

CONDIZIONI FISICHE

L'alunna è affetta da un danno cerebrale minimo con esiti di sofferenza perinatale. Nata post-termine da parto cesareo d'urgenza per sofferenza fetale, nei primi anni di vita ha avuto difficoltà di accrescimento staturico-ponderale (superati con la crescita).

Ha un disturbo nella strutturazione spaziale, difficoltà percettive e di comprensione visiva.

A causa delle difficoltà di apprendimento riscontrate a partire dalla frequenza della scuola primaria, è stata certificata dall'Unità Multidisciplinare all'età di 8 anni.

Funzioni corporee: nella norma fatta eccezione per le funzioni mentali per le quali l'alunna, in fase di performance, non riesce ad avere prestazioni adeguate senza l'uso di facilitatori metacognitivi e necessita della guida di un adulto per accedere alle astrazioni.

La memoria appare labile e poco strategica e le difficoltà percettive individuate nella diagnosi sono state confermate dai risultati del test d'ingresso (elaborato per tutti gli alunni di classe prima, al fine di accertare le conoscenze di base nei seguenti ambiti: cultura generale, ambito logico-matematico, ambito logico-linguistico, ambito visuo-percettivo). Quest'ultima sezione non è stata svolta dall'alunna perché ritenuta particolarmente difficile. Per superare la barriera della compromissione percettiva, l'alunna è stata posizionata in prima fila, parallela alla cattedra e molto vicina alla lavagna.

strutture corporee: nella norma

ATTIVITA' PERSONALI

APPRENDIMENTO E APPLICAZIONE DELLE CONOSCENZE

Capacità

Il livello di apprendimento cognitivo è ai limiti della norma e in linea con la sua età cronologica ma si degrada rapidamente durante lo svolgimento di lezione se non adeguatamente sollecitata con attività concrete.

Barriera

Fattore contestuale personale negativo rappresentato dal disturbo dell'attenzione. Il rumore della classe (fattore contestuale ambientale) costituisce un altro elemento che facilita la distraibilità.

Performance

A causa delle suddette barriere A. tende a distrarsi facilmente e perde di vista le consegne che le vengono sottoposte. L'alunna è restia a cominciare attività di studio individuali che comportino un eccessivo carico di lavoro: in queste circostanze, manifesta un atteggiamento di chiusura che può essere sbloccato solo partendo da attività più leggere che richiedano l'impiego del computer (lettura e registrazione di un brano, realizzazione di uno schema ...) o che siano manifestamente alla sua portata (ovvero delle quali conosce o prospetta rapidamente soluzioni).

Spontaneamente non prende iniziative tese a migliorare la qualità del suo studio: non prende appunti né in forma estesa né in forma di nota a margine dei testi, non sottolinea o evidenzia passaggi importanti nella lettura di un testo, non discrimina tra informazioni importanti e marginali all'interno di un testo descrittivo o argomentativo. Non dimostra, peraltro, di possedere pienamente le abilità richieste per svolgere le precedenti attività.

In una situazione di normale attività didattica tende ad attivare meccanismi operativi e mostra un atteggiamento passivo: al più copia gli appunti scritti alla lavagna o sotto dettatura ed ascolta in modo distratto le spiegazioni.

Capacità

E' in grado di emulare un modello di risoluzione di un problema ad algoritmo semplice

Facilitatore

La presenza dell'insegnante di sostegno

Performance

La sua azione di pianificazione diventa meno efficace quando la consegna prevede un elevato grado di astrazione rispetto agli schemi prestabiliti o quando essa richiede un'attività basata esclusivamente su riflessioni e impressioni personali. In questi ultimi casi, manifesta difficoltà nella comprensione delle effettive richieste della traccia e tende a dare risposte non consone alle aspettative.

Compiti e richieste generali**Capacità**

Nello svolgimento dei compiti mostra difficoltà di comprensione di consegne eccessivamente lunghe o non adeguatamente supportate da esempi da emulare; anche in queste circostanze, tuttavia, dimostra di non saper adattare gli esempi proposti come guida alla risoluzione degli esercizi e non attiva i meccanismi necessari per affrontare un problema formalmente non diverso dagli esempi.

Facilitatore

Il fattore contestuale personale è rappresentato dal docente che l'aiuta attraverso mappe concettuali e semplificazione del testo.

Performance

Di fronte a compiti cognitivi stimolanti, chiede documentazione ed esercizi supplementari al docente di sostegno in vista di una possibile verifica orale, ma resta del tutto indifferente e disinteressato di fronte a problemi cognitivi complessi la cui soluzione è percepita come irraggiungibile.

Dopo le prime settimane di attività svolte in classe, ha cominciato ad apprezzare la validità delle integrazioni agli appunti personali presi dal docente di sostegno che ora richiede esplicitamente. In più, in un contesto di attività individualizzata, accetta di buon grado le correzioni del docente (che inizialmente rifiutava o rifuggiva) e si documenta sui motivi che la hanno indotto all'errore. Esiste, dunque, anche un atteggiamento costruttivo di fronte al manifestarsi di difficoltà, teso non solo a migliorare il suo stato di preparazione ma anche all'approfondimento delle cause da cui scaturiscono gli errori. Tale reazione alle difficoltà si sta facendo strada molto lentamente.

Comunicazione**Capacità**

L'alunna per la comunicazione verbale utilizza semplici parole e frasi (frase concetto). Riesce a descrivere le sue esperienze personali esprimendosi con un patrimonio lessicale povero ma adeguato e contestualizzato.

