilità e supporto tecnologico.

MODULO PEI

Caso: Disabilità sensoriale: ipovisione - Sezioni pertinenti

SEZIONE 4. OSSERVAZIONI SULLO/A STUDENTE/ESSA PER PROGETTARE GLI INTERVENTI

4A. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione

Dimostra ottime competenze relazionali e sociali con leadership naturale nelle discussioni e nelle attività di gruppo. Mantiene autonomia piena nella partecipazione sociale e nelle relazioni interpersonali. È punto di riferimento per i compagni e dimostra disponibilità nel supportare gli altri. L'ipovisione non compromette le competenze sociali, che rappresentano un'area di eccellenza.

4B. Dimensione della comunicazione e del linguaggio

Eccellenti competenze linguistiche e comunicative con particolare forza nell'espressione orale e nella produzione scritta digitale. Utilizza efficacemente canali uditivi per l'acquisizione di informazioni e dimostra capacità superiori nella sintesi e nell'analisi critica. Presenta necessità di descrizioni verbali per l'accesso a contenuti visivi, ma mantiene piena partecipazione comunicativa quando le informazioni sono rese accessibili.

4C. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento

Autonomia personale piena con competenze compensatorie molto sviluppate per orientamento e mobilità negli spazi familiari. Utilizza efficacemente tecnologie assistive per mantenere indipendenza nell'accesso alle informazioni e nella produzione di elaborati. Presenta buone competenze nell'organizzazione personale e nella gestione dei materiali con sistemi personalizzati efficaci.

4D. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento

Competenze cognitive nella norma con eccellenze nell'area linguistico-letteraria. Dimostra memoria uditiva superiore e ottime capacità di concentrazione prolungata. L'accesso agli apprendimenti è condizionato dalla disponibilità di materiali in formato accessibile e dall'utilizzo di tecnologie assistive, ma le competenze di apprendimento risultano pienamente sviluppate quando le barriere sono rimosse.

SEZIONE 5. INTERVENTI PER LO/A STUDENTE/ESSA: OBIETTIVI EDUCATIVI E DIDATTICI

5A. Dimensione: RELAZIONE / INTERAZIONE / SOCIALIZZAZIONE

Obiettivi (specificando anche gli esiti attesi):

- **Annuale:** Mantenere il ruolo di leadership positiva nel gruppo classe offrendo supporto ai compagni e promuovendo l'inclusione reciproca.

- **Breve periodo (6–8 settimane):** Assume ruoli di coordinamento in 4 attività di gruppo su 5 mantenendo clima collaborativo e inclusivo.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti:

Valorizzazione delle competenze relazionali naturali, assegnazione di ruoli di coordinamento, formazione peer-to-peer, progetti di sensibilizzazione sulla disabilità visiva.

Verifica (metodi, criteri e strumenti):

Osservazione durante attività di gruppo. Criteri: ruolo di coordinamento mantenuto = sì/no; clima collaborativo = sì/no; supporto ai compagni offerto = sì/no.

5B. Dimensione: COMUNICAZIONE / LINGUAGGIO

Obiettivi (specificando anche gli esiti attesi):

- **Annuale:** Accedere autonomamente a informazioni visive complesse attraverso descrizioni verbali e tecnologie assistive specializzate.
- **Breve periodo (6–8 settimane):** Richiede e ottiene descrizioni verbali appropriate in 8 situazioni didattiche su 10 mantenendo partecipazione attiva.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti:

Formazione docenti su audio-descrizione didattica, protocolli per richiesta descrizioni, registrazione spiegazioni, integrazione descrizioni in materiali digitali.

Verifica (metodi, criteri e strumenti):

Diario partecipazione quotidiano. Criteri: descrizioni richieste appropriatamente = sì/no; informazioni corrette ottenute = sì/no; partecipazione mantenuta = sì/no.

5C. Dimensione: AUTONOMIA/ORIENTAMENTO

- Obiettivi (specificando anche gli esiti attesi):**
- **Annuale:** Partecipare autonomamente ad attività pratiche e laboratoriali utilizzando adattamenti specifici e mantenendo standard di sicurezza elevati.
 - **Breve periodo (6–8 settimane):** Completa 4 attività laboratoriali con adattamenti appropriati ottenendo risultati comparabili alla classe.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti:

Strumentazione con feedback sonoro, protocolli tattili, partnership strutturate, modelli tridimensionali, spazi laboratoriali organizzati stabilmente.

Verifica (metodi, criteri e strumenti):

Relazioni di laboratorio per ogni attività. Criteri: attività completata autonomamente = sì/no; adattamenti utilizzati efficacemente = sì/no; risultati comparabili = sì/no.

5D. Dimensione: COGNITIVA, NEUROPSICOLOGICA E DELL'APPRENDIMENTO

- Obiettivi (specificando anche gli esiti attesi):**
- **Annuale:** Accedere autonomamente a tutti i materiali curricolari utilizzando tecnologie assistive personalizzate e strategie di conversione digitale.
 - **Breve periodo (6–8 settimane):** Converte e utilizza autonomamente 10 tipologie diverse di materiali digitali con efficacia ottimale.

Interventi didattici/metodologici, strategie e strumenti:

Software OCR, reader vocali avanzati, biblioteche digitali organizzate, formazione continua su tecnologie emergenti, accesso privilegiato a database specializzati.

Verifica (metodi, criteri e strumenti):

Portfolio tecnologico settimanale. Criteri: 10 tipologie gestite = sì/no; conversione autonoma = sì/no; utilizzo ottimizzato = sì/no.

SEZIONE 6. OSSERVAZIONI SUL CONTESTO: BARRIERE E FACILITATORI

Facilitatori: tecnologie assistive aggiornate e personalizzate; materiali didattici in formato digitale accessibile; descrizioni verbali dettagliate e sistematiche; illuminazione ottimizzata e controllo del contrasto; organizzazione spaziale stabile e prevedibile; utilizzo privilegiato di canali uditivi e tattili;

tempo aggiuntivo per esplorazione e conversione materiali; ambiente di apprendimento collaborativo e inclusivo.

Barriere: materiali didattici esclusivamente cartacei o non accessibili; predominanza di informazioni visive senza alternative; spazi disorganizzati o con ostacoli mobili; illuminazione inadeguata o riflessi; strumentazioni senza feedback alternativi; attività basate su coordinazione visuo-motoria senza adattamenti; mancanza di formazione docenti su accessibilità.

SEZIONE 8. INTERVENTI SUL PERCORSO CURRICOLARE

8.1 Modalità di sostegno didattico e ulteriori interventi di inclusione

Percorso curricolare ordinario con adattamenti metodologici e strumentali sistematici; utilizzo esclusivo di tecnologie assistive per accesso ai materiali; formazione continua su nuove tecnologie; collaborazione con centro specializzato territoriale; sensibilizzazione della classe sull'accessibilità.

8.2 Progettazione disciplinare

Italiano: ☒ **A** – Segue la progettazione didattica della classe (area di eccellenza) con adattamenti: materiali digitali, descrizioni di elementi grafici, tempo aggiuntivo per lettura.

Latino: ☒ **A** – Segue la progettazione didattica della classe con adattamenti: dizionari digitali, testi in formato accessibile, supporto per analisi metriche attraverso elementi ritmici.

Greco: ☒ **A** – Segue la progettazione didattica della classe con adattamenti: tastiere specifiche per caratteri greci, software specializzati, supporto per paleografia.

Storia: ☒ **A** – Segue la progettazione didattica della classe con adattamenti: materiali iconografici descritti, mappe tattili, timeline digitali accessibili.

Filosofia: ☒ **A** – Segue la progettazione didattica della classe con adattamenti: testi digitali, schemi concettuali accessibili (area di eccellenza).

Matematica: ☒ **B** – Personalizzazioni: software per matematica accessibile, rappresentazioni tattili di grafici, calcolatrice parlante, tempo aggiuntivo per problem solving geometrico. Con verifiche ☒ equipollenti.

Fisica: ☒ **B** – Personalizzazioni: esperimenti con feedback sonoro, modelli tattili, descrizioni dettagliate di fenomeni, strumentazione adattata. Con verifiche ☒ equipollenti.

Scienze: ☒ **B** – Personalizzazioni: modelli anatomici tattili, microscopi con output digitale, descrizioni dettagliate di preparati, esperimenti adattati. Con verifiche ☒ equipollenti.

Inglese: ☒ **A** – Segue la progettazione didattica della classe con adattamenti: materiali audio privilegiati, testi digitali, software di pronuncia.

Storia dell'Arte: ☒ **B** – Personalizzazioni significative: descrizioni dettagliate delle opere, modelli tattili, visite guidata specializzate, materiali sonori. Con verifiche ☒ equipollenti.

Educazione Fisica: ☒ **B** – Personalizzazioni: attività adattate con supporto sonoro, sport per ipovedenti, ruolo di arbitro/cronometrista, potenziamento propriocettivo.

8.3 Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento

A - Percorso aziendale:

Estremi convenzione: Associazione per l'accessibilità digitale e centro di formazione tecnologie assistive.

Tutor aziendale: Esperto in tecnologie assistive con ipovisione.

Tutor scolastico: Docente di sostegno specializzato in disabilità sensoriali.

Durata: 60 ore distribuite in 4 settimane con approfondimenti tecnologici.

Progettazione del percorso:

Obiettivi di competenza	Sviluppare competenze avanzate in tecnologie assistive; formare altri utenti con disabilità visive; progettare soluzioni di accessibilità digitale
Tipologia contesto	Centro specializzato con facilitatori: ambiente totalmente accessibile, tecnologie all'avanguardia; barriere: nessuna significativa, contesto ottimale
Tipologie attività	Formazione su software avanzati, tutoraggio di altri utenti, progettazione di contenuti accessibili, testing di nuove tecnologie, consulenza per accessibilità
Monitoraggio	Diario competenze tecnologiche; portfolio progetti di accessibilità; feedback da utenti formati; autovalutazione su crescita professionale
Coinvolgimento rete	Università con corsi su accessibilità; aziende tecnologiche specializzate; associazioni di categoria; centri ricerca su tecnologie assistive

8.4 Criteri di valutazione del comportamento

A – Il comportamento è valutato secondo criteri standard della classe, con particolare riconoscimento per: leadership positiva nel gruppo; supporto spontaneo ai compagni; responsabilità nell'uso delle tecnologie; contributo alla sensibilizzazione sull'inclusione; autonomia e proattività negli apprendimenti.

