

# **Il Piano di Gestione delle Diversità anno scolastico 2017/2018**

## **Sezione 1 - La scuola e la gestione delle diversità**

1.1 Premessa: la genesi del piano

1.2 Identità e valori

1.3 Vision

1.4 Contesto scuola

1.4.1 descrizione della scuola

1.4.2 I temi prevalenti

1.4.3 I protagonisti: alunni, insegnanti, famiglie

1.4.4 Il sistema delle relazioni

1.5 Il percorso istituzionale: descrizione percorso annuale di approvazione e organizzazione interna per la sua attuazione

## **Sezione 2 – Accogliere le differenze: verso una scuola inclusiva**

2.1 Descrizione delle differenze che possono causare esclusione

2.2 Opportunità e criticità connesse

2.3 I processi collegati

2.3.1 I processi di accoglienza e empowerment per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento

2.3.2 I processi di accoglienza ed empowerment per gli alunni con differenze linguistiche

2.3.3 I processi di accoglienza e empowerment per gli alunni nelle differenze socio-economiche

2.3.4 I processi di accoglienza e empowerment per gli alunni adottati

2.3.5 I processi di accoglienza e empowerment per gli alunni che vivono un senso di fallimento

2.3.6 I processi di scuola e comunità per gli alunni con differenze nell'orientamento di genere

2.3.7 I processi di scuola e comunità per gli alunni con disabilità non grave

2.3.8 I processi di scuola e comunità per gli alunni con disabilità grave

## **Sezione 3 – Obiettivi e azioni per l'anno scolastico**

3.1 Le differenze negli stili di apprendimento

3.1.1 Analisi dell'esistente

3.1.2 Obiettivi

3.1.3 Azioni

3.1.4 Valutazione di impatto delle azioni

3.2 Le differenze per gli alunni con differenze linguistiche

3.2.1 Analisi dell'esistente

3.2.2 Obiettivi

3.2.3 Azioni

3.2.4 Valutazione di impatto delle azioni

3.3 Le differenze socio-economiche

- 3.3.1 Analisi dell'esistente
- 3.3.2 Obiettivi
- 3.3.3 Azioni
- 3.3.4 Valutazione di impatto delle azioni
- 3.4 Le differenze per gli alunni che vivono un senso di fallimento
  - 3.4.1 Analisi dell'esistente
  - 3.4.2 Obiettivi
  - 3.4.3 Azioni
  - 3.4.4 Valutazione di impatto delle azioni
- 3.5 Le differenze nell'orientamento di genere
  - 3.5.1 Analisi dell'esistente
  - 3.5.2 Obiettivi
  - 3.5.3 Azioni
  - 3.5.4 Valutazione di impatto delle azioni
- 3.6 Le differenze dovute dalla disabilità in ogni sua forma
  - 3.5.1 Analisi dell'esistente
  - 3.5.2 Obiettivi
  - 3.5.3 Azioni
  - 3.5.4 Valutazione di impatto delle azioni

#### **Sezione 4 – Il piano dell'inclusività 2017-2018**

- 4.1 Analisi dei punti di forza e di criticità
- 4.2 Sintesi dei punti di forza e di criticità rilevati
- 4.3 Obiettivi di incremento dell'inclusività proposti per il prossimo anno

#### **Allegati e strumenti**

**Sezione 1**  
**La scuola e la gestione delle diversità**

## 1.1 Premessa: la genesi del piano

La nascita della stesura di questo "Piano di Gestione delle Diversità" è successiva alla partecipazione della prof.ssa Silvia Borgogni e del prof. Corrado Trinci (Coordinatore dei docenti di sostegno) alle attività formative svolte dal Centro Territoriale di Supporto di Grosseto, nell'ambito del Corso "Piano di Formazione Regionale per l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali" in previsione della corretta redazione del PAI.

L'obiettivo primario comunque rimane quello della costruzione di procedure e degli strumenti idonei alla realizzazione del PDG, con particolare riferimento alla valorizzazione delle risorse interculturali nel gruppo classe.

## 1.2 Identità e valori

Il nostro Istituto, Polo Tecnologico Manetti-Porciatti, articolato nelle due sezioni Istituto Tecnico Industriale (Meccanica, Meccatronica ed Energia – Elettronica ed Elettrotecnica – Informatica e Telecomunicazioni) e Istituto Tecnico per le Costruzioni, Ambiente e Territorio (anche con l'opzione "Tecnologia del legno"), ha come obiettivo principale quello della formazione di un cittadino, capace di vivere con piena consapevolezza nella comunità civile e democratica e la formazione del tecnico, fornito di conoscenze e competenze che gli consentono di affrontare gli studi di ordine superiore o di avviarsi verso un'attività lavorativa conforme alle sue attitudini ed aspirazioni.

Per gli allievi con Bisogni Educativi Speciali il nostro Istituto si qualifica anche per l'accortezza che dimostra nella progettazione di Piani Educativi Individualizzati facendo sì che tutto il Consiglio di Classe partecipi collettivamente alle prassi inclusive, sempre sotto la supervisione del Dirigente Scolastico.

Questa modalità organizzativa è stata adottata per favorire l'inserimento scolastico dell'alunno in tutti gli ambiti della vita scolastica, senza permettere che le stesse pianificazioni siano delegate esclusivamente al personale specializzato (Docenti di sostegno).

## 1.3 La visione

Il nostro Istituto è in grado di ben accogliere gli alunni anche in situazione di difficoltà in quanto si presenta:

- sensibile alla problematica dell'INCLUSIONE, pertanto adotta tutte le misure dispensative e compensative che è suo dovere attuare (anche in funzione della costruzione di gruppi-classe ben uniti), creando contesti educativi - didattici competenti e speciali.
- predispone ambienti di lavoro dove il BENESSERE della persona è al centro delle attività educative.
- propone PROGRAMMAZIONI DIDATTICHE INDIVIDUALIZZATE, con percorsi d'apprendimento in situazioni reali e fortemente agganciati alle competenze fondamentali della vita adulta (vedi attività di laboratorio e stage formativi-professionali), tentando di elaborare un "Progetto di vita" personale per ciascun allievo.
- favorisce lo sviluppo delle AUTONOMIE SOCIALI (la comunicazione in contesti reali, la capacità di interagire con gli estranei in attività di stage, la costruzione di buone rappresentazioni dell'ambiente, etc...etc...) e l'acquisizione di competenze concrete, scegliendo obiettivi didattici orientati il più possibile alla vita adulta e senza mai perdere di vista il Progetto di Vita di ciascun discente.