È integrata nel tessuto sociale della classe. Quasi subito ha preso posto accanto alla sua compagna di istituto con cui condivide i libri di testo e con la quale ha instaurato una buona collaborazione.

Barriera

Il fattore contestuale ambientale negativo spesso è rappresentato dalla presenza della docente di sostegno che molto spesso cerca di allontanare perché la fa sentire diversa dagli altri, anche se di fronte a compiti complessi tende a chiedere aiuto e demanda anche parte della soluzione alla stessa.

IL fattore contestuale personale potrebbe essere rappresentato dalla sua scarsa autostima.

Performance

L'alunna dimostra di interagire in modo adeguato con i compagni a tutti i livelli della comunicazione. Nessuna difficoltà di relazione è stata osservata sebbene i rapporti con i compagni di classe siano piuttosto ridotti e concentrati durante i minuti di ricreazione o al cambio dell'ora.

Mobilità

Capacità

Ben organizzata l'autoregolazione in situazioni cognitive elementari. Gestisce discretamente gli spazi e gli strumenti di lavoro: è in grado di organizzare il proprio quaderno in modo ordinato e comprensibile, svolge gli esercizi seguendo gli schemi suggeriti, gestisce il suo framework in modo adeguato alle sue esigenze e pianifica correttamente sul diario il lavoro da svolgere in orario meridiano. Tali abilità sono ulteriormente suscettibili di sviluppo.

Cura della propria persona

L'alunna è molto attenta alla cura della propria persona che risulta un punto di forza.

Interazioni e relazioni interpersonali

Capacità

L'alunna manifesta un comportamento corretto ed adeguato alle norme della convivenza scolastica; ne consegue un atteggiamento rispettoso nei confronti della figura adulta sebbene sia piuttosto selettivo nella ricerca di rapporti più confidenziali; ella tende, infatti, ad aprirsi maggiormente solo con le persone che le danno ampia facoltà di parola e dalle quali si sente apprezzato e rispettato.

Facilitatore

Tecniche direttamente finalizzate a favorire l'acquisizione di comportamenti adattivi (rinforzi positivi e continue gratificazioni). Il docente di sostegno rappresenterebbe un possibile destinatario di riflessioni sui suoi stati d'animo e sulle sue aspettative.

Performance

Reagisce positivamente agli stimoli di chi lo rinforza positivamente, mentre tende a non interagire con chi si mostra eccessivamente severo. Tende ad essere aperta agli stimoli e collaborativa nelle situazioni di apprendimento solo se opportunamente sollecitata.

Per quanto riguarda la partecipazione sociale vedi interazioni e relazioni interpersonali

PROFILO DINAMICO FUNZIONALE

1. CONDIZIONI FISICHE

(ev. Diagnosi clinica fornita alla scuola)

L'alunna è affetta da un danno cerebrale minimo con esiti di sofferenza perinatale. Nata post-termine da parto cesareo d'urgenza per sofferenza fetale, nei primi anni di vita ha avuto difficoltà di accrescimento staturico-ponderale (superati con la crescita).

Ha un disturbo nella strutturazione spaziale, difficoltà percettive e di comprensione visiva. A causa delle difficoltà di apprendimento riscontrate a partire dalla frequenza della scuola primaria, è stata certificata dall'Unità Multidisciplinare all'età di 8 anni.

2. FUNZIONI CORPOREE

(Es. Funzioni mentali; abilità cognitive e metacognitive come:

attenzione, memoria, relazioni visuo-spazio-temporali, logica, pensiero, processi cognitivo-motivazionali, ecc.)

Le funzioni corporee sono nella norma fatta eccezione per le funzioni mentali per le quali l'alunna, in fase di performance, non riesce ad avere prestazioni adeguate senza l'uso di facilitatori metacognitivi e necessita della guida di un adulto per accedere alle astrazioni.

L'attenzione si riduce rapidamente nel corso della lezione se non adeguatamente supportata da motivazione ed il lavoro a casa è talvolta troppo superficiale per poter affrontare il lavoro in classe.

La memoria appare labile e poco strategica e le difficoltà percettive individuate nella diagnosi sono state confermate dai risultati del test d'ingresso (elaborato per tutti gli alunni di classe prima, al fine di accertare le conoscenze di base nei seguenti ambiti: cultura generale, ambito logico-matematico, ambito logico-linguistico, ambito visuo-percettivo). Quest'ultima sezione non è stata svolta dall'alunna perché ritenuta particolarmente difficile. Per superare la barriera della compromissione percettiva, l'alunna è stata posizionata in prima fila, parallela alla cattedra e molto vicina alla lavagna.

Il livello di **pensiero** è allo stadio operatorio concreto con accesso al formale.

Le sue difficoltà prevalenti sono nell'**area logica** e la conseguenza funzionale è un rallentamento globale delle capacità cognitive superiori con ricadute sui ritmi di apprendimento che sono piuttosto lenti.

Le cause degli insuccessi vengono spesso spostate su cause esterne instabili: l'alunna tende a non focalizzare adeguatamente l'interrelazione tra il suo effettivo livello di preparazione, le sue concrete possibilità di successo e i risultati di una prova. Gli errori vengono infatti attribuiti a distrazione, sfortuna, caso o momentaneo blackout delle sue abilità; questo, se da un lato gli permette di mantenere un livello di autostima accettabile, dall'altro gli impedisce di riflettere adeguatamente sulla sua reale preparazione. E' molto sensibile al confronto con gli altri e necessita di un continuo rinforzo positivo per alimentare la sua motivazione allo studio. Non accetta di buon grado correzioni, per cui occorre indurla con cautela ad individuare la presenza di errori e all'autocorrezione.