SEZIONE 9. ORGANIZZAZIONE GENERALE E UTILIZZO DELLE RISORSE (estratto)

Insegnante per le attività di sostegno: 8 ore settimanali per supporto tecnologico, adattamento materiali e coordinamento con docenti.

Altre figure: tiflogo per 4 ore mensili; tecnico informatico specializzato per manutenzione tecnologie assistive; referente accessibilità per coordinamento adattamenti.

Strumenti compensativi: computer portatile con software specializzati (NVDA, JAWS, ZoomText); scanner portatile OCR; registratore digitale; calcolatrice parlante; righelli e strumenti geometrici tattili; materiali ingranditi e alto contrasto.

Misure dispensative: esonero da attività che richiedono esclusivamente competenze visuo-spaziali non adattabili; tempo aggiuntivo per lettura e conversione materiali; utilizzo di mappe e formulari in formato accessibile; sostituzione di prove grafiche con alternative orali o tattili.

Uscite didattiche: preparazione preventiva con descrizioni dettagliate degli ambienti; accompagnatore specializzato quando necessario; materiali informativi in formato accessibile; adattamenti per musei e siti archeologici con visite tattili guidate.

Strategie per prevenzione situazioni problematiche: mantenimento costante dell'organizzazione spaziale; illuminazione sempre ottimizzata; controllo funzionamento tecnologie assistive; formazione continua docenti su accessibilità; protocolli chiari per emergenze.

Collegamento con gli strumenti FARO+M utilizzati:

Prove/verifiche collegate: • **Portfolio tecnologico** (tipologia materiale, software utilizzato, tempo conversione, efficacia d'uso, problemi risolti, competenze acquisite) • **Diario partecipazione** (situazione didattica, descrizione richiesta/ottenuta, qualità informazioni, partecipazione risultante, apprendimenti conseguiti)

• **Relazioni di laboratorio adattate** (attività svolta, adattamenti utilizzati, processo seguito, risultati ottenuti, competenze sviluppate, sicurezza mantenuta)

Sistema di monitoraggio: Rilevazioni settimanali con particolare attenzione al funzionamento delle tecnologie assistive e all'accessibilità dei materiali. Consolidamento: 3 rilevazioni consecutive positive nelle stesse condizioni di accessibilità tecnologica e ambientale.

SEZIONE NARRATIVA

L'ipovisione rappresenta una condizione spesso misconosciuta nel panorama delle disabilità sensoriali. A differenza della cecità totale, l'ipovisione comporta un residuo visivo variabile che può essere utilizzato in modo funzionale con adeguati supporti e adattamenti. Questa caratteristica rende la condizione particolarmente complessa da gestire in ambito educativo, poiché le necessità variano significativamente in base alle condizioni di illuminazione, al tipo di materiale, alla distanza e al contrasto. Nel caso descritto, lo studente presenta ipovisione grave con residuo visivo limitato ma comunque funzionale per alcuni tipi di attività. Questo profilo richiede un approccio flessibile che massimizzi l'utilizzo del residuo visivo disponibile attraverso ingrandimenti, ottimizzazione del contrasto e controllo dell'illuminazione, integrato con strategie alternative basate sui canali uditivo e tattile.

Le tecnologie assistive per l'ipovisione hanno raggiunto livelli di sofisticazione che permettono un accesso quasi completo alle informazioni digitali. Software di ingrandimento avanzati, sintesi vocali di qualità, sistemi OCR per la conversione di testi cartacei, dispositivi di lettura digitale rappresentano gli strumenti fondamentali per l'autonomia scolastica.

L'elemento critico non è tanto la disponibilità di queste tecnologie, quanto la loro integrazione fluida nel processo educativo. Lo studente deve diventare esperto nell'uso di questi strumenti, ma ancora più importante è che l'intero sistema scolastico si adatti per fornire materiali in formati compatibili e creare ambienti di apprendimento accessibili.

La formazione continua su tecnologie emergenti diventa essenziale, poiché l'evoluzione tecnologica offre continuamente nuove possibilità di accesso e autonomia. Il percorso di PCTO presso centri specializzati non è solo un'opportunità di orientamento professionale, ma anche un modo per rimanere aggiornati sulle innovazioni del settore.

La questione dell'accessibilità dei materiali didattici rappresenta il cuore dell'inclusione scolastica per studenti con ipovisione. Il paradigma deve spostarsi dalla conversione a posteriori di materiali inaccessibili alla progettazione universale di contenuti nativamente accessibili.

Questo significa che i docenti devono sviluppare competenze nella creazione di presentazioni con alto contrasto, nell'utilizzo di font accessibili, nell'integrazione di descrizioni testuali per elementi grafici, nella strutturazione logica di documenti digitali. Le descrizioni verbali delle informazioni visive non devono essere percepite come un "extra" per lo studente con ipovisione, ma come un arricchimento della comunicazione didattica che beneficia tutti gli studenti. L'obiettivo è creare un ambiente in cui lo studente possa accedere autonomamente ai materiali senza dipendere costantemente dall'intervento di altri, sviluppando competenze che saranno preziose per l'autonomia universitaria e professionale futura.

Le attività laboratoriali rappresentano una sfida particolare per studenti con ipovisione, ma anche un'opportunità straordinaria per sviluppare competenze pratiche e metodologiche. L'approccio non deve essere quello di escludere lo studente dalle attività pratiche, ma di sviluppare adattamenti creativi che permettano la piena partecipazione.

Gli adattamenti possono includere: strumentazione con feedback sonoro, utilizzo di modelli tattili per rappresentare fenomeni visivi, protocolli sperimentali dettagliati con descrizioni procedurali precise, partnership strutturate con compagni per gli aspetti prettamente visivi, documentazione digitale dei processi sperimentali.

Questi adattamenti spesso risultano pedagogicamente preziosi per tutta la classe, poiché richiedono una verbalizzazione più precisa dei processi, un'attenzione maggiore alla metodologia sperimentale e una documentazione più accurata dei risultati.

L'orientamento e la mobilità negli spazi scolastici rappresentano competenze fondamentali che vanno oltre la semplice capacità di spostarsi. Includono la capacità di costruire mappe mentali degli ambienti, utilizzare punti di riferimento sensoriali alternativi, gestire in sicurezza situazioni impreviste, comunicare efficacemente le proprie esigenze di orientamento.

Lo studente del caso dimostra competenze consolidate in questo ambito, ma è importante mantenere e sviluppare ulteriormente queste capacità in preparazione alla transizione verso contesti universitari e lavorativi più complessi. La formazione continua con esperti in orientamento e mobilità può essere preziosa per acquisire tecniche avanzate e affrontare nuove sfide ambientali.

Un aspetto spesso sottovalutato nel lavoro con studenti con disabilità visive è il loro potenziale ruolo di leadership e supporto all'interno del gruppo classe. Nel caso descritto, lo studente presenta competenze sociali eccellenti e assume naturalmente ruoli di coordinamento e supporto verso i compagni.

Questo aspetto va valorizzato sistematicamente, non solo per il beneficio dello studente stesso, ma per l'effetto positivo sull'intero gruppo classe. Gli studenti con disabilità che assumono ruoli di leadership contribuiscono a decostruire stereotipi e pregiudizi, dimostrando che la disabilità non è sinonimo di incapacità o dipendenza.

La formazione peer-to-peer, in cui lo studente con ipovisione può insegnare ai compagni l'uso di tecnologie assistive o sensibilizzare sulla disabilità visiva, rappresenta un'esperienza educativa preziosa per tutti i partecipanti.

La valutazione di studenti con ipovisione deve concentrarsi sulle competenze effettive piuttosto che sui metodi di acquisizione o espressione delle informazioni. Questo significa che le prove equipollenti non rappresentano un "aiuto" ma un adeguamento necessario per permettere allo studente di dimostrare ciò che sa senza essere penalizzato dalla propria condizione visiva.

Gli adattamenti valutativi possono includere: materiali ingranditi o in formato digitale, tempo aggiuntivo per la lettura, sostituzione di elementi grafici con descrizioni verbali o modelli tattili, utilizzo di strumentazione specifica per discipline scientifiche, modalità orali alternative per contenuti tradizionalmente grafici. L'importante è che questi adattamenti mantengano la validità e l'attendibilità della valutazione, misurando effettivamente le competenze curriculari target senza essere influenzati dalla disabilità visiva.

Il percorso scolastico per uno studente con ipovisione deve avere come obiettivo primario lo sviluppo di competenze di autonomia che saranno essenziali per il successo universitario e professionale. Questo include: padronanza avanzata delle tecnologie assistive, competenze nell'adattamento di materiali e ambienti, capacità di comunicare efficacemente le proprie esigenze, sviluppo di strategie compensatorie personalizzate.

Il percorso di orientamento deve considerare le reali opportunità professionali, che sono amplissime per persone con ipovisione adeguatamente formate, particolarmente nei settori dove le competenze cognitive, linguistiche e relazionali sono predominanti rispetto a quelle visuo-spaziali.

La collaborazione con centri specializzati, associazioni di categoria e professionisti con disabilità visiva già inseriti nel mondo del lavoro può offrire modelli di riferimento e opportunità di mentoring preziose per la costruzione di un progetto di vita autonomo e soddisfacente.