## 1.4 Contesto scuola

### 1.4.1 descrizione della scuola

L'istituzione scolastica è ubicata in tre sedi I.T.I. biennio, I.T.I. triennio, C.A.T., due palestre, capannoni dove sono allestiti laboratori ed officine. Edifici di proprietà della Provincia di Grosseto.

L'Istituto ha in gestione anche tre palestre, parzialmente concesse dall'amministrazione provinciale a società sportive in orario extrascolastico.

L'Istituto è dotato di due biblioteche, di tre aule magne e di laboratori con adeguate attrezzature.

Il C.A.T. nasce (come I.T.G.) nell'anno scolastico 1958/59 come sezione aggregata dell'I.T.C., agli inizi degli anni '70 diventa istituto autonomo e nel 1979 si trasferisce nell'attuale sede di via Dei Barberi: in un territorio

a prevalente vocazione agricola e turistica, in cui l'edilizia diventa elemento insostituibile di traino per l'economia locale, la figura del geometra assume un ruolo centrale nel tessuto economico e professionale.

L'I.T.I. nasce nell'anno scolastico 1963/64: in una terra, la Maremma, che mai ha visto la presenza della grande industria, il perito industriale ha tuttavia saputo ritagliarsi un preciso ruolo nel tessuto economico e sociale.

Tutte le sedi del Polo Tecnologico risultano collocate all'interno di un'unica area che vede riuniti quasi tutti gli istituti secondari di secondo grado di Grosseto ("Cittadella dello studente"), la cui manutenzione ordinaria e straordinaria è affidata alla stessa Amministrazione Provinciale e che ha provveduto negli anni passati alla messa a norma degli edifici (impianto antincendio, impianto elettrico, Legge 81/'08 e succ. mod., ecc.) con un impegno finanziario non indifferente: alla data odierna le sedi del Polo Tecnologico "Manetti-Porciatti" Grosseto sono sufficientemente adeguate al numero degli allievi per spazi interni ed esterni, aule normali e speciali, laboratori e palestre.

#### 1.4.2 I temi prevalenti

Laboratorio legno, laboratorio meccanica, laboratorio elettrotecnica ed ogni altro tipo di attività laboratoriale.

#### 1.4.3 I protagonisti: alunni, insegnanti, famiglie

La popolazione scolastica nell'a/s **2017-'18** è di circa N°950 persone (Dirigente Scolastico, docenti a tempo indeterminato, docenti a tempo determinato, personale A.T.A., allievi), di cui N. 802 studenti, così suddivisi:

	<b>Classi</b>	<b>Alunni</b>
ITI	29	584
ITCAT	9	218
<b>Totale</b>	<b>38</b>	<b>802</b>

L'organico dell'Istituto è di N°81 docenti a tempo indeterminato, N°34 docenti con incarico a tempo determinato e N°28 assunti di personale ATA.

L'Istituto ha individuato il Gruppo per l'Inclusione formato dal Dirigente Scolastico (prof.ssa Antonella Baffetti), il prof. Alfio Vanelli, il prof. Corrado Trinci, la prof.ssa Silvia Borgogni, il prof. Andrea Lelli, la prof.ssa Silvia Cassioli, la prof.ssa Emanuela Lorenzoni e la prof.ssa Stefania De Robbio.

Nella scuola viene effettuata attività didattica per alunni stranieri.

La frequenza alla scuola è legata principalmente ad allievi residenti nella provincia di Grosseto.

Le famiglie hanno diversa estrazione sociale e diverso livello di istruzione.

#### 1.4.4 Il sistema delle relazioni

Il Polo Tecnologico "Manetti-Porciatti", per favorire l'inclusione dei suoi alunni, ha intrapreso le seguenti attività di collaborazione con l'esterno:

Stakeholder	Interessi	Apporti	Mandati	Conflitti
Scuole Secondarie di Primo Grado	Inserire anticipatamente gli allievi disabili nella Scuola Secondaria di Secondo Grado	Agevolare il passaggio dal Primo al Secondo Grado		
(ex) Amministrazione Provinciale di Grosseto	Facilitare la collaborazione "peer to peer" per migliorare l'inclusività	Aiuto nella gestione degli alunni diversamente abili		
Comune di Grosseto	Facilitare l'inclusività	Adesione al Progetto PEZ relativo ad allievi disabili, con DSA, stranieri e con BES in generale		
COESO o altro ente autorizzato		Gestione del trasporto degli alunni diversamente abili		
Fondazione Onlus "Il Sole"	Facilitare l'uscita dell'allievo disabile dal percorso scolastico	Convenzione con la Fondazione per attivazione progetto: "Accompagnamento in uscita di allievi diversamente abili"		
Fondazione Onlus "Il Sole"	Facilitare la socializzazione dell'allievo disabile e l'inserimento nel percorso scolastico	Convenzione con la Fondazione per attivazione progetto: "Orto Sinergico"		
USL Sud Est		Interventi a scuola di personale esperto sui corretti stili di vita		
ASL Sud Est (Progetto "Life Skills")	Facilitare sviluppo competenze emozionali/relazionali per meglio gestire le relazioni interpersonali	Formazione di un gruppo di alunni come "Peer Educator" per interventi, come Tutor, con altri allievi		
USL Sud Est (Educazione alla salute)	Aggiornamento dei docenti sulle problematiche relazionali del gruppo classe ed interpersonali	Formazione di un gruppo di docenti per interventi nelle classi con problematiche relazionali		
Scuola in "Ospedale"	Assistenza di allievi con gravi problemi di salute che ne impediscono la presenza in classe	Lezioni in video-conferenza ed eventuale incontro con docenti in orari programmati.		
Centro per l'Impiego	Inserimento alunni disabili nel mondo del lavoro, Diritto/Dovere,	Orientatori disponibili, in particolare con dott.ssa Cellini, quale referente in oggetto		

	prevenzione drop out	del Centro per l'Impiego di Grosseto.		
Sportello di assistenza psicologica	Aiuto ad allievi con problematiche particolari	Psicologi iscritti all'albo		
Genitorialità	Aiuto a famiglie con problematiche di vario genere	Psicologi iscritti all'albo		
Enti formativi accreditati	Agevolare l'inclusione con tecniche sempre aggiornate	Partecipazione costante a corsi di aggiornamento		