OBIETTIVI a LUNGO TERMINE	OBIETTIVI a MEDIO TERMINE	OBIETTIVI a BREVE TERMINE SOTTO-OBIETTIVI FACILITANTI
Condurre l'alunna al pensiero formale e renderla in grado di utilizzare strategie metacognitive al fine di migliorare la memoria e l'attenzione.	Acquisizione di una maggiore coscienza di sé e delle proprie capacità e potenzialità. Potenziare lo sviluppo di una spinta motivazionale intrinseca dell'alunna verso l'apprendimento.	Renderla capace di conquistare gradualmente l'abilità di conoscere, modificare, coordinare e socializzare nel contesto scolastico e quotidiano. Promuovere un atteggiamento metacognitivo, in modo che prenda consapevolezza dei propri processi mentali, delle proprie caratteristiche psichiche e sappia anche mettere in atto processi di autocontrollo.

3. STRUTTURE CORPOREE

SINTESI DEI DATI EMERSI DALLA DF

Le strutture corporee sono nella norma

4. ATTIVITÀ PERSONALI

(Es. Abilità di comunicazione e linguaggio; Interazioni e relazioni interpersonali;

Motricità; Apprendimento e applicazione delle conoscenze: gioco, abilità espressive e creative; ecc.)

L'alunna per la **comunicazione verbale** utilizza semplici parole e frasi (frase concetto). Riesce a descrivere le sue esperienze personali esprimendosi con un patrimonio lessicale povero ma adeguato e contestualizzato.

È **integrata** nel tessuto sociale della classe. Quasi subito ha preso posto accanto alla sua compagna di istituto con cui condivide i libri di testo e con la quale ha instaurato una buona collaborazione.

L'alunna manifesta un comportamento corretto ed adeguato alle norme della convivenza scolastica; ne consegue un atteggiamento rispettoso nei confronti della figura adulta sebbene sia piuttosto selettivo nella ricerca di rapporti più confidenziali; ella tende, infatti, ad aprirsi maggiormente solo con le persone che le danno ampia facoltà di parola e dalle quali si sente apprezzato e rispettato.

Per quanto riguarda la sua **motricità** è ben organizzata l'autoregolazione in situazioni cognitive elementari. Gestisce discretamente gli spazi e gli strumenti di lavoro: è in grado di organizzare il proprio quaderno in modo ordinato e comprensibile, svolge gli esercizi seguendo gli schemi suggeriti, gestisce il suo framework in modo adeguato alle sue esigenze e pianifica correttamente sul diario il lavoro da svolgere in orario meridiano.

Il **livello di apprendimento** è ai limiti della norma e in linea con la sua età cronologica. La conseguenza funzionale del lieve ritardo diagnosticato è un rallentamento globale delle capacità cognitive superiori con ricadute sui ritmi di apprendimento che sono piuttosto lenti.

Da colloqui con la sua famiglia è emerso che l'alunna è piuttosto autonoma nello svolgimento dei compiti a casa e che raramente usufruisce dell'aiuto degli adulti preposti a tale compito; questo, se da un lato segnala un discreto livello di maturità e autonomia, dall'altro la espone al rischio di meccanizzare procedure non corrette ed alimentare false convinzioni.

A causa delle barriere esplicitate nella diagnosi funzionale tende a distrarsi facilmente e perde di vista le consegne che le vengono sottoposte.

Nello svolgimento dei compiti mostra difficoltà nella comprensione di consegne eccessivamente lunghe o non adeguatamente supportate da esempi da emulare; anche in queste circostanze dimostra di non saper adattare gli esempi proposti come guida alla risoluzione degli esercizi e non attiva i meccanismi necessari per affrontare un problema formalmente non diverso dagli esempi.

Tuttavia, di fronte a compiti cognitivi stimolanti, chiede documentazione ed esercizi supplementari al docente di sostegno in vista di una possibile verifica orale o scritta, ma resta del tutto indifferente e disinteressato di fronte a problemi cognitivi complessi la cui soluzione è percepita come irraggiungibile.

L'alunna è restia a cominciare attività di studio individuali che comportino un eccessivo carico di lavoro: in queste circostanze, manifesta un atteggiamento di chiusura che può essere sbloccato solo partendo da attività più leggere o che siano alla sua portata (ovvero delle quali conosce o prospetta rapidamente soluzioni).

Spontaneamente non prende iniziative tese a migliorare la qualità del suo studio: non prende appunti né in forma estesa né in forma di nota a margine dei testi, non sottolinea o evidenzia passaggi importanti nella lettura di un testo, non discrimina tra informazioni importanti e marginali all'interno di un testo descrittivo o argomentativo.

In una situazione di normale attività didattica tende ad attivare meccanismi operativi e mostra un atteggiamento passivo: al più copia gli appunti scritti alla lavagna o sotto dettatura ed ascolta in modo distratto le spiegazioni.

Tuttavia è in grado di emulare un modello di risoluzione di un problema ad algoritmo semplice

La sua azione di pianificazione diventa meno efficace quando la consegna prevede un elevato grado di astrazione rispetto agli schemi prestabiliti o quando essa richiede un'attività basata esclusivamente su riflessioni e impressioni personali. In questi ultimi casi, manifesta difficoltà nella comprensione delle effettive richieste della traccia e tende a dare risposte non consone alle aspettative.

In un'attività A. mostra ancora una limitata capacità di generalizzare le competenze acquisite poiché in situazioni spontanee tende a giustapporre le sue conoscenze e i metodi a lei noti e difficilmente li applica a contesti nuovi e sconosciuti.