STRATEGIE PER LA DIDATTICA INCLUSIVA

COOPERATIVE LEARNING (E VARIANTI)

Che cos'è. Lavoro in piccoli gruppi con **interdipendenza positiva**, **responsabilità individuale**, ruoli chiari e abilità sociali insegnate esplicitamente.

Quando. Per obiettivi di partecipazione, comunicazione, problem solving, motivazione.

Come si fa. Gruppi da 3–4, ruoli assegnati (portavoce, cronometrista, facilitatore, segretario), obiettivo comune e prodotto breve. Sequenza: *I do–We do–You do in gruppo*. Micro-contratto con tempi (10–15') e criteri di riuscita.

Nel PEI. In *Organizza*: “Lavori cooperativi con ruoli predefiniti (10–15')”.

Verifica: griglia breve di ruolo/contributi.

Criteri: “2 contributi pertinenti · ruolo mantenuto · tempo rispettato”.

Monitoraggio. Mini-rubrica “lavoro di gruppo” ogni 2 settimane (N osservazioni su M attività).

Varianti utili

- **Jigsaw** (a “incastro”): ogni studente studia un pezzo, poi riassume nel gruppo esperti.
- **Think–Pair–Share**: riflessione individuale → confronto a coppie → condivisione in plenaria.
- **Rally Coach**: a coppie, uno esegue uno spunto alla volta mentre l'altro fa da coach con checklist.

PEER TUTORING (TUTORAGGIO TRA PARI)

Che cos'è. Un compagno supporta l'altro su compiti mirati; può essere **reciproco** (ci si scambia i ruoli) o a età diversa.

Quando. Per consolidare abilità, routine, studio guidato, lettura, organizzazione.

Come si fa. Coppie stabili, compito breve e strutturato, scheda-guida del tutor (cosa dire/cosa fare), durata 10–15', debrief finale di 2 minuti.

Nel PEI. “Tutoraggio tra pari su consegne a step, 2×settimana”.

Verifica: checklist step completati.

Criteri: “2 step corretti · avvio con cenno non verbale · ≤ 10””.

Monitoraggio. Registro rapido delle sessioni (data, compito, esito).

FLIPPED CLASSROOM (LEZIONE CAPOVOLTA)

Che cos'è. Parte della spiegazione si anticipa con micro-risorse (video/slide con audio), in classe si lavora attivamente.

Quando. Per contenuti che si prestano a esempi guidati, mappe, esercizi applicativi.

Come si fa. Risorsa breve (3–6'), **sempre accessibile** (sottotitoli, trascrizione), domande guida/anticipatore. In classe: esercizi strutturati, casi, mappe, lavori a coppie.

Nel PEI. “Anticipazione con video sottotitolato + scheda guida; in classe esercizi a step”.

Verifica: quiz d'ingresso/exit ticket.

Criteri: “2 risposte pertinenti · 1 sola sollecitazione · ≤ 5””.

Monitoraggio. Esiti degli exit ticket e osservazioni su partecipazione.

ROTAZIONE A STAZIONI (STATION ROTATION)

Che cos'è. La classe lavora in **postazioni** diverse (lettura guidata, pratica, tecnologia, tutoraggio), con tempi brevi.

Quando. Per differenziare il carico, alternare modalità e mantenere attenzione.

Come si fa. 3–4 stazioni, cartello con “cosa fare” e materiali pronti, timer visivo, percorso semplice.

Nel PEI. “Rotazione a 3 stazioni con compiti graduati”.

Verifica: scheda di bordo per stazione.

Criteri: “completa 2 stazioni · materiali ordinati · $\leq 12'$ totali”.

Monitoraggio. Fogli di percorso compilati e controllati settimanalmente.

ISTRUZIONE ESPLICITA (EXPLICIT INSTRUCTION)

Che cos'è. Modello “**Mostro–Facciamo insieme–Fai tu**”, con esempi risolti e pratica guidata.

Quando. Per abilità nuove o complesse (grammatica, procedure matematiche, metodo di studio).

Come si fa. Esempio svolto alla lavagna, pensiero ad alta voce, esercizi graduati con feedback immediato, poi compito autonomo breve.

Nel PEI. “Esempio modello + pratica guidata su 3 esercizi; poi 2 autonomi”.

Verifica: confronto tra esercizio 1 (guidato) e 2 (autonomo).

Criteri: “3/5 corretti autonomi · ≤ 1 richiamo”.

Monitoraggio. Serie di esercizi con punteggi progressivi.

ANALISI DEL COMPITO E CONSEGNE A STEP

Che cos'è. Spezzare un compito in passaggi chiari, ognuno con un'azione visibile.

Quando. Per ridurre carico esecutivo, migliorare avvio e completamento.

Come si fa. 3–4 step numerati con check visivo; esempio del primo step; tempi indicati; spunta finale “pronto”.

Nel PEI. “Compiti a 3 step con check; esempio iniziale”.

Verifica: numero di step completati.

Criteri: “2/3 step corretti · avvio con segnale ambientale · $\leq 10'$ ”.

Monitoraggio. Mini-rubrica “consegna a step” quindicinale.

STRATEGIE VISIVE (MAPPE, ORGANIZER, STORYBOARD)

Che cos'è. Supporti visivi per **comprendere, ricordare, esporre**.

Quando. Per testi densi, spiegazioni orali, esposizioni, collegamenti.

Come si fa. Mappe **numerate**, domande guida, codici colore, spazio per “parole chiave”, template ricorrenti (ad es. causa→effetto).

Nel PEI. “Mappa numerata + scaletta per esposizione”.

Verifica: interrogazione breve con mappa.

Criteri: “3 info pertinenti · ≤ 1 richiamo · $\leq 5'$ ”.

Monitoraggio. Rilevazioni su pertinenza e tempo nelle esposizioni.

CAA – COMUNICAZIONE AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

Che cos'è. Insieme di strumenti (pittogrammi, tabelle di scelta, comunicazione per immagini/testi semplificati) che **ampliano** le possibilità comunicative.

Quando. Se la comunicazione orale è limitata, poco stabile o richiede supporto visivo.

Come si fa. Vocabolario funzionale (azioni, richieste, routine), quaderno o app CAA, simboli coerenti con i contesti di classe; insegnamento dell'uso con model prompt.

Nel PEI. “CAA per richieste e scelte didattiche; tabelle in banco e in postazione comune”.

Verifica: n. richieste/risposte appropriate.

Criteri: “2 richieste adeguate per lezione · con supporto visivo”.

Monitoraggio. Registro breve degli scambi comunicativi.

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL) – PRINCIPI GUIDA

Che cos'è. Progettazione che offre **più vie** per accedere ai contenuti (rappresentazione), **più modi** per esprimersi (azione/espressione) e **più leve** di motivazione (coinvolgimento).

Quando. Sempre, come cornice di progettazione.

Come si fa. Materiali in formati diversi (testo, audio, immagini), alternative di prodotto (testo, mappa, presentazione), opzioni di scelta e sfida calibrata.

Nel PEI. “Opzioni di prodotto equipollenti; materiali multimodali”.

Verifica: rubriche equivalenti.

Criteri: “criteri comuni, forma adattata”.

Monitoraggio. Confronto tra prodotti e criteri condivisi.

AUTOREGOLAZIONE ED ESECUTIVE

Che cos'è. Strumenti per pianificare, iniziare, mantenere e chiudere un compito.

Quando. ADHD, difficoltà esecutive, gestione del tempo.

Come si fa. **Timer visivo**, anticipatori “adesso/poi”, check-in di avvio, pause programmate, **self-monitoring** (spunta “mi sono avviato/ho chiuso”), obiettivi micro con revisione.

Nel PEI. “Timer e check-in in avvio, pausa dopo 10”.

Verifica: tempo di avvio e chiusura, n. interruzioni.

Criteri: “avvio entro 1' · chiusura entro 2”.

Monitoraggio. Schede tempo/avvio chiusura.

GESTIONE DELLE TRANSIZIONI (CAMBIO D'ORA)

Che cos'è. Routine **prevedibili** per passare da un'attività all'altra.

Quando. All'inizio/fine lezione, rientri da intervallo/laboratorio.

Come si fa. Avviso a 2 minuti, checklist di materiale, posto di lavoro **riconoscibile** (stessa postazione e disposizione), deposito materiale in contenitore colorato.

Nel PEI. “Checklist transizioni; avviso a 2' con timer; postazione stabile”.

Verifica: completezza e tempo.

Criteri: “materiale completo · $\leq 2'$ · avvio con segnale ambientale”.

Monitoraggio. Rilevazioni settimanali (3 transizioni).

APPRENDIMENTO BASATO SU PROBLEMI/PROGETTI (PBL)

Che cos'è. Problemi reali o progetti con prodotto finale, ruoli, scadenze, rubriche.

Quando. Per competenze trasversali, motivazione, collegamenti tra discipline.

Come si fa. Domanda guida, milestone brevi, rubriche chiare, presentazione finale.

Nel PEI. “Mini-progetto con ruoli e rubriche; milestone quindicinali”.

Verifica: rubrica di prodotto/processo.

Criteri: “prodotto conforme a 3 criteri · tempi rispettati”.

Monitoraggio. Checkpoint su milestone.

RECIPROCAL TEACHING E STRATEGIE METACOGNITIVE

Che cos'è. Ciclo **predire–chiarire–porre domande–riassumere**, più strumenti di pianificazione e controllo.

Quando. Comprensione del testo, studio autonomo.

Come si fa. Scheda con le 4 fasi, modeling, pratica in coppie, poi individuale.

Nel PEI. “Ciclo in 4 fasi con scheda guida; 1 volta/settimana”.

Verifica: domande/riassunti.

Criteri: “2 domande pertinenti - riassunto in 5 frasi”.

Monitoraggio. Raccolta settimanale delle schede.

LETTURA E SCRITTURA ACCESSIBILI

Che cos'è. Adattamenti per decodifica, comprensione e produzione.

Quando. DSA, difficoltà linguistiche, carico cognitivo elevato.