### **1.5 Il percorso istituzionale: descrizione percorso annuale di approvazione e organizzazione interna per la sua attuazione**

Il percorso di costruzione del Piano di Gestione delle Diversità, avviato con l'adesione al progetto di formazione proposto dal CTS- Grosseto sul tema dell'inclusione scolastica a novembre 2014, si è sviluppato nelle fasi di seguito indicate:

- Adesione alla rete del CTS per la formazione sui BES.
- Dicembre 2014: presentazione al Collegio dei Docenti della struttura sommaria del PDG e PAI per l'approvazione.
- Dicembre 2014/Gennaio 2015: confronto nel GLI dei contenuti e degli obiettivi dell'inclusione.
- Maggio 2015: ulteriore confronto nel GLI dei contenuti e degli obiettivi dell'inclusione con redazione del PAI.
- Giugno 2015: approvazione Collegio dei Docenti del PDG e PAI.
- Luglio 2015: presentazione al Consiglio di Istituto.
- Ottobre 2015: approvazione nel Collegio dei Docenti del PDG per l'A.S. 2015-2016.
- Aprile 2016: compilazione del PDG e PAI per l'A.S. 2015-2016.
- Aprile/Maggio 2016: approvazione nel Collegio dei Docenti del PDG e PAI.
- Giugno 2016: presentazione al Consiglio di Istituto.
- Aprile 2017: esame del PDG e aggiornamento quantitativo del PAI (valori inizio a/s) per l'A.S. 2016-2017.
- Maggio 2017: approvazione nel Collegio dei Docenti del PDG e PAI.
- Giugno 2017: aggiornamento quantitativo del PAI per l'A/S 2016-2017 (valori ad oggi).
- Giugno 2017: approvazione nel Collegio dei Docenti del PAI aggiornato.
- Giugno/Luglio 2017: presentazione al Consiglio di Istituto.
- Febbraio 2018: aggiornamento dei dati quantitativi del PDG per l'A/S 2017/2018 e PAI (valori aggiornati al 15/09/2017). Approvazione nel Collegio dei Docenti.
- Aprile/Maggio 2018: presentazione al Consiglio d'Istituto.
- Giugno 2018: aggiornamento dei dati quantitativi del PDG e PAI per l'A.S. 2017-2018 (valori aggiornati al termine del corrente a/s). Approvazione nel Collegio dei Docenti. Presentazione al Consiglio d'Istituto.
- Novembre/Dicembre 2018: approvazione nel Collegio dei Docenti del PDG e PAI (conferma o variazione dati quantitativi approvati nel Collegio dei Docenti a giugno 2018) per l'A.S. 2018-2019. Presentazione al Consiglio d'Istituto.

**N.B.:** A regime, il processo istituzionale del Piano di Gestione delle Diversità sarà avviato nel mese di settembre con l'aggiornamento dei dati quantitativi del PAI, di seguito avverrà la sua approvazione nel Collegio dei Docenti e la conseguente attuazione del PDG stesso. Il PDG sarà presentato al Consiglio d'Istituto di novembre/dicembre. Nuova valutazione, quantitativa, sarà effettuata alla fine dell'anno scolastico.

## **Sezione 2**

### **Accogliere le differenze: verso una scuola inclusiva**



## 2.1 Descrizione delle differenze che possono causare esclusione

La prima differenza che può determinare esclusione è quella relativa ai **disturbi specifici di apprendimento** ed in particolare la disgrafia. Nel primo biennio, sia nell'indirizzo tecnico industriale che in quello tecnico ambientale e del territorio, il disegno tecnico a mano libera occupa molte ore di lavoro scolastico, in aula e a casa.

Gli **alunni stranieri** sono da ritenersi a rischio esclusione solo laddove le competenze linguistiche non permettano di comprendere la lingua italiana e in particolare quella disciplinare e tecnica.

Le **differenze socio-economiche** determinano sono un rischio esclusione, in particolare provocando lo spostamento degli alunni le cui famiglie vivono situazioni di povertà, verso altre scuole per nascondere la propria condizione. Il rischio allontanamento e il rischio drop out è molto alto.

Il **senso di inferiorità** nel rendimento scolastico è, in alcuni studenti, causa di frustrazione. Ciò avviene in coloro che non riescono ad adattarsi agli stili di insegnamento e ai contenuti disciplinari; per loro il rischio esclusione si manifesta con il fallimento e l'abbandono della scuola.

Le **differenza nell'orientamento di genere** in un istituto a forte prevalenza maschile come il Manetti, è presente e la vigilanza in questo senso è necessaria per prevenire situazioni di sofferenza per gli alunni.

Le disabilità psico-fisiche certificate:

## 2.2 Opportunità e criticità connesse

Opportunità didattiche, di innovazione organizzativa, di responsabilizzazione degli studenti....

L'Istituto "Manetti-Porciatti" offre spazio ad attività didattiche alternative, offrendo soluzioni organizzative diverse che mettono in primo piano il ruolo attivo degli alunni, lo sviluppo di reti di rapporti d'amicizia e di aiuto, il lavoro con gruppi di apprendimento cooperativo, il tutoring (insegnamento reciproco tra alunni), il coinvolgimento delle famiglie e di altre realtà sportive, culturali e di volontariato della comunità territoriale.

## 2.3 I processi collegati

Tutti i processi, qualunque sia il genere di differenza si manifesti, sono avviati dal Consiglio di Classe che mette in moto la procedura per ovviare al problema segnalando alla famiglia e richiedendone un colloquio.

All'interno del consiglio di classe un insegnante disciplinare si prende l'incarico di fare il punto della situazione con l'alunno.

### 2.3.1 I processi di accoglienza e empowerment per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento

Il Consiglio di Classe mette in moto la procedura per ovviare al problema segnalando alla famiglia e richiedendone un colloquio, un insegnante (meglio se non è nominato nell'Istituto nelle attività di sostegno alla didattica) si prende l'incarico di fare il punto della situazione con l'alunno.

Il CdC può pensare a nominare tra i compagni un tutor che affianchi il ragazzo nelle attività didattiche e istituire dei corsi di recupero pomeridiani ed eventualmente delle pause didattiche durante l'orario scolastico mattutino, durante le quali si propongono attività di recupero delle carenze per coloro che ne hanno bisogno.