OBIETTIVI a LUNGO TERMINE	OBIETTIVI a MEDIO TERMINE	OBIETTIVI a BREVE TERMINE SOTTO-OBIETTIVI FACILITANTI
L'obiettivo principale dell'insegnamento metacognitivo consiste da un lato nel fare in modo che l'alunna sviluppi riflessioni più mature sul proprio processo di apprendimento, dall'altro nel renderlo capace di utilizzare le strategie più adeguate e appropriate al fine di facilitare l'apprendimento, di monitorarlo e di usare le proprie conoscenze in maniera consapevole.	L'intervento dell'insegnante di sostegno mirerà a favorire l'acquisizione di un adeguato metodo di studio che tenga conto dell'esigenza di bilanciare la limitata resistenza allo sforzo intellettuale con la necessità di uno studio efficace che metta l'alunna in grado di mantenere nel tempo una competenza e riutilizzarla in contesti diversi.	Potenziare le fondamentali abilità di studio (leggere, dividere in sequenze, prendere appunti, relazionare, schematizzare, riassumere, argomentare, concettualizzare). Renderla capace di conoscere il proprio assetto cognitivo in modo da saper valorizzare i punti di forza e riconoscere i punti di debolezza.

5. PARTECIPAZIONE SOCIALE

(Es. Aree di vita principale --- istruzione: abilità di lettura, scrittura, matematica, altre materie curriculari e altri apprendimenti;

Partecipazione sociale --- Vita sociale, civile e di comunità – lavoro e impiego: autonomie sociali e prelaborative; autonomia persona

SINTESI DEI DATI EMERSI DALLA DF

Area linguistico-espressiva

La **comprensione**, sebbene adeguata all'età cronologica, appare limitata a livello sintattico e semantico. Ricorda ed esegue istruzioni e semplici consegne o di difficoltà crescenti che si susseguono secondo una successione ordinata di fasi.

La **produzione scritta** appare povera dal punto di vista dei contenuti, riflessioni personali e patrimonio lessicale; tuttavia, è sostanzialmente corretta nell'ortografia (piccoli errori vengono commessi con una certa frequenza) e ben organizzata sul piano morfo-sintattico.

L'alunno preferisce che i contenuti siano posti in forma di schema piuttosto che in forma estesa, ma la presenza di più forme schematiche genera spesso interferenze semantiche, confusione tra metodi, mancanza del riconoscimento della funzione dei singoli elementi da utilizzare in un'attività.

Manifesta difficoltà nella **lettura** di testi argomentativi piuttosto lunghi o in spiegazioni ricche di dettagli, specie se si utilizzano termini più complessi; l'alunna mostra, infatti, di possedere un patrimonio lessicale nel complesso adeguato alle normali situazioni comunicative ma piuttosto limitato. Il **linguaggio verbale** è il mezzo privilegiato di comunicazione che, di norma, ha un'impostazione informale, sia nel presentare i suoi vissuti, sia per esprimersi in merito ad attività scolastiche. In particolare, il racconto delle proprie esperienze viene utilizzato come mezzo privilegiato di interazione con il docente di sostegno, talvolta anche in modo non

pertinente alle attività da svolgere. Di conseguenza, la produzione è normalmente ben strutturata in situazioni comunicative, ma emergono notevoli limiti nelle abilità logico-concettuali e nella sequenzialità logico-narrativa per contenuti che si discostano dal concreto. **L'esposizione** del contenuto di un testo è limitata alla sequenzialità cronologica degli eventi (per testi descrittivi) mentre più difficoltosa è l'analisi della consequenzialità logica; del tutto assente è, invece, il lavoro di approfondimento sul significato di un testo, specie se espone concetti in forma metaforica o se è caratterizzato da un elevato grado di tecnicismo.

Area tecnico-scientifica

Nell'ambito logico-matematico ha acquisito le 4 operazioni di base.

Applica le quattro operazioni in situazioni problematiche usando interpretazioni e ragionamenti meccanici. Presenta difficoltà nell'eseguire calcoli mentali e spesso si avvale dell'uso della calcolatrice.

Manifesta difficoltà nella risoluzione dei problemi ad algoritmo complesso e non sono infrequenti blocchi d'arresto dovuti a mancanza di comprensione delle richieste della traccia. In situazioni spontanee adotta metodi e abilità a lui note ma non è pienamente autonoma nel riadattare gli stessi metodi a problemi o richieste che si discostano anche di poco da ciò che ha già svolto o che già conosce. Nel complesso attiva strategie di tipo seriale e preferisce basarsi su poche e circoscritte ipotesi di lavoro per cominciare un'attività. Questo può indurre a qualificare il suo stile di apprendimento "per operazioni", segnato dalla tendenza ad affrontare il compito passo dopo passo e comunque per segmenti successivi piuttosto limitati.

Nell'ambito tecnico-professionale partecipa attivamente alle lezioni facendo uso di una opportuna semplificazione dei libri di testo.

Lo stile cognitivo dell'alunna è saldamente agganciato al concreto e all'esperienza sensibile e, anche in situazioni di studio guidate, riesce con difficoltà a generalizzare ed astrarre. Non si osserva alcuna abilità di dedurre casi particolari a partire da regole generali, né ad astrarre regole generali a partire dalla regolarità di un insieme di elementi (mi riferisco in particolar modo alla matematica e alle discipline afferenti).