Come si fa. Font ad alta leggibilità, interlinea 1.5, **TTS** (sintesi vocale), dizionari digitali, dettatura vocale, **scheletri di testo** (cloze, cornici di frase), mappe per la scaletta.

Nel PEI. “TTS per studio; scheletri di testo per tema; mappe per esposizione”.

Verifica: qualità del contenuto più che forma grafica.

Criteri: “3 argomenti pertinenti · $\leq$ 1 richiamo · entro 15”.

Monitoraggio. Campioni scritti con rubriche specifiche.

MATEMATICA ACCESSIBILE (PROCEDURE E RAPPRESENTAZIONI)

Che cos'è. Procedure esplicite, esempi svolti, manipolativi/visivi.

Quando. Nuove procedure, problemi multi-step.

Come si fa. **Esempi modello**, tavola delle formule, schede a colonne (dati–passi–soluzione), rappresentazioni grafiche.

Nel PEI. “Esempio guidato + 2 esercizi autonomi; tavola formule ammessa”.

Verifica: 3 esercizi con feedback.

Criteri: “2/3 corretti · $\leq$ 1 richiamo”.

Monitoraggio. Serie breve di prove equivalenti.

LINGUE (STRUTTURAZIONE DEL PARLATO E DELL'ASCOLTO)

Che cos'è. Cornici di frase, lessico mirato, ascolto con sottotitoli, produzione breve.

Quando. Esposizione orale e scritta in L2/L3.

Come si fa. **Sentence frames** (“In my opinion... because...”), liste di verbi frequenti, ascolti brevi con trascrizione, giochi di ruolo guidati.

Nel PEI. “Cornici di frase + ascolto sottotitolato; dialogo di 2' con scaletta”.

Verifica: rubriche su pertinenza e fluidità.

Monitoraggio. Registrazioni brevi con check periodico.

VALUTAZIONE FORMATIVA ED EQUIPOLLENTE

Che cos'è. Valutazione **coerente con gli obiettivi**: criteri chiari, prove adattate o equipollenti quando previsto.

Quando. Sempre, con maggiore attenzione nelle verifiche sommative.

Come si fa. Rubriche brevi; prove equivalenti per competenza (stessa competenza, modalità diversa); tempo extra o pause; consegne riscritte.

Nel PEI. “Prove equipollenti dove previsto; rubriche trasparenti; tempi estesi”.

Verifica: criteri dichiarati prima.

Monitoraggio. Esiti prove raccolti con nota su supporti e tempi.

AMBIENTE E REGOLAZIONE SENSORIALE

Che cos'è. Accorgimenti su rumore, luce, movimento, postazione.

Quando. Difficoltà di attenzione, iper/ipo-sensibilità.

Come si fa. Postazione riconoscibile, cuffie antirumore, filtri luce, *angolo pausa* con timer.

Nel PEI. “Postazione stabile; pausa di 5' ogni 20' se necessario”.

Verifica: qualità/tempo on-task.

Monitoraggio. Rilevazioni su durata lavoro attivo.

COINVOLGIMENTO FAMIGLIA E CONTINUITÀ

Che cos'è. Pochi strumenti condivisi che proseguono a casa.

Quando. Per routine, studio, organizzazione.

Come si fa. Agenda visiva, checklist compiti, calendario prove.

Nel PEI. “Condivisione checklist e calendario; feedback mensile”. Verifica: regolarità consegne, organizzazione materiali.

Monitoraggio. Breve report famiglia–scuola.

MINI-GUIDA DI SELEZIONE RAPIDA

- Se l'obiettivo è “**esporre con pertinenza**” → Mappe numerate + domande guida + interrogazioni brevi.
- Se l'obiettivo è “**avviarsi e chiudere il compito**” → Timer visivo + consegna a step + check finale.
- Se l'obiettivo è “**partecipare in gruppo**” → Cooperative learning con ruoli + griglia di ruolo.
- Se l'obiettivo è “**organizzare il materiale**” → Checklist transizioni + avviso a 2' + postazione stabile.
- Se l'obiettivo è “**comprendere testi**” → Reciprocal teaching + organizer grafici + TTS.

Come trasferire nel PEI (A3/A4)

- In **Organizza/Personalizzazione** scrivi la **strategia** con parole semplici e replicabili (“mappa numerata con 3 nodi”, “checklist a 3 step”, “avviso a 2 minuti con timer visivo”).
- Nella sezione **Verifiche e criteri** lega ogni strategia al **criterio**: pertinenza (che cosa deve comparire), **supporto minimo** (quale aiuto è accettabile), **tempo** (entro quanto).
- Nel **Monitoraggio (+M)** indica la cadenza (settimanale/quindicinale) e la **regola di consolidamento** (es. “livello Intermedio in N rilevazioni su M”).

VERBI OPERATIVI

L'uso di verbi osservabili nella redazione del PEI è da considerarsi uno strumento che incide sulla qualità della progettazione e della verifica. Gli obiettivi educativi devono tradurre un bisogno in azioni concrete, affinché tutti – docenti, famiglia, specialisti e studente – sappiano che cosa si vuole ottenere e come misurare i progressi. Verbi come *descrive*, *completa*, *identifica*, *organizza* o *applica* nominano comportamenti e prestazioni che possono essere visti e registrati: guidano il lavoro in classe e consentono di raccogliere dati oggettivi durante il monitoraggio. Al contrario, verbi generici come *migliorare*, *potenziare* o *favorire* si riferiscono a cambiamenti interni non osservabili; rischiano di lasciare spazio a interpretazioni personali e rendono difficile capire se l'obiettivo sia stato raggiunto.

Usare verbi chiari ha un ulteriore vantaggio: aiuta a rispettare le indicazioni normative che richiedono obiettivi *osservabili e verificabili*. La classificazione ICF non si limita a descrivere la menomazione, ma considera l'attività e la partecipazione; i verbi operativi danno corpo a queste dimensioni, perché descrivono ciò che il ragazzo o la ragazza *fa*, con quali strumenti e in quali contesti. Scegliere un verbo adeguato significa anche dare indicazioni operative alle figure coinvolte: *organizza*, implica predisporre materiali e tempi, *analizza*, porta a scomporre un problema, *partecipa*, richiede di definire ruoli e turni nei lavori di gruppo. Così gli obiettivi diventano replicabili, i criteri di valutazione sono comprensibili e chi li legge può verificare senza equivochi se l'azione si è realizzata.

Verbo	Spiegazione
Analizza	Osserva in dettaglio un testo, un problema o una situazione e ne evidenzia i singoli elementi; distingue le parti essenziali da quelle secondarie e illustra come sono collegate fra loro.
Applica	Utilizza una regola, un procedimento o una conoscenza in un nuovo contesto; dimostra di saper trasferire ciò che ha imparato in attività pratiche o esercizi diversi.
Argomenta	Sostiene un'idea o una tesi con esempi e ragionamenti coerenti; risponde a domande aperte spiegando i passaggi e gli aspetti che portano alla conclusione.
Calcola	Effettua operazioni matematiche (quattro operazioni, proporzioni, calcoli con misure, ecc.) seguendo passaggi ordinati; verifica la correttezza del risultato confrontandolo con dati di partenza.
Classifica	Raggruppa oggetti, numeri, frasi o concetti in categorie sulla base di caratteristiche comuni; spiega il criterio di classificazione utilizzato.
Completa	Inserisce elementi mancanti in una sequenza, in un testo, in una tabella o in un diagramma; porta a termine un compito iniziato riempiendo gli spazi vuoti o aggiungendo le parti necessarie.
Descrive	Rappresenta con parole proprie un oggetto, un fenomeno, un testo o un evento, soffermandosi sulle caratteristiche osservabili (ad es. forma, colore, luogo, data, protagonisti) senza giudizi personali.
Elenca	Riporta una serie di elementi (fatti, numeri, passaggi) in ordine logico o cronologico; non si limita a nominare, ma indica anche la posizione o la frequenza quando serve.
Identifica	Riconosce in mezzo a diversi stimoli quelli che corrispondono a un criterio dato (es. "individua le sillabe nel testo", "identifica gli stati d'animo dei personaggi"); spiega come li ha riconosciuti.
Ordina	Dispone oggetti, informazioni, fasi di un procedimento o eventi in sequenza logica (ad es. dal più grande al più piccolo, prima-dopo, causa-effetto); giustifica la scelta dell'ordine.

Organizza	Predisporre materiali, spazi e tempi secondo un piano stabilito (es. prepara il banco con i libri necessari, segue una checklist di lavoro); rispetta le scadenze e le sequenze previste.
Partecipa	Interviene in modo appropriato nelle discussioni, nelle attività di gruppo o nei lavori a coppie; ascolta gli altri, rispetta i turni, propone idee pertinenti e collabora al raggiungimento di un obiettivo comune.
Produce	Elabora un elaborato scritto, un disegno, una presentazione o un oggetto concreto seguendo indicazioni date; cura i contenuti e la forma (ortografia, impaginazione, colore).
Riassume	Seleziona le informazioni essenziali di un testo o di una lezione e le riformula con parole proprie in forma sintetica e ordinata (paragrafo, mappa, schema).
Risolve	Trova la soluzione a un problema, a un esercizio o a una situazione complessa; spiega i passaggi seguiti e verifica l'esattezza della risposta.
Seleziona	Sceglie tra diverse opzioni quelle che soddisfano un requisito (es. "seleziona le fonti attendibili", "scegli i materiali corretti per l'esperimento") e motiva la scelta.
Spiega	Illustra un concetto, un procedimento o un evento in modo comprensibile, dettagliando le cause, le fasi e le conseguenze; usa un linguaggio adatto all'interlocutore.
Usa/Utilizza	Serve per descrivere l'uso consapevole di strumenti, tecnologie o strategie (es. "usa il righello per tracciare linee", "utilizza mappe concettuali per studiare") allo scopo di svolgere un compito specifico.
Verifica	Controlla se un'ipotesi, un risultato o un prodotto corrispondono ai criteri previsti; effettua un confronto con dati di partenza o con un modello e, se necessario, corregge eventuali errori.