### 2.3.2 I processi di accoglienza ed empowerment per gli alunni con differenze linguistiche

Il CdC può pensare a nominare tra i compagni un tutor che affianchi il ragazzo nelle attività didattiche e istituire dei corsi di recupero pomeridiani ed eventualmente delle pause didattiche durante l'orario scolastico mattutino, durante le quali si propongono attività di recupero delle carenze per coloro che ne hanno bisogno (privilegiando lavori di gruppo in modo da interagire il più possibile con i coetanei, attraverso ricerche sugli usi e costumi del Paese di provenienza dell'alunno straniero), nonché corsi di potenziamento della conoscenza della lingua italiana.

### 2.3.3 I processi di accoglienza e empowerment nelle differenze socio-economiche

Le situazioni di disagio economico sono rilevate all'interno del consiglio di classe. In questo caso un insegnante del consiglio si impegna a parlare in modo informale con l'allievo e a coinvolgere se necessario le famiglie per sostenerle anche nella segnalazione ai servizi sociali.

Il Consiglio di Classe mette in moto la procedura per ovviare al problema segnalando alla famiglia e richiedendone un colloquio, durante il quale verrà suggerito di rivolgersi al Punto di accesso al sistema dei servizi sociali della città, dove verranno analizzati i bisogni e predisposti progetti assistenziali personalizzati. Un insegnante (meglio se non è nominato nell'Istituto nelle attività di sostegno alla didattica) si prende l'incarico di fare il punto della situazione con l'alunno e il Consiglio d'Istituto si farà promotore di iniziative benefiche per la raccolta fondi in parte da utilizzare per rimediare a situazioni di svantaggio socio-economico e favorire l'inclusione di tutti i nostri iscritti (sostegno per l'acquisto di testi, pagamento delle tasse d'iscrizione scolastica, favorire la partecipazione a visite guidate e gite d'istruzione, etc...etc...).

### 2.3.4 I processi di accoglienza e empowerment per gli alunni adottati

Ogni anno si formano in Italia circa 4000 nuove famiglie adottive, di cui tre su quattro si formano per adozione internazionale. Nel 2012 le adozioni in Italia sono state 3.106, mentre nel 2013 la Commissione Adozioni Internazionali ha rilasciato l'autorizzazione all'ingresso in Italia per 2.825 minori provenienti da 56 Paesi, adottati da 2.291 famiglie. Orientativamente, dal 16 novembre 2000 al 31 dicembre 2012, i minori autorizzati all'ingresso in Italia in adozione sono stati oltre 39.000. Nel 2012 l'età media dei bambini era di 5 anni e 11 mesi, di poco inferiore al dato 2011 (6 anni e un mese). Appare subito evidente che l'età media d'ingresso è particolarmente critica rispetto al sistema di istruzione italiano che, quasi quotidianamente, nelle diverse scuole deve far fronte alle richieste di iscrizione e inserimento di bambini e ragazzi con bisogni specifici. Infatti, nel 2012, si è registrata una media mensile di 258 autorizzazioni all'ingresso.

Come già affermato, pur nell'estrema varietà di situazioni, vi sono alcune esperienze sfavorevoli che tutti gli alunni adottati hanno sperimentato prima dell'adozione. Tutti hanno, infatti, vissuto la dolorosa realtà della separazione dai genitori di nascita e, a volte, anche dai fratelli e, oltre questi difficili eventi, molti di loro hanno sperimentato condizioni di solitudine, lunghi periodi di istituzionalizzazione, esperienze di maltrattamento fisico e/o psicologico. I ragazzi giunti per adozione internazionale, inoltre, vivono un'ulteriore complessità poiché hanno dovuto confrontarsi con numerosi cambiamenti (linguistici, climatici, alimentari, ecc.) e sono stati inseriti in contesti per loro completamente nuovi e sconosciuti. Si tratta di un cambiamento esistenziale drastico che viene affrontato, molto spesso, lasciandosi alle spalle pezzi di storia difficili di cui si sa poco (le informazioni sulla loro salute e vita pregressa sono frequentemente esigue e frammentate). Infine, le differenze culturali e somatiche che caratterizzano coloro che provengono da altri Paesi, ma anche un numero significativo di minori adottati in Italia, contribuiscono a rendere ancora più complesso e delicato il loro percorso di integrazione nel nuovo contesto di vita.

Nello specifico, si evidenzia, in un numero significativo di ragazzi adottati, la presenza di aree critiche che devono essere attentamente considerate. Di seguito si propone un'elencazione delle maggiori peculiarità che possono presentarsi, ricordando nuovamente che esse non sono sempre presenti né, tanto meno, lo sono in egual misura in tutti i soggetti.

#### Difficoltà di apprendimento

Vari sono gli studi che si sono occupati della presenza, tra i ragazzi adottati, di una percentuale di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) superiore a quella mediamente presente tra i coetanei non adottati. E' da sottolineare che, tuttavia, pur in assenza di disturbo specifico dell'apprendimento, a causa di una pluralità di situazioni di criticità, quali i danni da esposizione prenatale a droghe o alcol, l'istituzionalizzazione precoce, l'assunzione di psicofarmaci durante la permanenza in istituto, l'incuria e la deprivazione subite, l'abuso, il vissuto traumatico dell'abbandono, molti ragazzi adottati possono presentare problematiche nella sfera psicoemotiva e cognitiva tali da interferire sensibilmente con le capacità di apprendimento (in particolare con le capacità che ci si aspetterebbe in base all'età anagrafica). Tali difficoltà possono manifestarsi con deficit nella concentrazione, nell'attenzione, nella memorizzazione, nella produzione verbale e scritta, in alcune funzioni logiche.

## Difficoltà psico-emotive

Le esperienze sfavorevoli nel periodo precedente l'adozione possono, quindi, determinare in molti casi conseguenze negative relativamente alla capacità di controllare ed esprimere le proprie emozioni. La difficoltà nel tollerare le frustrazioni, i comportamenti aggressivi, il mancato rispetto delle regole, le provocazioni, l'incontenibile bisogno di attenzione, sono solo alcune delle manifestazioni evidenti di un disagio interiore che può pervadere molti ragazzi. La mancanza di figure di riferimento stabili e capaci di offrire adeguate relazioni di attaccamento può causare un senso d'insicurezza rispetto al proprio valore e di vulnerabilità nel rapporto con gli altri, portando a costruire una rappresentazione di sé come soggetto indesiderabile, nonché dell'ambiente come ostile e pericoloso. Il bisogno di sentirsi amati, di percepire la considerazione degli altri, il timore di essere rifiutati e nuovamente abbandonati, la rabbia e il dolore per quanto subito, sono i vissuti che albergano nell'animo di molti ragazzi rendendo loro difficile gestire con equilibrio e competenza le relazioni con adulti e coetanei. Questi hanno bisogno solitamente di tempi medio-lunghi per acquisire modalità di relazione adeguate, imparando a riconoscere ed esprimere correttamente le proprie emozioni. Si tratta di un percorso impegnativo che deve essere tenuto nella giusta considerazione, soprattutto per quei ragazzi che sono adottati in età scolare ed iniziano il loro percorso scolastico quasi in concomitanza con l'inserimento nella nuova famiglia.