Italiano-Storia

La produzione scritta è corretta dal punto di vista morfo-sintattico (anche se non del tutto priva di errori) ma piuttosto povera dal punto di vista del contenuto e del lessico. L'alunna mostra di avere riferimenti di base mediamente sufficienti per poter seguire le attività proposte sebbene appaia in difficoltà nella comprensione di lunghi testi argomentativi o informativi. Molto complessa appare la possibilità di lavorare su testi complessi (come quello poetico) e molto ricchi da un punto di vista semantico, per i quali occorrono numerosi stadi di approfondimento; infatti, i livelli di lettura del testo restano saldamente ancorati alla superficie, mentre significati traslati o metaforici restano fuori dall'analisi dell'alunno o sono solo parzialmente recepiti. La lettura è scorrevole ma non sempre espressiva. Nell'esposizione orale, l'alunna è in grado di focalizzare risposte pertinenti se opportunamente guidato (anche solo con rinforzo positivo) ed utilizza un linguaggio estremamente semplice, scarso (piuttosto depauperato dal punto di vista lessicale) privilegiando una struttura sottoforma di discorso diretto e priva di subordinate (fino ad esprimersi attraverso frasi-concetto).

Matematica

L'alunna è in grado di eseguire le 4 operazioni di base, ma non riesce a svolgere il calcolo mentale. Appare piuttosto limitata la comprensione di regole complesse o di formule scritte in forma generalizzata se non sufficientemente supportate da esempi. L'alunno si mostra in grado di attivare meccanismi operativi (reiterazione di regole già note) ma non riesce a divincolarsi dalle strategie note quando gli esercizi presentano una novità o un'eccezione. In alcune attività ha blocchi d'arresto dovuti ad una non perfetta organizzazione delle tecniche e delle procedure (non ricorda una regola, non riconosce un simbolo, scambia significati dei simboli ...). Nelle operazioni che richiedono un'attività concettuale non legata al calcolo (come nella teoria degli insiemi) occorre supportare e guidare il suo ragionamento che, in situazioni spontanee, non procede in modo adeguato.

Economia aziendale

L'impiego massivo di metodi matematici per la risoluzione di problemi presenta la fondamentale difficoltà di comprensione delle richieste della traccia e dell'attivazione degli algoritmi di risoluzione. L'alunna dimostra di ritenere poco del materiale studiato dal libro di testo, mentre mostra un maggiore comfort con schemi essenziali o mappe concettuali. La stesura di mappe aiuta la transizione verso una forma di apprendimento che, pur partendo dal dato empirico, può essere più facilmente esportata in contesti nuovi e sconosciuti. L'alunno, infatti, preferisce orientare le proprie attività entro i confini del problema e segue le linee interne. Difficoltà si riscontrano nell'argomentazione e nell'illustrazione della sequenza logica che sottende i

contenuti. L'alunna preferisce orientare le proprie attività entro i confini del problema e segue le linee interne al problema stesso, aspettando o utilizzando regole già definite e codificate.

Inglese e francese

Le conoscenze nelle lingue sono accettabili sia nella comprensione sia nella produzione scritta e orale.

Il lessico è adeguato alla comprensione del testo, ma manca la comprensione del ruolo grammaticale di alcuni termini che rendono difficoltosa l'attività di traduzione (l'alunno è in grado di trovare parole sul dizionario e lo fa spontaneamente quando incontra parole sconosciute). Infine, è notevole l'impegno profuso per migliorare la situazione di partenza e l'atteggiamento propositivo nei confronti del lavoro da svolgere.

Diritto

La materia costituisce un nucleo del sapere completamente nuovo per l'alunna, nei confronti del quale manifesta difficoltà decisamente maggiori rispetto a quelle riscontrate in altre discipline. Ciò è dovuto alla concomitanza di più circostanze: rilevanza degli aspetti tecnici del diritto, impiego di un lessico specifico e denso di significato, complessità delle argomentazioni sono elementi che mal si coniugano con l'impianto esperienziale dello stile cognitivo dell'alunna. In attività di studio individuale emergono difficoltà nell'interpretazione anche di brevi paragrafi; in questi casi, partendo da esempi concreti che semplifichino il contenuto del testo, l'alunna procede ad una loro generalizzazione.

Scienze

Come nelle altre discipline, si segnalano difficoltà di comprensione su testi informativi molto lunghi; tuttavia, il libro di testo ben si adatta alle esigenze dell'alunna in quanto piuttosto ben curato sotto il profilo grafico e ricco di immagini intuitive e di immediata comprensione che riescono a pilotare la comprensione anche di contenuti di moderata complessità (come illustrato in precedenza, l'alunno è a suo agio con una didattica mediata iconicamente).

Trattamento testi

L'alunna manifesta una certa dimestichezza nell'uso del computer e dei principali programmi della suite Office.

OBIETTIVI a LUNGO TERMINE	OBIETTIVI a MEDIO TERMINE	OBIETTIVI a BREVE TERMINE SOTTO-OBIETTIVI FACILITANTI
<p>L'azione didattica deve concentrarsi non solo sui contenuti sviluppati in aula ma, soprattutto, deve mirare al potenziamento delle fondamentali abilità di studio (leggere, dividere in sequenze, prendere appunti, relazionare, schematizzare, riassumere, argomentare, concettualizzare).</p> <p>L'obiettivo che sottende tutto l'intervento didattico nel presente PEI è abituare l'alunno ad uno studio efficace ed efficiente e a coltivare i punti di forza del suo stile di apprendimento per mirare alla sua autonomia.</p> <p>La didattica sarà articolata in</p>	<p>Area linguistico-espressiva</p> <p>Gli obiettivi e i contenuti sono quelli minimi previsti per la classe con particolare riguardo alla capacità di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • strutturare un discorso in maniera logica e sequenziale, • elaborare scritti funzionali rispetto ad una gerarchia di scopi, • utilizzare le proprie strategie cognitive per analizzare la trama delle relazioni del contesto reale al fine di facilitare l'interpretazione del contesto attuale • arricchimento lessicale, autocorrezione degli 	<p>La programmazione seguita dall'alunna è paritaria per obiettivi minimi, pertanto, si rimanda alle programmazioni individuali dei singoli docenti curriculari per il dettaglio degli obiettivi che si intendono perseguire in questo anno scolastico e dei contenuti da sviluppare. Si tenga presente, tuttavia, che data la situazione di partenza dell'alunno (che si evince sia dalla lettura dei documenti, sia da osservazioni sistematiche del docente di sostegno durante le ore di attività) si prevede che l'alunna possa raggiungere gli obiettivi minimi previsti per ciascuna disciplina. Pertanto, laddove possibile, si suggerisce</p>