GLOSSARIO

PEI – Piano Educativo Individualizzato

Documento redatto dal Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) per ciascun alunno con disabilità certificata ai sensi della legge 104/1992. È uno strumento progettuale e operativo: individua i bisogni educativi e definisce gli obiettivi annuali e di breve periodo, le strategie e gli strumenti per garantire il diritto all'istruzione. Deve essere aggiornato regolarmente (almeno a metà anno e a fine anno scolastico) in base all'evoluzione dell'alunno.

ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute

Sistema elaborato dall'OMS che descrive la salute e gli stati ad essa correlati. Introduce una visione bio-psico-sociale, con tre componenti: **funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione, fattori ambientali**. L'ICF non etichetta l'alunno con una "malattia" ma aiuta a individuare barriere e facilitatori che influenzano le attività scolastiche.

Diagnosi Funzionale (DF)

Documento sanitario, redatto da un'équipe clinica, che descrive le condizioni psico-fisiche dell'alunno: funzioni, strutture, attività, partecipazione e contesto. Contiene indicazioni sui punti di forza e sulle difficoltà, utili per la progettazione didattica.

Profilo Dinamico Funzionale (PDF)

Documento di raccordo tra le informazioni cliniche della Diagnosi Funzionale e la progettazione educativa. Viene redatto collegialmente (scuola, famiglia e specialisti) e definisce le potenzialità evolutive dell'alunno, indicando le condizioni che favoriscono l'apprendimento.

Profilo di Funzionamento (PF)

Documento previsto dal Decreto legislativo 66/2017 che, in via transitoria, non è ancora attuato in tutte le regioni. Dovrebbe sostituire DF e PDF ed essere redatto secondo l'ICF. Nel periodo transitorio, si fa riferimento a DF e PDF.

GLO – Gruppo di Lavoro Operativo

È il team che elabora, applica e aggiorna il PEI. Comprende i docenti della classe, il docente di sostegno, la famiglia, gli specialisti (se presenti) e il dirigente scolastico o un suo delegato. Ogni componente ha un ruolo specifico: la famiglia porta le informazioni sul funzionamento quotidiano; i docenti propongono obiettivi e strategie; gli specialisti integrano con competenze cliniche.

Barriere

Ostacoli presenti nell'ambiente fisico, sociale o attitudinale che limitano l'attività e la partecipazione dell'alunno. Esempi: rumore eccessivo in classe, assenza di ascensori, una consegna senza adattamenti per DSA.

Facilitatori

Fattori ambientali che favoriscono l'attività e la partecipazione dell'alunno. Esempi: mappe concettuali per DSA, segnalatori visivi di tempo per ADHD, compagni tutor.

Dimensioni del PEI

L'ICF declina il funzionamento in aree; il PEI le adatta in dimensioni progettuali:

- **Relazione/socializzazione:** riguarda le interazioni con pari e adulti.
- **Comunicazione/linguaggio:** considera comprensione, produzione e uso del linguaggio.
- **Autonomia/orientamento:** riflette la gestione del sé e dell'ambiente (tempi, materiali, spazi).
- **Cognitiva/apprendimenti:** include attenzione, memoria, ragionamento e acquisizione di conoscenze.
- **Motoria:** competenze grossolane e fini.
- **Sensoriale:** funzioni visive, uditive e tattili.

Obiettivo annuale

Risultato generale che si intende raggiungere entro l'anno scolastico. Ha una formulazione chiara e indicativa della direzione (es. "Partecipare attivamente al lavoro di gruppo, rispettando ruolo e turni").

Obiettivo di breve periodo

Articolazione dell'obiettivo annuale in traguardi concreti raggiungibili in 6-8 settimane. È sempre accompagnato da **criteri** (numeri/condizioni/tempo) che ne permettono la verifica (es. "In coppia mantiene il ruolo per 15 minuti con al massimo un richiamo non verbale").

Strategie/metodologie

Modalità didattiche adottate per raggiungere gli obiettivi. Devono essere replicabili da tutti i docenti (es. uso della checklist, domande guida, mappa numerata, ruoli nel gruppo).

Strumenti compensativi

Ausili che sostituiscono o facilitano le abilità deficitarie (previsti dalla normativa DSA). Esempi: mappe concettuali, sintesi vocale, calcolatrice, videoscrittura con correttore ortografico.

Misure dispensative

Riduzioni di compiti che evitano attività particolarmente difficili e stressanti per l'alunno (es. esonero dalla lettura ad alta voce per un dislessico).

Verifica intermedia e verifica finale

Incontri del GLO per valutare l'efficacia del PEI. La verifica intermedia (solitamente a metà anno) permette di correggere obiettivi e strategie; la verifica finale tira le somme e propone indicazioni per l'anno successivo.

Monitoraggio

Raccolta sistematica di dati (osservazioni, prove, griglie) per controllare l'andamento degli obiettivi. I dati devono essere confrontati con la situazione iniziale e documentati in modo oggettivo.

Criteri di consolidamento

Regola che definisce quante rilevazioni positive servono per considerare un obiettivo acquisito in modo stabile. Esempio: un obiettivo si considera consolidato se raggiunto in 3 rilevazioni su 4 nella stessa situazione.

DSA – Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Categoria che comprende dislessia (lettura), disgrafia (grafia), disortografia (ortografia) e discalculia (calcolo). Non costituisce disabilità ma richiede misure dispensative e strumenti compensativi.

ADHD – Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività

Disturbo neurobiologico caratterizzato da impulsività, difficoltà di attenzione sostenuta e iperattività motoria. A scuola può comportare irrequietezza, difficoltà a rispettare i turni e a seguire consegne lunghe.

Autismo

Disturbo del neurosviluppo con compromissione della comunicazione sociale, comportamenti ripetitivi e interessi ristretti. Nel contesto scolastico richiede un'attenzione particolare all'organizzazione dell'ambiente, alla prevedibilità delle routine e all'uso di strumenti visivi di comunicazione.

BES – Bisogni Educativi Speciali

Macro-categoria introdotta dalla normativa italiana che include disabilità, DSA e altre situazioni di svantaggio (socio-economico, linguistico, culturale). Indica che la scuola deve personalizzare l'offerta formativa per garantire l'inclusione a tutti gli alunni con necessità educative aggiuntive.

dell'infanzia; progettazione educativa personalizzata nei servizi 0–3 secondo le regole regionali). Il quadro pedagogico nazionale è completato dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei e dagli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, che forniscono criteri comuni per progettazione, ambienti di apprendimento, valutazione in ottica formativa e collaborazione con le famiglie. In sintesi, il D.Lgs. 65/2017 costituisce la cornice ordinamentale e finanziaria dell'educazione 0–6, entro cui le scuole e i servizi progettano percorsi coerenti, inclusivi e di qualità.

D.LGS. 13 APRILE 2017, N. 66 (COME MODIFICATO DAL D.LGS. 96/2019) E D.I. 29 DICEMBRE 2020, N. 182, INTEGRATO DAL D.I. 1 AGOSTO 2023, N. 153 — INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ

Il decreto definisce l'impianto nazionale dell'inclusione scolastica in coerenza con l'ICF dell'OMS: afferma il diritto all'educazione e all'istruzione di alunne e alunni con disabilità nel contesto della classe comune, garantendo progettazione educativa personalizzata, sostegni e rimozione delle barriere alla partecipazione. Individua il Profilo di funzionamento come documento clinico-funzionale di riferimento per la scuola; fino alla sua disponibilità possono essere utilizzati, in via transitoria, diagnosi funzionale e profilo dinamico funzionale. Organizza la governance dell'inclusione attraverso GLIR, GIT e GLI e, a livello del singolo alunno, il GLO, presieduto dal dirigente scolastico o suo delegato e composto dai docenti contitolari/consiglio di classe con la partecipazione della famiglia e delle figure professionali interne ed esterne coinvolte.

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI), redatto dal GLO su base ICF, è lo strumento che descrive dimensioni, obiettivi, interventi, strategie, sostegni, responsabilità, tempi e criteri di verifica e valutazione, in coerenza con PTOF e curriculum. Il D.I. 182/2020 ha introdotto modelli nazionali di PEI e Linee guida, confermati nella loro vigenza; il D.I. 153/2023 li ha integrati precisando, tra l'altro, la corrispondenza tra domini della certificazione e dimensioni del PEI, la possibilità di fondare temporaneamente il PEI su DF e PDF in assenza del Profilo di funzionamento e l'obbligo di indicare nel PEI se la frequenza avviene sull'intero orario o se vi sono assenze per motivi sanitari debitamente documentati.

In merito alla valutazione, il decreto assicura la piena coerenza tra PEI e modalità valutative. Nella scuola secondaria di secondo grado, anche quando l'insegnamento è organizzato per aree disciplinari, la valutazione degli apprendimenti resta riferita alle singole discipline. Il D.I. 153/2023 ha eliminato la possibilità di esonero da singole discipline; sono previste, quando ne ricorrono i presupposti, prove equipollenti e adattamenti delle verifiche per garantire la misurazione degli stessi traguardi attraverso modalità accessibili. La progettazione può prevedere percorsi didattici personalizzati con valutazioni coerenti con il PEI; resta ferma la distinzione tra percorsi che conducono al titolo di studio e percorsi differenziati che conducono all'attestazione, secondo la normativa vigente.

Il sistema dei sostegni comprende docenza specializzata, assistenza all'autonomia e alla comunicazione, ausili e tecnologie assistive, adattamenti degli ambienti e delle metodologie, nonché interventi di tipo organizzativo e di rete. Il GLO formula la proposta del fabbisogno di sostegno e di altre risorse, nel rispetto dei criteri nazionali e delle fasce orarie previste. La famiglia partecipa a pieno titolo all'intero processo e la scuola documenta nel PEI le decisioni assunte, le verifiche periodiche e gli esiti, assicurando la continuità educativa nei passaggi di ordine e grado.