## Scolarizzazione nei Paesi d'origine

I ragazzi adottati internazionalmente possono provenire da Paesi prevalentemente rurali, con strutture sociali fragili, dove il tasso di analfabetismo e/o di abbandono scolastico precoce è rilevante. I bambini che provengono da tali situazioni potrebbero aver ricevuto un'esigua scolarizzazione, non averla ricevuta affatto, o averla ricevuta con modalità piuttosto differenti da quelle attualmente adottate in Italia, tali da rendere difficoltoso il percorso scolastico nella scuola primaria e secondaria di primo grado che si riflette di conseguenza anche a livello di scuola secondaria di secondo grado. A ciò si aggiunge il fatto che, in alcuni Paesi, i bambini affetti da ritardi psico-fisici possono essere stati dirottati in percorsi di "istruzione speciale".

## Bambini segnalati con bisogni speciali o particolari

Negli ultimi anni sono andate significativamente aumentando le cosiddette "adozioni di bambini con bisogni speciali" (special needs adoption). Con questa definizione, in senso ampio, ci si riferisce alle adozioni:

- di due o più minori;
- di bambini di sette o più anni di età;
- di bambini con significative problematiche di salute o di disabilità;
- di bambini reduci da esperienze particolarmente difficili e/o traumatiche.

Queste ultime due tipologie assumono particolare rilevanza in relazione all'inserimento e alla frequenza scolastica. Infatti, come si potrà ben comprendere, questi bambini possono più facilmente presentare specifiche problematiche sul piano degli apprendimenti e dell'adattamento al contesto scolastico. Va inoltre segnalato che il dato globale, anche per la sola salute, è sottostimato. Spesso nelle cartelle cliniche appaiono i sintomi piuttosto che le diagnosi e i diversi Paesi hanno standard valutativi differenti. Infine, in alcuni casi, i dossier medici sono carenti o insufficienti e alcune situazioni possono essere verificate o accertate solo dopo l'arrivo in Italia.

## Età presunta

In diversi Paesi di provenienza i bambini non vengono iscritti all'anagrafe al momento della nascita, nonostante tale atto rappresenti un diritto sancito dall'art. 7 della Convenzione sui Diritti del Fanciullo del 1989. Di conseguenza, può capitare che a molti bambini che saranno poi adottati venga attribuita una data di nascita e, quindi un'età, presunte, ai soli fini della registrazione anagrafica e solo al momento dell'ingresso in istituto o quando viene formalizzato l'abbinamento con la famiglia adottiva con discrepanze di oltre un

anno fra l'età reale e quella attribuita, anche a causa in uno stato di denutrizione e di ritardo psico-motorio tali da rendere difficile l'individuazione dell'età reale.

### Preadolescenza e adolescenza

Un numero significativo di bambini e ragazzi arriva in Italia dopo i 10 anni, in un'età complessa di per sé in cui la strutturazione dei legami affettivi e familiari si scontra con la naturale necessità di crescita e di indipendenza. Per i ragazzi adottati internazionalmente tutto questo implica un vissuto più lungo e più complesso e richiede, pertanto, ulteriori forme di flessibilità nelle fasi di inserimento e di accompagnamento scolastico. Anche per coloro che sono stati adottati nell'infanzia, inoltre, il sopraggiungere della preadolescenza e dell'adolescenza può comportare l'insorgere di significative problematiche connesse alla definizione della propria identità, ai cambiamenti del corpo, alle relazioni con i coetanei e, più in generale, con il contesto sociale, che possono interferire con le capacità di apprendimento.

### Italiano come L2

L'esperienza indica come, generalmente, i bambini adottati internazionalmente apprendano velocemente il vocabolario di base dell'italiano e le espressioni quotidiane utilizzate nelle conversazioni comuni (le cosiddette "basic interpersonal communicative skills"). Il linguaggio più astratto, necessario per l'apprendimento scolastico avanzato (le cosiddette "cognitive/academic linguistic abilities", costituite da conoscenze grammaticali e sintattiche complesse e da un vocabolario ampio), viene invece appreso molto più lentamente. Secondo l'esperienza e gli studi in materia, i bambini adottati internazionalmente spesso presentano difficoltà non tanto nell'imparare a "leggere", quanto nel comprendere il testo letto o nell'esporre i contenuti appresi, mentre più avanti negli studi possono incontrare serie difficoltà nel comprendere e usare i linguaggi specifici delle discipline e nell'intendere concetti sempre più astratti. Va anche ricordato che le strutture linguistiche dei Paesi di provenienza sono spesso molto diverse, presentando fonemi inesistenti nella lingua italiana e viceversa. In molti casi il riconoscimento e la produzione di suoni nuovi, non precedentemente appresi, può essere estremamente difficile, rendendo imprecisa l'esecuzione dei dettati e/o l'esposizione. Queste difficoltà nell'uso del linguaggio si intersecano con le difficoltà di apprendimento già precedentemente evidenziate. Inoltre la modalità di apprendimento della lingua non è "additiva" (la nuova lingua si aggiunge alla precedente), come nel caso degli immigrati, bensì "sottrattiva" (la nuova lingua sostituisce la precedente), e implica pertanto maggiori difficoltà che in alcuni momenti possono portare a sentirsi "privi di vocaboli per esprimersi", provocando rabbia ed una gamma di emozioni negative che possono diventare di disturbo all'apprendimento scolastico.