<p>maniera tale che l'alunna sia in grado di risolvere problemi anche al di fuori dell'ambito scolastico. Pertanto l'obiettivo prioritario sarà la padronanza di concetti, teorie ed informazioni che risulteranno essenziali per l'acquisizione e la generalizzazione funzionale delle abilità acquisite nelle situazioni della vita quotidiana.</p>	<p>errori ed una produzione scritta più articolata e ricca di contenuti</p> <p>Area tecnico-scientifica</p> <ul style="list-style-type: none"> • abituare l'alunna a rendere concrete idee e concetti attraverso la costruzione di mappe concettuali (anche utilizzando software dedicati). • consolidare le abilità di calcolo già acquisite ed avviare all'acquisizione di nuove mediante la strategia di base che sarà l'esemplificazione di regole generiche e generalizzate applicate a casi concreti, favorendo per via empirica i processi di comprensione delle regole che sottendono i meccanismi operativi. 	<p>una riduzione del carico cognitivo assegnato all'alunna e di operare nel senso di una semplificazione dei contenuti da sviluppare.</p>
---	--	---

6. FATTORI CONTESTUALI AMBIENTALI

(Es. Ambiente, contesto, relazioni e sostegno sociale, ecc.)

SINTESI DEI DATI EMERSI DALLA DF

Il fattore contestuale ambientale negativo spesso è rappresentato dalla presenza della docente di sostegno che molto spesso cerca di allontanare perché la fa sentire diversa dagli altri, anche se di fronte a compiti complessi tende a chiedere aiuto e demanda anche parte della soluzione alla stessa.

Dopo le prime settimane di attività svolte in classe, ha cominciato ad apprezzare la validità delle integrazioni agli appunti personali presi dalla docente di sostegno che ora richiede esplicitamente. In più, in un contesto di attività individualizzata, accetta di buon grado le correzioni del docente (che inizialmente rifiutava o rifuggiva) e si documenta sui motivi che l'hanno indotto all'errore. Esiste, dunque, anche un atteggiamento costruttivo di fronte al manifestarsi di difficoltà, teso non solo a migliorare il suo stato di preparazione ma anche all'approfondimento delle cause da cui scaturiscono gli errori. Tale reazione alle difficoltà si sta facendo strada molto lentamente.

OBIETTIVI a LUNGO TERMINE	OBIETTIVI a MEDIO TERMINE	OBIETTIVI a BREVE TERMINE SOTTO-OBIETTIVI FACILITANTI
Favorire il processo di inclusività nel tessuto sociale della scuola. Sviluppare una identità autonoma sostenendo i suoi desideri, le sue motivazioni e un positivo senso di autoefficacia.	Alimentare i processi di collaborazione ed interscambio con i compagni di classe.	Limitare le attività individuali ai casi in cui sia richiesto un significativo impegno cognitivo personalizzato.

7. FATTORI CONTESTUALI PERSONALI

(Es. Stili di attribuzione, autoefficacia, autostima, emotività, motivazione, comportamenti problema, ecc.)

Fattore contestuale personale negativo rappresentato dal disturbo dell'attenzione. Il rumore della classe (fattore contestuale ambientale) costituisce un altro elemento che facilita la distraibilità.

OBIETTIVI a LUNGO TERMINE	OBIETTIVI a MEDIO TERMINE	OBIETTIVI A BREVE TERMINE SOTTO-OBIETTIVI FACILITANTI
Riuscire ad agire più efficacemente nell'ambito scolastico ed extrascolastico insegnando all'alunna ad utilizzare strategie metacognitive adeguate e rinforzandola quando le usa.	Renderla consapevole dei suoi punti di forza e dei suoi punti di debolezza lavorando sulle variabili psicologiche sottostanti e cioè: stile di attribuzione, senso di autoefficacia, autostima e motivazione.	Renderla capace di focalizzare la sua attenzione su stimoli specifici. Aiutarla a ignorare i rumori distraesti.

© Edizioni Erickson, 2007

STRATEGIE DI INTERVENTO

La didattica sarà articolata in maniera tale che l'alunna sia in grado di risolvere problemi anche al di fuori dell'ambito scolastico; pertanto l'obiettivo prioritario sarà quello di impadronirsi di concetti, teorie ed informazioni che risulteranno essenziali per l'acquisizione e la generalizzazione funzionale delle abilità acquisite nelle situazioni di vita quotidiana.

In ambito linguistico per migliorare la comprensione di un testo, l'intervento sarà preceduto da un'attenta analisi sia degli aspetti contenutistici sia di quelli grafici. L'analisi consisterà nell'individuazione dei concetti chiave e dell'idea principale che il testo vuole comunicare. Nel caso in cui il testo contenga molti termini astratti, ricchi di significato e di informazioni, sarà indispensabile lavorare su queste parole chiave contestualizzandole in base al vissuto dell'alunna. In questo modo l'idea principale che esse vogliono esprimere risulterà chiara, interessante e facilmente assimilabile.