In sintesi, il D.Lgs. 66/2017, con le modifiche del D.Lgs. 96/2019 e i modelli/Linee guida del D.I. 182/2020 come integrati dal D.I. 153/2023, costituisce la cornice vincolante dell'inclusione: PEI su base ICF, corresponsabilità del GLO, centralità del contesto e delle barriere, uso mirato di sostegni e tecnologie, valutazione accessibile ed equipollente, con pieno coinvolgimento delle famiglie e raccordo con il PTOF.

LEGGE 29 MAGGIO 2017, N. 71 — COME MODIFICATA DALLA LEGGE 17 MAGGIO 2024, N. 70 — E DECRETO LEGISLATIVO 12 GIUGNO 2025, N. 99 — PREVENZIONE E CONTRASTO DI BULLISMO E CYBERBULLISMO

La disciplina nazionale contro bullismo e cyberbullismo mira a tutelare i minori con azioni preventive, educative e, ove necessario, sanzionatorie, valorizzando il ruolo formativo della scuola e la corresponsabilità educativa delle famiglie. La legge 71/2017 ha introdotto strumenti rapidi per la tutela della dignità del minore online, tra cui la possibilità, per il minore ultraquattordicenne o per i genitori, di chiedere a gestori di siti e social network l'oscuramento, la rimozione o il blocco di contenuti lesivi; in caso di inerzia del gestore entro 24/48 ore, è prevista la richiesta al Garante per la protezione dei dati personali.

Con la legge 70/2024 il perimetro si è esteso esplicitamente anche al bullismo "offline" e sono stati introdotti obblighi operativi per le istituzioni scolastiche. Ogni istituto, nell'ambito dell'autonomia, adotta un codice interno per la prevenzione e il contrasto di bullismo e cyberbullismo, istituisce un tavolo permanente di monitoraggio con la partecipazione di studenti, docenti, famiglie ed esperti, recepisce nel Regolamento d'istituto le Linee di orientamento ministeriali e organizza iniziative formative e informative. Il dirigente scolastico, venuto a conoscenza di episodi che coinvolgono studenti dell'istituto, informa tempestivamente le famiglie, attiva le procedure previste dalle Linee di orientamento e promuove iniziative educative e di mediazione; nei casi gravi o reiterati, riferisce alle autorità competenti. La legge prevede inoltre la possibilità, su iniziativa regionale e senza nuovi oneri, di servizi di sostegno psicologico alle scuole che ne facciano richiesta.

La delega contenuta nella legge 70/2024 è stata attuata con il d.lgs. 99/2025, che ha potenziato il numero pubblico "Emergenza infanzia 114" come canale h24 per assistenza psicologica e giuridica e per l'inoltro, nei casi più gravi, delle segnalazioni alle forze di polizia; ha istituito una rilevazione biennale ISTAT sui fenomeni di bullismo e cyberbullismo e ha previsto specifiche avvertenze nei contratti dei fornitori di servizi di comunicazione in merito alla responsabilità genitoriale e alla tutela dei minori, oltre a campagne periodiche di sensibilizzazione sull'uso consapevole della rete in coordinamento con il Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Nel manuale del PEI, questo quadro normativo si traduce nell'integrazione stabile di prevenzione, educazione alla cittadinanza digitale e procedure di gestione dei casi dentro PTOF e Regolamento d'istituto, nel raccordo con PEI/PDP per eventuali misure educative e valutative personalizzate e nel coinvolgimento strutturato delle famiglie e della rete territoriale. Restano ferme le Linee di orientamento nazionali in materia, cui le scuole devono dare attuazione concreta attraverso il codice interno e il tavolo permanente.

LEGGE 13 LUGLIO 2015, N. 107 ("BUONA SCUOLA")

La Legge 107/2015 ha riformato il sistema nazionale di istruzione con l'obiettivo di rafforzare l'autonomia scolastica e la qualità dell'offerta formativa. Ha introdotto il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) come documento strategico di ciascuna scuola, l'organico dell'autonomia per integrare insegnamento, potenziamento e progettazione, la stabilizzazione di personale tramite piani straordinari di assunzione, la valorizzazione e formazione in servizio dei docenti, e il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) come cornice per l'innovazione didattica e organizzativa.

Negli anni successivi alcune misure sono state aggiornate. L'alternanza scuola-lavoro è stata ridenominata Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) con rimodulazione del monte ore nel triennio finale (almeno 90 ore nei licei, 150 negli istituti tecnici, 210 nei professionali). La chiamata diretta dei docenti da parte dei dirigenti scolastici è stata superata prima sul piano contrattuale e poi abolita per legge nel 2019. Il percorso di formazione iniziale dei docenti previsto dalla

107 è stato riformato: oggi l'abilitazione per la secondaria segue l'impianto del D.P.C.M. 4 agosto 2023 (cosiddetti "60 CFU"), con successivi decreti attuativi che disciplinano anche percorsi da 36 CFU per vincitori di concorso non ancora abilitati.

Nel manuale del PEI la Legge 107/2015 va collocata come cornice di sistema: definisce PTOF, organizzazione delle risorse e politiche di formazione e innovazione entro cui si progettano inclusione e personalizzazione. Le procedure e gli strumenti specifici per la disabilità e i DSA (PEI, PDP, misure / adattamenti) restano disciplinati dalle normative dedicate e vanno raccordati con le scelte curriculari e organizzative stabilite nel PTOF.

"RIFORMA FIORONI" (2006–2008) — INTERVENTI SU CURRICOLO, OBBLIGO DI ISTRUZIONE E FILIERA TECNICO-PROFESSIONALE

Con l'espressione "Riforma Fioroni" si indicano i principali interventi adottati durante il ministero di Giuseppe Fioroni. Il cuore della stagione riformatrice è rappresentato dal decreto-legge 7/2007 (poi legge 40/2007), che ha fermato la "liceizzazione" prevista dal d.lgs. 226/2005, ripristinando la piena centralità degli istituti tecnici e professionali, abrogando i previsti licei tecnologici ed economici e prevedendo la possibilità di costituire poli tecnico-professionali per il raccordo stabile tra scuole, formazione e imprese. Nello stesso periodo sono stati adottati due tasselli strutturali: l'innalzamento dell'obbligo di istruzione a dieci anni, fino ai 16 anni di età, con l'indicazione delle competenze chiave da assicurare al termine dell'obbligo (D.M. 139/2007), e le Indicazioni per il curricolo per infanzia e primo ciclo (D.M. 31 luglio 2007), che hanno guidato la progettazione didattica delle scuole fino al successivo aggiornamento del 2012. Sul versante del rapporto scuola-lavoro è stato avviato il riordino dell'istruzione e formazione tecnica superiore con il D.P.C.M. 25 gennaio 2008, che ha dato impulso alla costituzione degli ITS (oggi ITS Academy) e alla filiera professionalizzante post-secondaria, in coerenza con la valorizzazione dell'istruzione tecnico-professionale promossa dalla legge 40/2007.

Per il manuale PEI questa riforma costituisce soprattutto cornice di sistema: ha ridefinito curriculum, obbligo e filiera tecnico-professionale entro cui si progettano percorsi inclusivi, mentre gli strumenti specifici dell'inclusione (PEI, PDP, organizzazione dei GLO/GLI, modelli nazionali) sono disciplinati da normative successive dedicate.

D.I. 1 AGOSTO 2023, N. 153 — INTEGRAZIONI AL D.I. 29 DICEMBRE 2020, N. 182 (MODELLI DI PEI E LINEE GUIDA)

Il D.I. 153/2023 integra e precisa il D.I. 182/2020, confermandone l'impianto e rafforzando l'allineamento al modello ICF. Viene introdotta una corrispondenza esplicita tra i "domini" utilizzati nelle procedure di accertamento della disabilità e le "dimensioni" del PEI, così da rendere più chiaro il raccordo tra documentazione sanitaria e progettazione educativa. È ribadito che, anche laddove l'insegnamento sia organizzato per aree disciplinari, la valutazione degli apprendimenti rimane riferita a ciascuna disciplina; contestualmente è soppressa la previsione dell'esonero da singole materie nella secondaria di secondo grado. È previsto un nuovo articolo dedicato ai percorsi didattici personalizzati con valutazioni equipollenti, da attuare quando necessario per accertare gli stessi traguardi con modalità accessibili e coerenti con il PEI.

Il decreto chiarisce inoltre che il PEI deve riportare se lo studente frequenta per l'intero orario o se si registrano assenze per motivi sanitari, opportunamente documentati. In assenza del Profilo di funzionamento, è consentito redigere il PEI sulla base della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale già disponibili, in via transitoria e fino alla loro sostituzione. La partecipazione della famiglia al GLO è confermata "a pieno titolo" lungo tutto il processo decisionale, con la conseguente eliminazione di formule che potessero far intendere l'esclusione da specifici passaggi progettuali.

Restano invariati i criteri nazionali relativi al fabbisogno di sostegno: il GLO formula la proposta nel rispetto delle fasce orarie e dei parametri vigenti, senza possibilità di deroga per superare i massimali. Per la scuola primaria, le indicazioni del D.I. 153/2023 in tema di forme di giudizio sono da leggersi alla luce della normativa successiva: oggi la valutazione periodica e finale degli apprendimenti è espressa con giudizi sintetici secondo le disposizioni vigenti.

Il D.I. 153/2023 consolida l'uso del PEI come dispositivo progettuale e valutativo su base ICF, chiarisce il perimetro della valutazione disciplinare e delle prove equipollenti, rafforza la tracciabilità della frequenza e della documentazione sanitaria, tutela la partecipazione piena delle famiglie nel GLO e mantiene fermo il quadro nazionale per l'assegnazione delle risorse di sostegno.