### Identità etnica

Un altro aspetto rilevante che caratterizza la condizione di molti bambini adottati, sia in Italia sia all'estero, è quello di essere nati da persone di diversa etnia e, in molti casi, di avere tratti somatici tipici e riconoscibili. Per questi bambini si pone il compito di integrare l'originaria appartenenza etnico-culturale con quella della famiglia adottiva e del nuovo contesto di vita. Si tratta di un compito impegnativo che può assorbire molte energie cognitive ed emotive. Il bambino adottato è, dal momento dell'adozione, cittadino italiano a tutti gli effetti e totale legittimazione gli è dovuta dall'ambiente che lo accoglie, senza, per altro, imporgli alcuna rimozione delle sue radici e della sua storia. Nel nostro Paese tuttavia, ancora oggi, spesso scatta automatico il criterio di considerare straniero chi è somaticamente differente: la scuola è quindi chiamata a svolgere un ruolo importante nel far crescere la consapevolezza che ci sono molti italiani con caratteristiche somatiche tipiche di altre aree geografiche. In questo senso, la presenza in classe di alunni adottati è un valore aggiunto nel processo di inclusione e di accettazione delle diversità.

E' necessario evitare l'errore di equiparare l'alunno adottato all'alunno straniero immigrato. In realtà il bambino adottato, anche se proveniente da un altro Paese, non è un bambino immigrato. E' bensì un bambino che - pur differenziandosi nei tratti somatici dalla sua nuova famiglia - ha genitori italiani e vive in un ambiente culturale italiano. A differenza dei minori immigrati con la famiglia, che mantengono un rapporto vitale con la cultura e la lingua d'origine, i bambini adottati perdono velocemente la prima lingua e

possono manifestare un'accentuata ambivalenza verso la cultura di provenienza, con alternanza di momenti di nostalgia/orgoglio a momenti di rimozione/rifiuto.

Le azioni della scuola

Prima accoglienza

Il momento dell'accoglienza e del primo ingresso sono fondamentali per il benessere scolastico di ogni alunno ed in particolare di quelli adottati, sia nazionalmente che internazionalmente. La "buona accoglienza" può svolgere un'azione preventiva rispetto all'eventuale disagio nelle tappe successive del percorso scolastico. E' per questi motivi che assume grande importanza la relazione della scuola con le famiglie degli alunni, famiglie in questo caso portatrici di "storie differenti" ed in grado di dare voce alle "storie differenti" dei propri figli. L'accoglienza, l'integrazione e il successo formativo del bambino adottivo a scuola possono essere garantiti solo attraverso un processo di collaborazione tra famiglia, istituzione scolastica, équipes adozioni, Enti Autorizzati e gli altri soggetti coinvolti tra cui bisogna annoverare anche le associazioni cui sovente le famiglie fanno riferimento. L'insegnante referente, formato sulle tematiche adottive, nella fase di prima accoglienza precedente l'iscrizione porta a conoscenza della famiglia:

- i progetti inseriti nel POF;
- e eventuali esperienze e conoscenze pregresse nel campo dell'adozione;
- le risorse e gli strumenti disponibili volti a facilitare l'inserimento dei bambini e dei ragazzi adottati.

Adozioni internazionali: il passaggio dalla Lingua1 alla Lingua2

Si è già detto che i minori adottati apprendono in tempi molto brevi la nuova lingua familiare. Questo dato potrebbe indurre a ritenere che essi non incontreranno a scuola significative difficoltà di ordine linguistico. In realtà, tuttavia, quella che essi apprendono in tempi molto brevi è la lingua della quotidianità e non quella dell'apprendimento scolastico, carica di polisemie, sfumature, nessi, inferenze e riferimenti culturali. Il rafforzamento della padronanza linguistica è pertanto fondamentale e va portato avanti non solo all'inizio, ma anche nelle fasi più avanzate del percorso scolastico, che richiedono competenze linguistiche sempre più raffinate. L'esperienza maturata in questo campo, indica quale fattore facilitante l'affiancamento all'alunno adottato, soprattutto se neo arrivato, di un compagno tutor e, se possibile, di un facilitatore linguistico. Questi potrebbe essere un insegnante di italiano, anche di altra sezione, che diventi figura referente di un impianto didattico ed educativo più ampio.

Continuità nel percorso scolastico

Anche nelle scuole in cui sono prestate le dovute attenzioni nei confronti degli alunni adottati, può accadere che - superata la prima fase di accoglienza e di inserimento - la loro peculiare condizione sia considerata superata, e non si presti pertanto più attenzione alle specificità di questi alunni. Occorre ricordare a tal proposito che l'essere adottati rappresenta una condizione esistenziale che dura tutta la vita, e che in alcuni momenti del percorso scolastico e della crescita possono emergere problematiche e insicurezze che vanno comprese alla luce dell'adozione. Infatti, se il passaggio tra ordini e gradi di scuola, con le discontinuità che ciò comporta (cambiamenti delle figure di riferimento, dei compagni, degli stili educativi e delle prestazioni richieste) può essere temporaneamente destabilizzante per molti studenti, ciò può, alcune volte, valere ancor di più per gli alunni adottati, a causa di una possibile fragilità connessa ad una particolare reattività ai cambiamenti, autostima precaria, difficoltà di pensarsi capaci, timore di non essere accettati da compagni e insegnanti. Col procedere del percorso di studi, inoltre, le richieste scolastiche si fanno sempre più complesse, richiedendo una buona organizzazione dello studio e una continua integrazione di saperi

molteplici e complessi. Si tratta di una modalità di apprendimento che spesso si scontra con difficoltà abbastanza comuni per molti studenti adottati, quali la necessità di tempi più lunghi per consolidare la comprensione e la memorizzazione dei contenuti scolastici, nonché la fatica a mantenersi costanti su un'attività di studio o ad impegnarsi. A ciò possono aggiungersi le difficoltà connesse a un'incompleta padronanza delle abilità linguistiche necessarie per l'apprendimento superiore (linguaggio astratto, sintassi complessa, lessico specialistico), retaggio della sostituzione della lingua italiana alla prima lingua materna.

#### Continuità con le risorse del territorio

La multidimensionalità della condizione adottiva richiede che l'inserimento scolastico degli studenti adottati sia adeguatamente accompagnato e sostenuto attraverso un lavoro coordinato tra scuola, famiglia, servizi socio-sanitari, Associazioni Familiari e altri soggetti che si occupano di adozione sul territorio. Una rete di coordinamento tra i diversi soggetti potrà garantire, in un'ottica di collaborazione, il confronto sulle problematiche che potrebbero eventualmente presentarsi, sia al momento dell'accoglienza a scuola che successivamente, nonché mettere a disposizione competenze e professionalità diversificate, al fine di sostenere il benessere scolastico degli studenti adottati tramite un approccio multidisciplinare. A livello delle singole scuole risulta, in particolare, opportuno che il personale scolastico abbia chiari i diversi ruoli dei soggetti coinvolti e ne posseda contatti e riferimenti utili. In ambito provinciale e regionale si auspica che la stipula di protocolli d'intesa tra i diversi soggetti territoriali (Ambito Territoriale Provinciale, Aziende Sanitarie Locali, Enti Locali, Enti Autorizzati, Associazioni Familiari), prassi già consolidata negli ultimi anni, riceva un'ulteriore accelerazione che consenta la costituzione di una rete capillare di accordi diffusi su tutto il territorio nazionale.