Una prima semplificazione consisterà nella evidenziazione sul testo dei concetti fondamentali; si procederà nel rafforzamento dell'idea principale utilizzando un linguaggio semplice e, soprattutto, i colori per mettere in risalto le parole chiave. Ciò consentirà all'alunna di conoscere subito le nozioni necessarie e di superare le difficoltà di memoria.

A tal fine sarà utile:

- creare schemi o mappe cognitive contenenti parole chiave indispensabili per il richiamo visivo dell'informazione nel magazzino della memoria,

- ripetere ad alta voce la lezione per migliorare l'esposizione. Si farà precedere la verifica formativa da un colloquio con la docente specializzata, al fine di intervenire sulle difficoltà e lavorare sull'autostima,
- potenziare la visione costruttiva del processo di apprendimento con sperimentazione delle tecniche del tutoring e cooperative learning. La prima agevolerà l'integrazione nel gruppo dell'alunna in difficoltà che verrà accettata più facilmente dai suoi compagni sviluppando così una maggiore autostima. La seconda potrà essere utilizzata in modi diversi: due compagni di classe potranno aiutarsi l'un l'altro esercitando in coppia abilità già acquisite oppure potranno aiutarsi due compagni di classi diverse purché non vi siano dislivelli di abilità. Essa aiuterà l'insegnante a monitorare i progressi dell'alunna e permetterà di fornire un feed-back immediato, mentre per l'alunna aumenteranno le opportunità di apprendimento consentendo un aumento delle interazioni sociali e scolastiche con i compagni e con l'insegnante.

In ambito tecnico-scientifico si utilizzeranno metodologie speciali quali quelle dell'insegnamento diretto, dell'insegnamento interattivo e del problem-solving.

In sintesi per un **insegnamento diretto** le fasi di una lezione strutturata sono:

1. Inizio

- Attirare l'attenzione degli studenti
- Ricordare i punti essenziali della lezione precedente
- Definire l'obiettivo della lezione in corso

2. Svolgimento

- Presentare l'abilità oggetto della lezione
- Aiutare gli studenti a sviluppare questa abilità
- Controllare l'acquisizione dell'abilità da parte degli studenti nel corso di esercizi svolti individualmente e autonomamente

3. Conclusione

- Riepilogo degli argomenti trattati
- Anticipazione dei compiti

Con l'insegnamento diretto per migliorare l'efficacia dell'insegnamento bisognerà:

- ❖ Sollecitare spesso la risposta attiva da parte dell'alunna
- ❖ Mantenere un ritmo vivace della lezione
- ❖ Verificare l'attenzione e l'accuratezza del singolo studente
- ❖ Fornire feedback immediato e rinforzamento positivo per le risposte corrette
- ❖ Correggere eventuali errori.

Le attività di esercitazione sono un fattore essenziale dei programmi didattici di matematica. In genere per poter raggiungere un livello adeguato di padronanza e memorizzazione dell'argomento, avrà bisogno di molta pratica e di esercizi strutturati in maniera più accurata rispetto a quelli assegnati ai compagni senza difficoltà. I principi utili per programmare e valutare le attività di esercitazione saranno:

- ❖ Assegnare un numero ragionevole di esercizi, evitando di imporle un sovraccarico di materiale da memorizzare nel corso dell'apprendimento di un'abilità.
- ❖ Favorire la memorizzazione:
 - facendo un ripasso a distanza di uno, due giorni dall'apprendimento iniziale ma soprattutto delle abilità complesse;

- assegnando degli esercizi da svolgere sotto la guida dell'insegnante, per evitare che, non avendo compreso correttamente i contenuti presentati, si eserciti nell'uso di concetti o regole errate.
- ❖ Ridurre la possibilità di confusione tra l'applicazione di regole matematiche e l'uso di strategie cognitive fornendo esercitazioni distinte per le due aree finché non avrà imparato a distinguerle.
- ❖ Suscitare interesse verso i nuovi argomenti:
 - strutturando i compiti in modo che permettano di esercitare molteplici sottoabilità;
 - creando un collegamento tra i rapporti matematici già appresi e quelli da trattare in futuro.
- ❖ Ridurre le difficoltà di elaborazione:
 - insegnando anticipatamente le abilità di base relative agli algoritmi e alle strategie;
 - insegnando prima le nozioni e le abilità più semplici e poi più complesse.
- ❖ Pretendere risposte scorrevoli e senza incertezze
- ❖ Assicurarsi che sia in grado di utilizzare le abilità acquisite in maniera autonoma e con buoni risultati.

Con l'**insegnamento interattivo** le modalità di spiegazione utilizzate dall'insegnante e le modalità di risposta degli studenti (feedback) possono essere diverse: per esempio, si potrà presentare un problema a voce alta e l'alunna potrà rispondere scegliendo l'alternativa più adatta tra una serie di possibili risposte. Gli studenti che hanno la possibilità di lavorare con presentazioni diverse di un problema e che possono scegliere tra i vari tipi di risposta acquisiscono con maggiore facilità abilità generalizzabili anche al di fuori dell'ambito scolastico.