LEGGE 5 FEBBRAIO 1992, N. 104 — PRINCIPI E TUTELE PER LE PERSONE CON DISABILITÀ (QUADRO DI RIFERIMENTO PER LA SCUOLA)

La Legge 104/1992 definisce i principi generali in materia di assistenza, integrazione sociale e diritti delle persone con disabilità, affermando il pieno rispetto della dignità, della libertà e dell'autonomia personale. In ambito scolastico sancisce il diritto all'integrazione nelle classi comuni di ogni ordine e grado e impegna le istituzioni a rimuovere le barriere che ostacolano la partecipazione, garantendo ambienti, metodologie e sostegni adeguati.

Nel sistema educativo la 104/1992 opera oggi in raccordo con la normativa più recente sull'inclusione (D.Lgs. 66/2017 e successive modifiche, D.I. 182/2020 come integrato dal D.I. 153/2023). Il percorso dell'alunno si progetta nel Piano Educativo Individualizzato (PEI) su base ICF, elaborato dal Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO). Il GLO è presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato ed è composto dai docenti contitolari o dal consiglio di classe; partecipano la famiglia e le figure professionali interne ed esterne coinvolte, comprese quelle sanitarie e sociali. La composizione riportata in passato come insieme di "ispettori ed esperti esterni" non è corretta per il GLO; tali funzioni attengono ad altri organismi di livello territoriale o d'istituto. La documentazione sanitaria di riferimento è il Profilo di funzionamento; in sua assenza, in via transitoria, possono essere utilizzati diagnosi funzionale e profilo dinamico funzionale già disponibili. Il PEI indica obiettivi, interventi, sostegni, responsabilità, modalità di verifica e valutazione, nonché eventuali adattamenti ed equipollenze delle prove.

Al di fuori della scuola, la legge costituisce la base per misure di tutela e agevolazioni in ambito lavorativo, fiscale e dei congedi, in particolare per i soggetti riconosciuti ai sensi dell'articolo 3 (commi 1 o 3). L'accesso a tali benefici avviene a seguito del riconoscimento dello stato di handicap da parte della commissione medico-legale competente e secondo le procedure vigenti presso gli enti preposti; le specifiche operative (permessi, congedi, detrazioni, agevolazioni per ausili e veicoli) sono disciplinate da norme attuative e regolamenti settoriali.

In sintesi, la Legge 104/1992 è la cornice di principio che garantisce il diritto all'inclusione e orienta l'azione della scuola; gli strumenti e le procedure concrete per la progettazione educativa, l'assegnazione dei sostegni e la valutazione sono definiti dai provvedimenti successivi, cui la scuola deve attenersi per realizzare percorsi personalizzati, accessibili e pienamente partecipati.

D.P.R. 15 MARZO 2010, N. 87 — RIORDINO DEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI

Il D.P.R. 87/2010 ha definito per anni l'ordinamento degli istituti professionali, fissandone identità formativa, indirizzi di studio, profili in uscita, quadri orari e l'impianto marcatamente laboratoriale e professionalizzante. Con la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale introdotta dal D.Lgs. 61/2017, il sistema è stato però progressivamente rinnovato a partire dalle classi prime dell'a.s. 2018/2019, fino alla piena entrata a regime nell'a.s. 2022/2023, che ha comportato il superamento/abrogazione del precedente impianto regolato dal D.P.R. 87/2010. Oggi l'ordinamento

vigente degli istituti professionali fa capo al D.Lgs. 61/2017 e ai relativi atti attuativi, in particolare al D.M. 24 maggio 2018, n. 92 (profili in uscita dei nuovi indirizzi) e alle Linee guida adottate con D.M. 23 agosto 2019, n. 766. Nel manuale del PEI conviene quindi trattare il D.P.R. 87/2010 come cornice storica di riferimento, mentre per la progettazione didattica, l'organizzazione dei percorsi, i profili in uscita e il raccordo con PCTO e IeFP si devono utilizzare le regole vigenti del nuovo ordinamento.

D.P.R. 15 MARZO 2010, N. 89 — RIORDINO DEI LICEI (STATO AL 2025)

Il regolamento definisce identità, indirizzi, quadri orari e risultati di apprendimento dei licei, costituendo la cornice ordinamentale tuttora vigente per l'organizzazione dei percorsi liceali e per la progettazione curricolare di istituto. Nel 2025 è stato integrato per accogliere il nuovo Liceo del Made in Italy: un regolamento ad hoc ha fissato quadro orario e risultati di apprendimento del percorso, aggiungendosi al catalogo dei licei e innestandosi sul D.P.R. 89/2010. Le scuole, nel PTOF e nel curriculum, raccordano metodologie, valutazione e personalizzazione (PEI/PDP) con i profili in uscita definiti dal regolamento e dalle relative indicazioni nazionali. Per l'attivazione delle classi prime del Liceo del Made in Italy il Ministero ha fornito indicazioni organizzative a partire dall'a.s. 2024/25; l'assetto definitivo è quello pubblicato in Gazzetta Ufficiale nel febbraio 2025.

D.P.R. 20 MARZO 2009, N. 89 — RIORDINO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO

Il regolamento riordina scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado fissando finalità, struttura, tempi scuola e organizzazione didattica dell'intero primo ciclo e confermando, tra l'altro, la facoltà degli anticipi e l'attivazione delle sezioni primavera secondo le condizioni previste. Costituisce la cornice ordinamentale entro cui ogni istituto definisce PTOF, curriculum d'istituto e organizzazione degli orari, in coerenza con le Indicazioni nazionali per il curriculum. Nel 2025 il Ministero ha diffuso i materiali delle Nuove Indicazioni 2025: l'avvio a regime è programmato dal 1° settembre 2026 a partire dalle classi iniziali, mentre fino a quel momento restano applicabili le Indicazioni 2012 e l'assetto del D.P.R. 89/2009. Per il manuale PEI, questo regolamento è la base organizzativa a cui agganciare personalizzazione, accessibilità, valutazione e certificazione degli apprendimenti nei tre segmenti del primo ciclo.

LINEE DI INDIRIZZO PER L'ACCOGLIENZA E L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI (MIUR, 2014)

Le Linee di indirizzo 2014 forniscono alle scuole criteri organizzativi e didattici per l'inserimento di alunne e alunni con cittadinanza non italiana: istituzione e uso del Protocollo di accoglienza di istituto, iscrizioni anche in corso d'anno con assegnazione alla classe principalmente in base all'età anagrafica, rilevazione iniziale dei livelli e pianificazione di percorsi personalizzati di italiano L2 (fase comunicativa, fase "ponte" verso l'italiano per lo studio, consolidamento), accompagnati da mediazione linguistico-culturale, materiali accessibili e coinvolgimento attivo delle famiglie. La valutazione va resa equa e trasparente, calibrando obiettivi, tempi e prove in rapporto al livello linguistico raggiunto, senza confondere bisogni linguistici con bisogni speciali di altra natura; il tutto va raccordato con PTOF, curriculum e PAI/GLI, promuovendo ambienti interculturali per tutta la comunità scolastica. Resta il riferimento nazionale di base, trasmesso con Nota prot. 4233/2014; dal 2022 è affiancato dagli Orientamenti interculturali che aggiornano destinatari, priorità (0–6, NAI, MSNA, seconde generazioni) e azioni di rete, confermando che l'educazione interculturale e plurilingue riguarda l'intero sistema e che l'italiano L2 è leva strutturale per l'inclusione e la riuscita scolastica.

LEGGE 18 AGOSTO 2015, N. 134 — DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO (QUADRO SANITARIO DI RIFERIMENTO PER IL PEI)

La legge definisce a livello nazionale gli interventi per diagnosi precoce, cura/abilitazione e assistenza alle famiglie delle persone nello spettro autistico e impegna il Servizio sanitario a garantire percorsi basati sulle migliori evidenze, prevedendo l'aggiornamento dei LEA per includere prestazioni di diagnosi, trattamento individualizzato e presa in carico lungo tutto l'arco di vita; assegna inoltre all'Istituto Superiore di Sanità il compito di aggiornare le Linee guida sul trattamento dell'autismo in tutte le età e di supportare il coordinamento nazionale delle azioni (Osservatorio Nazionale Autismo). In attuazione del quadro, la Conferenza Unificata ha approvato nel 2018 l'aggiornamento delle Linee di indirizzo per migliorare qualità e appropriatezza degli interventi socio-sanitari; sul versante clinico, il Sistema Nazionale Linee Guida ha reso disponibili le raccomandazioni per bambini/adolescenti e, dal 2024, anche per adulti, a presidio di una presa in carico continua e integrata. Nel manuale PEI la L. 134/2015 va richiamata per il raccordo scuola-sanità: le certificazioni e i piani terapeutici redatti secondo le Linee guida ISS orientano obiettivi, strategie educative, ausili/CAA, adattamenti e gestione delle transizioni, assicurando coerenza tra interventi educativi e percorsi di cura.

RICONOSCIMENTO LIS/LIST — ART. 34-TER D.L. 22 MARZO 2021, N. 41 (CONV. IN L. 21 MAGGIO 2021, N. 69)

Il riconoscimento della Lingua dei Segni Italiana (LIS) e della Lingua dei Segni Italiana Tattile (LIST) è stato introdotto dall'art. 34-ter del D.L. 41/2021, convertito nella L. 69/2021 (spesso citata erroneamente come "L. 76/2021"). La norma riconosce, promuove e tutela LIS e LIST e riconosce le figure professionali degli interpreti LIS e LIST, prevedendo percorsi formativi e misure per l'inclusione delle persone con disabilità uditiva. Per la scuola ciò si traduce in accessibilità comunicativa nelle attività didattiche, collegiali ed extracurricolari e nella possibilità di prevedere in PEI (e, se del caso, in PDP) interprete LIS/LIST, assistenza alla comunicazione, tecnologie e materiali accessibili come "accomodamenti ragionevoli". Il quadro è stato attuato e aggiornato con il decreto della Presidenza del Consiglio (10 dicembre 2024, in G.U. 30 gennaio 2025) che disciplina le professioni di interprete LIS/LIST e l'elenco nazionale; restano attivi i canali di finanziamento dedicati (Fondo per l'inclusione delle persone sorde e con ipoacusia). Nel manuale PEI inserisci un rinvio operativo a: normativa LIS/LIST, profilo professionale degli interpreti, procedure di richiesta/attivazione del servizio e tutela della privacy.