#### IL RUOLO della Scuola

##### I dirigenti scolastici

Il Dirigente, quale garante delle opportunità formative offerte dalla scuola e della realizzazione del diritto allo studio di ciascuno, promuove e sostiene azioni finalizzate a favorire il pieno inserimento nel contesto scolastico dell'alunno adottato. A tal fine:

- si avvale della collaborazione di un insegnante referente per l'adozione con compiti di informazione, consulenza e coordinamento;
- garantisce che nel Piano dell'Offerta Formativa della scuola siano indicate le modalità di accoglienza e le attenzioni specifiche per gli alunni adottati;
- garantisce percorsi didattici personalizzati finalizzati al raggiungimento di una adeguata competenza linguistica per consentire l'uso della lingua italiana nello studio delle varie discipline;
- promuove e valorizza i progetti finalizzati al benessere scolastico e all'inclusione;
- attiva il monitoraggio delle azioni messe in atto per favorire la diffusione di buone pratiche;
- garantisce il raccordo tra tutti i soggetti coinvolti nel percorso post-adottivo (scuola, famiglia, servizi pubblici e/o privati del territorio);
- promuove attività di formazione e aggiornamento, anche in rete.

## L'insegnante referente d'istituto

La funzione del referente d'istituto si esplica principalmente nel supporto dei colleghi che hanno alunni adottati nelle loro classi, nella sensibilizzazione del Collegio dei docenti sulle tematiche dell'adozione, nell'accoglienza dei genitori. Nello specifico, svolge le seguenti funzioni:

- informa gli insegnanti (compresi i supplenti) della eventuale presenza di alunni adottati nelle classi;
- accoglie i genitori, raccoglie da loro le informazioni essenziali all'inserimento e alla scelta della classe e li informa sulle azioni che la scuola può mettere in atto;
- collabora a monitorare l'andamento dell'inserimento e del percorso formativo dell'alunno;
- nei casi più complessi, collabora a mantenere attivi i contatti con gli operatori che seguono il minore nel post-adozione;
- mette a disposizione degli insegnanti la normativa esistente e materiali di approfondimento;
- promuove e pubblicizza iniziative di formazione;
- supporta i docenti nella realizzazione di eventuali percorsi didattici personalizzati;
- attiva momenti di riflessione e progettazione su modalità di accoglienza, approccio alla storia personale, su come parlare di adozione in classe e come affrontare le situazioni di difficoltà.

## I docenti

- In presenza di alunni adottati in classe, i docenti coinvolgono tutte le componenti scolastiche a vario titolo chiamate nel processo di inclusione di alunni adottati al fine di attivare prassi mirate a valorizzarne le specificità, a sostenerne l'inclusione e a favorirne il benessere scolastico. Nello specifico, quindi:
- partecipano a momenti di formazione mirata sulle tematiche adottive;
- propongono attività per sensibilizzare le classi all'accoglienza e alla valorizzazione di ogni individualità;
- mantengono in classe un atteggiamento equilibrato, evitando sia di sovraesporre gli studenti adottati sia di dimenticarne le specificità;
- nell'ambito della libertà d'insegnamento attribuita alla funzione docente e della conseguente libertà di scelta dei libri di testo e dei contenuti didattici, pongono particolare attenzione ai modelli di famiglia in essi presentati;
- creano occasioni per parlare delle diverse tipologie di famiglia esistenti nella società odierna, proponendo un concetto di famiglia fondato sui legami affettivi e relazionali;
- se necessario, predispongono percorsi didattici personalizzati calibrati sulle esigenze di apprendimento dei singoli;
- tengono contatti costanti con le famiglie ed eventualmente con i servizi pubblici e/o privati che accompagnano il percorso post-adottivo.

### 2.3.5 I processi di accoglienza e empowerment per gli alunni che vivono un senso di fallimento

Nel consiglio di classe si manifesta la problematica; la procedura si avvia con il colloquio con la famiglia e con l'individuazione di un insegnante per fare il punto della situazione e capire le motivazioni delle difficoltà. È

importante che l'insegnante che parla con il ragazzo non sia l'insegnante di sostegno per non dare l'impressione dell'aspetto problematico.

Il CdC individua tra i compagni un tutor a cui affida il compito di affiancare il ragazzo nelle attività didattiche.

#### 2.3.6 I processi di scuola e comunità per gli alunni con differenze nell'orientamento di genere

Il Consiglio di Classe mette in moto la procedura per ovviare al problema segnalando alla famiglia e richiedendone un colloquio, un insegnante (meglio se non è nominato nell'Istituto nelle attività di sostegno alla didattica) si prende l'incarico di fare il punto della situazione con l'alunno. Il CdC inoltre si attiva prevenendo episodi di bullismo omofobico e prevedendo azioni sistematiche di riduzione degli stereotipi e dei pregiudizi relativi a questa tematica, favorendo l'integrazione dei soggetti portatori di diversità. Tra le azioni attuabili si può elencare la visione di un film o di un documentario a tema.



**Sezione 3**  
**Obiettivi e azioni per l'anno scolastico**

### **3.1 Le differenze negli stili di apprendimento**

#### 3.1.1 Analisi dell'esistente

Alunni con BES (Dsa + H)	72
Numero totale di alunni	802
Percentuale sul totale	8,98%

#### 3.1.2 Obiettivi

- Facilitare le proposte didattiche.
- Potenziamento della capacità d'attenzione, delle abilità di memoria e visuo - spazio - temporali, potenziamento delle competenze emotivo - sociali.
- Sviluppo di un efficace metodo di studio.

#### 3.1.3 Azioni

- Uso di strumenti informatici specifici (CAD ed altri)
- Insegnamento di strategie cognitive e costruzione attiva delle conoscenze da parte dell'alunno.
- Strategie elaborative di memoria.
- Insegnamento costruttivo delle strategie di scrittura.
- Insegnamento che segue i concetti dal semplice al complesso e dal concreto all'astratto per gli apprendimenti logico - matematici.
- Apprendimento cooperativo e strategico per la comprensione del testo.
- Aumentare la motivazione e il senso di autoefficacia nell'apprendimento.