Il termine **problem solving** indica sia un'abilità cognitiva sia un tipo di apprendimento. Inteso come abilità cognitiva, esso consiste in un «saper fare»: nello specifico questo saper fare corrisponde all'abilità di risolvere problemi. Questa abilità può rendersi manifesta se sussistono determinati prerequisiti ad essa specifici, vale a dire tutta una serie di conoscenze che l'alunna deve già possedere. Intesa, invece, come tipo di apprendimento è solo uno dei diversi modi attraverso il quale l'alunno può apprendere. Tale strategia è strettamente legata ai processi di risoluzione di problemi matematici in quanto con essa l'alunna raggiunge non soltanto la soluzione di un dato problema, ma acquisisce la formula risolutiva di una intera categoria di problemi, poiché conquista una nuova regola che, in quanto tale, è ampiamente generalizzabile: si verifica, in altri termini, un apprendimento significativo. Essa si svolge secondo le seguenti fasi:

- definire il problema e quale sarà l'obiettivo da raggiungere;
- pensare ad una gamma di ipotesi di soluzioni il più ampia possibile attivando al massimo la creatività (brainstorming);
- valutare razionalmente i pro e i contro di ogni ipotesi pensata e definire la fattibilità e la probabilità di successo;
- scegliere l'ipotesi di soluzione probabilmente più efficace;
- applicare concretamente questo tentativo di soluzione;
- verificarne gli esiti.

Al fine di promuovere le abilità metacognitive si lavorerà su alcuni fattori psicologici che contribuiscono a potenziare la spinta motivazionale dell'alunna verso l'apprendimento. Compito del docente sarà quello di rafforzare la motivazione intrinseca lodando l'alunna e impiegando dei rinforzi positivi secondo le seguenti metodologie:

1. fornire incentivi associati strettamente alle capacità raggiunte;
2. incoraggiare l'alunna ad autorinforzare i propri progressi con frasi del tipo "ho fatto un buon lavoro";
3. utilizzando le tecniche motivazionali che riguardano il coinvolgimento dello studente, l'alimentazione dell'interesse e le variabili emotive.

La **motivazione** viene incrementata dal coinvolgimento attivo dell'alunna facendola sentire protagonisti del processo di apprendimento. Per esempio operando inizialmente con scelte semplici per passare a scelte più complesse come scegliere l'ordine delle attività da svolgere. La preparazione di una lista di attività da svolgere è uno dei metodi che è possibile impiegare per darle potere decisionale; successivamente, dopo aver fornito le istruzioni necessarie a valutare autonomamente i risultati ottenuti, le attività di autovalutazione e di autocorrezione dei compiti individuali potranno motivarla considerevolmente. Per quanto riguarda l'**interesse**, le strategie saranno rappresentate innanzitutto dal modo in cui l'attività verrà introdotta. Se l'alunna si accorge che il docente considera l'argomento poco importante la motivazione diminuirà; al contrario essa aumenterà se la presentazione sarà piena di entusiasmo; sarà fondamentale fornire una motivazione logica che spieghi l'importanza e lo scopo di ciascuna attività di apprendimento. Per alimentare l'interesse bisognerà trasmettere indicazioni chiare e concise, se le istruzioni sono lunghe sarà necessario prevedere delle pause di riflessione e sarà importante verificare di essere stati chiari facendo delle domande e chiedendo all'alunna di riformulare con parole proprie le istruzioni ricevute. Sarà estremamente motivante un ambiente scolastico positivo e sicuro che incoraggi l'alunna in difficoltà a mettersi alla prova, e sarà, quindi, opportuno evitare critiche o attirare l'attenzione sui risultati più scadenti; inoltre, sarà importante dimostrare l'apprezzamento del lavoro dell'alunna quando questa raggiunge gli obiettivi, esprimendo pubblicamente la propria ammirazione.

Altre tecniche direttamente finalizzate a favorire l'acquisizione di comportamenti adattivi saranno:

- prompting che consiste nel fornire l'aiuto necessario al completamento di una determinata attività;
- fading che consiste nell'eliminare con gradualità il suggerimento quando il comportamento desiderato si è stabilizzato;
- modeling che consiste nell'imparare qualcosa osservando un modello. E' particolarmente utile quando si desidera far apprendere abilità complesse che non appartengono al repertorio abituale del soggetto; la tecnica richiede la presenza di un modello, di alcuni "spettatori-osservatori" e di un "giudice" che abbia il compito di valutare la corrispondenza tra le prestazioni manifestate dai soggetti;
- role-playing che consiste nel mettere in scena situazioni reali ipotetiche permettendo agli alunni di svolgere la lezione in modo divertente. Questo metodo teatrale consentirà al docente di non assumere il ruolo di informatore, ma di porre l'alunna in posizione centrale al processo di insegnamento, sollecitando l'apprendimento autonomo;

feed-back che consiste nel fornire informazioni all'alunna a proposito della corrispondenza fra le sue prestazioni e gli standard prestabiliti. Il feed-back diventa positivo quando chi riceve il messaggio è in grado di reagire alla comunicazione ricevuta interagendo con il docente.

AUSILI E VERIFICHE

Le verifiche formative, rappresentate da colloqui e conversazioni guidate, consentiranno di rilevare il conseguimento in itinere degli obiettivi raggiunti dall'alunna fino ad un determinato momento in modo da porre in atto interventi idonei a recuperare gli obiettivi non conseguiti.

Le verifiche sommative, rappresentate da prove strutturate e semi-strutturate articolate in domande ed esercizi di completamento, di comprensione e di conoscenza, temi e test saranno volte a valutare le abilità e i progressi raggiunti dall'alunna.

La valutazione, che si baserà sull'osservazione sistematica dell'alunna, mirerà non solo ad accertare l'acquisizione dei concetti, delle conoscenze, delle abilità indicate negli obiettivi didattici, ma consentirà al docente di valutare soprattutto l'efficienza della sua azione educativo-didattica.