LINEE DI INDIRIZZO PER LA SOMMINISTRAZIONE DEI FARMACI A SCUOLA (MIUR-MINISTERO DELLA SALUTE, 25 NOVEMBRE 2005)

Le Linee guida nazionali 2005 sono il riferimento tuttora vigente per garantire, in orario scolastico, la somministrazione di farmaci in sicurezza e nel rispetto del diritto allo studio: la richiesta va presentata dalla famiglia con certificazione medica che indichi patologia, farmaco, posologia, modalità e tempi; il dirigente attiva un protocollo d'istituto condiviso con ASL/Enti locali, designa personale disponibile (adeguatamente formato dai servizi sanitari), definisce conservazione, registrazione delle somministrazioni, piani d'emergenza (incluso l'uso dell'adrenalina autoiniettabile quando prescritta) e raccordo con PTOF, PEI/PDP e regolamenti interni. Le scuole adottano modulistica e procedure coerenti con la Nota MIUR 2312/2005 e possono integrare il protocollo con indicazioni regionali e con materiali sanitari aggiornati (es. documenti su gestione dell'anafilassi in ambito scolastico). Nel PEI/PDP vanno riportati responsabilità, luoghi e tempi di somministrazione, gestione delle urgenze, formazione del personale e tutele di privacy.

CONCLUSIONE

Il PEI non è semplicemente un documento amministrativo da compilare per rispondere agli obblighi normativi. È, nella sua essenza più profonda, uno strumento di trasformazione che ha il potere di cambiare non solo la traiettoria educativa dello studente con disabilità, ma l'intero ecosistema scolastico in cui si inserisce. I casi analizzati in questo manuale dimostrano come il PEI, quando elaborato con il metodo FARO+M, diventi un vero e proprio progetto di vita in cui ogni obiettivo definito, ogni strategia implementata, ogni verifica condotta contribuisce a costruire un ponte tra le potenzialità presenti dello studente e le competenze che gli saranno necessarie per una vita adulta autonoma e soddisfacente.

Il valore trasformativo del PEI emerge dalla sua capacità di ribaltare completamente la prospettiva educativa tradizionale. Invece di partire da ciò che lo studente "non sa fare", il metodo FARO+M ci insegna a fotografare con precisione ciò che lo studente sa fare, come lo fa e in quali condizioni lo fa meglio. Questo cambio di paradigma non è solo metodologico ma profondamente etico: riconosce in ogni studente un soggetto attivo del proprio apprendimento, portatore di competenze e potenzialità uniche che aspettano solo di essere scoperte e valorizzate. La personalizzazione degli interventi educativi, quando ben progettata, non isola lo studente con disabilità ma lo include pienamente nella vita scolastica, trasformando gli adattamenti metodologici e gli strumenti compensativi da "aiuti speciali" in modalità diverse di accedere agli stessi obiettivi formativi dei compagni.

Attraverso il monitoraggio sistematico e la riflessione continua sui risultati, il PEI insegna a tutta la comunità educativa che l'errore non è un fallimento ma un'informazione preziosa per rimodulare strategie e interventi. Questa cultura dell'errore come opportunità di apprendimento beneficia tutti gli studenti, sviluppando in loro competenze di metacognizione fondamentali per l'autonomia futura. Il valore trasformativo si dispiega su diverse dimensioni temporali: nel breve termine, modificando le pratiche quotidiane e sviluppando maggiore consapevolezza delle modalità di apprendimento individuali; nel medio termine, consolidando pratiche inclusive e rafforzando il senso di autoefficacia di tutti gli attori coinvolti; nel lungo termine, accompagnando lo sviluppo dell'identità e del progetto di vita dello studente mentre la scuola sviluppa una cultura inclusiva stabile che beneficia tutte le generazioni future.

L'inclusione non è una responsabilità che può essere delegata al solo docente di sostegno o considerata un "caso speciale". È un processo che coinvolge l'intera comunità scolastica e richiede una trasformazione culturale profonda che va oltre le tecniche e le metodologie. I casi presentati evidenziano come il successo dell'inclusione dipenda dalla capacità di costruire una responsabilità veramente condivisa, in cui ogni docente curricolare non è chiamato semplicemente ad "accettare" la presenza dello studente con disabilità, ma a riconoscerlo come pieno membro della comunità di apprendimento. Questo significa progettare lezioni che tengano conto delle diverse modalità di apprendimento, utilizzare metodologie didattiche flessibili, valorizzare i contributi di ciascuno, mentre il docente di sostegno assume il ruolo di facilitatore dell'inclusione, consulente per l'accessibilità, mediatore tra le esigenze individuali e le opportunità del contesto. I compagni di classe diventano soggetti attivi del processo inclusivo, sviluppando competenze di cittadinanza, empatia e collaborazione attraverso l'esperienza quotidiana della diversità. La presenza di studenti con disabilità offre a tutti l'opportunità di crescere in umanità e competenze sociali, trasformando la classe da insieme di individui in competizione a comunità di apprendimento collaborativa. Questa trasformazione produce benefici che vanno oltre il successo scolastico individuale: sviluppa competenze sociali essenziali per la vita adulta, educa concretamente ai valori di rispetto ed equità che stanno alla base della convivenza democratica, costruisce resilienza di comunità che rappresenta un patrimonio prezioso per affrontare le sfide future.

L'inclusione in questo senso non rappresenta un'aggiunta al processo educativo normale, ma l'occasione per ripensare l'educazione stessa secondo principi più equi ed efficaci per tutti. La progettazione universale dell'apprendimento ci insegna che progettare ambienti e attività accessibili a studenti con disabilità significa creare condizioni migliori per tutti gli studenti, proprio come le rampe di accesso agli edifici servono non solo alle carrozzine, ma anche a chi porta valigie pesanti. Allo stesso modo, le strategie didattiche inclusive servono a tutti coloro che possono beneficiare di modalità diverse di accesso al sapere, rendendo la differenziazione didattica una competenza fondamentale per ogni docente e la valutazione formativa e autentica un'alternativa più efficace alla valutazione standardizzata.

Questo manuale si conclude non con la presunzione di aver fornito tutte le risposte, ma con un invito alla pratica condivisa. L'inclusione si costruisce giorno dopo giorno, caso dopo caso, attraverso la condivisione di esperienze, la riflessione collettiva, il supporto reciproco tra professionisti. Troppo spesso i docenti si trovano soli di fronte alle sfide dell'inclusione, con il peso della responsabilità, la complessità dei bisogni, la molteplicità degli interventi necessari che possono generare senso di inadeguatezza. La risposta non sta nell'aumentare la formazione individuale, ma nel costruire comunità di pratica in cui competenze, dubbi, successi e difficoltà possano essere condivisi.

Il confronto tra pari rappresenta la modalità più efficace di sviluppo professionale: confrontare strategie, condividere materiali, analizzare insieme casi complessi, celebrare i successi e elaborare collettivamente le difficoltà crea un patrimonio di competenze che va oltre la somma delle competenze individuali. Quando un docente documenta un intervento efficace, una strategia innovativa, un adattamento riuscito, non sta solo riflettendo sulla propria pratica ma sta contribuendo alla crescita professionale dell'intera comunità. La ricerca-azione collaborativa può trasformare i problemi quotidiani dell'inclusione in opportunità di innovazione didattica, innescando processi di miglioramento che vanno oltre i singoli casi. Il metodo FARO+M può diventare un linguaggio comune per questa condivisione professionale, permettendo di focalizzare l'attenzione sugli elementi essenziali e di creare repository condivisi di strategie, materiali e strumenti di verifica. L'invito è quello di utilizzare questo metodo come punto di partenza per sperimentazioni personali e condivise, adattandolo alle caratteristiche del proprio contesto, documentando le sperimentazioni, creando reti di confronto con colleghi di altre scuole, partecipando a gruppi di ricerca, collaborando con università e centri di formazione. L'inclusione è una sfida troppo importante per essere affrontata in solitudine.

L'obiettivo ultimo di tutto questo lavoro non è semplicemente garantire a studenti con disabilità il diritto all'istruzione, pur importante che sia. L'obiettivo è costruire una scuola migliore per tutti, una scuola che sappia riconoscere, valorizzare e far fiorire il potenziale di ciascuno. Una scuola in cui nessuno studente sia considerato "normale" o "speciale", ma in cui ciascuno possa trovare le condizioni per apprendere secondo le proprie caratteristiche e i propri tempi. Una scuola in cui la diversità non sia un problema da gestire ma una risorsa da celebrare. Una scuola in cui ogni docente si senta competente ed efficace nel lavorare con tutti gli studenti. Questa scuola esiste già, in tanti frammenti, in tante esperienze, in tante pratiche quotidiane di docenti che ogni giorno scelgono l'inclusione. Il nostro compito è collegare questi frammenti, valorizzare queste esperienze, sostenere queste pratiche. Il PEI, quando diventa strumento di vera progettazione educativa e non mero adempimento burocratico, può essere il filo che collega questi frammenti in un tessuto coerente di pratiche inclusive. Il metodo FARO+M può essere il linguaggio comune che permette di condividere e migliorare queste pratiche.

L'inclusione non è una meta da raggiungere, ma un cammino da percorrere insieme. Ogni passo conta, ogni studente conta, ogni docente conta. Il viaggio verso l'inclusione inizia con il primo passo, e quel primo passo siete voi.