#### 3.1.4 Valutazione di impatto delle azioni

La valutazione delle azioni deve prevedere il lavoro collettivo di tutte le figure educative coinvolte nel percorso scolastico.

### **3.2 Le differenze per gli alunni con differenze linguistiche**

#### 3.2.1 Analisi dell'esistente

Alunni stranieri	116
Numero totale di alunni	802
Percentuale sul totale	14,46%

#### 3.2.2 Obiettivi

- Creare condizioni favorevoli anche al ritorno degli studenti che hanno lasciato la scuola

### 3.2.3 Azioni

- Corsi di lingua organizzati con il CPI

### 3.2.4 Valutazione di impatto delle azioni

- valutazione in corso

## **3.3 Le differenze socio-economiche**

### 3.3.1 Analisi dell'esistente

- analisi in corso

### 3.3.2 Obiettivi

- ricerca in corso

### 3.3.3 Azioni

- da determinare

### 3.3.4 Valutazione di impatto delle azioni

- valutazione in corso

## **3.4 Le differenze per gli alunni che vivono un senso di fallimento**

### 3.4.1 Analisi dell'esistente

- analisi in corso

### 3.4.2 Obiettivi

- ricerca in corso

### 3.4.3 Azioni

- Utilizzo dello stage come strumento di rafforzamento del senso di auto efficacia

### 3.4.4 Valutazione di impatto delle azioni

- valutazione in corso

## **3.5 Le differenze nell'orientamento di genere**

### 3.5.1 Analisi dell'esistente

- analisi in corso

### 3.5.2 Obiettivi

- Prevenire episodi di violenza e bullismo

### 3.5.3 Azioni

- Attività didattica di visione di un film e discussione
- Individuazione di una figura di riferimento nella scuola per gli studenti che hanno bisogno di confidarsi

### 3.5.4 Valutazione di impatto delle azioni

- valutazione in corso

**Sezione 4**  
**Il Piano dell'Inclusività per l'anno scolastico 2017-2018**  
**con aggiornamento quantitativo al 09/06/2018.**

#### 4.1 Analisi dei punti di forza e di criticità

1. Rilevazione dei BES presenti:	n°	NOTE
<b>1. disabilità certificate (Legge 104/92 art. 3, commi 1 e 3)</b>	<b>Tot.:22</b>	
minorati vista		
minorati udito		
Psicofisici	22	
<b>2. disturbi evolutivi specifici</b>	<b>Tot.:47</b>	
DSA	46	
ADHD/DOP (deficit da disturbo dell'attenzione e iperattività)	1	
Borderline cognitivo		
Altro		
<b>3. svantaggio (indicare il disagio prevalente)</b>	<b>Tot.:116</b>	
Socio-economico		
Linguistico-culturale	115	
Disagio comportamentale/relazionale		
Altro	1	
<b>Totale</b>	<b>185</b>	
<b>% su popolazione scolastica</b>	<b>23,07 %</b>	(Su allievi totali: N.802)
<b>N° PEI redatti dai GLHO</b>	22	
<b>N° di PDP redatti dai Consigli di classe in presenza di certificazione sanitaria</b>	47	
<b>N° di PDP redatti dai Consigli di classe in assenza di certificazione sanitaria</b>	1	

2. Risorse professionali specifiche	Prevalentemente utilizzate in...	SI/NO
<b>Insegnanti di sostegno</b>	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	SI
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	SI
<b>Assistenti alla comunicazione</b>	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	NO
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	NO
<b>Funzioni strumentali / coordinamento</b>		SI

<b>Referenti di Istituto (disabilità, DSA, BES)</b>		SI
<b>Psicopedagogisti e affini esterni/interni</b>		SI
<b>Docenti tutor/mentor</b>		SI
<b>Altro:</b>		
<b>Altro:</b>		

<b>3. Coinvolgimento docenti curricolari</b>	<i>Attraverso...</i>	SI/NO
<b>Coordinatori di classe e simili</b>	<i>Partecipazione a GLI</i>	SI
	<i>Rapporti con famiglie</i>	SI
	<i>Tutoraggio alunni</i>	SI
	<i>Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva</i>	SI
	<i>Altro:</i>	
<b>Docenti con specifica formazione</b>	<i>Partecipazione a GLI</i>	SI
	<i>Rapporti con famiglie</i>	SI
	<i>Tutoraggio alunni</i>	SI
	<i>Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva</i>	SI
	<i>Attività di coordinamento</i>	SI
	<i>Altro:</i>	
<b>Altri docenti</b>	<i>Partecipazione a GLI</i>	SI
	<i>Rapporti con famiglie</i>	SI
	<i>Tutoraggio alunni</i>	SI
	<i>Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva</i>	SI
	<i>Altro:</i>	

<b>4. Coinvolgimento personale ATA</b>	<i>Assistenza alunni disabili</i>	SI
	<i>Progetti di inclusione / laboratori integrati</i>	NO
	<i>Altro:</i>	
<b>5. Coinvolgimento famiglie</b>	<i>Informazione /formazione su genitorialità e psicopedagogia dell'età evolutiva</i>	SI
	<i>Coinvolgimento in progetti di inclusione</i>	SI

	<i>Coinvolgimento in attività di promozione della comunità educante</i>	NO
	<i>Altro:</i>	
<b>6. Rapporti con servizi sociosanitari territoriali e istituzioni deputate alla sicurezza. Rapporti con CTS / CTI</b>	<i>Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati sulla disabilità</i>	SI
	<i>Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati su disagio e simili</i>	SI
	<i>Procedure condivise di intervento sulla disabilità</i>	SI
	<i>Procedure condivise di intervento su disagio e simili</i>	SI
	<i>Progetti territoriali integrati</i>	SI
	<i>Progetti integrati a livello di singola scuola</i>	SI
	<i>Rapporti con CTS / CTI</i>	SI
	<i>Altro:</i>	
<b>7. Rapporti con privato sociale e volontariato</b>	<i>Progetti territoriali integrati</i>	SI
	<i>Progetti integrati a livello di singola scuola</i>	SI
	<i>Progetti a livello di reti di scuole</i>	SI
<b>8. Formazione docenti</b>	<i>Strategie e metodologie educativo-didattiche / gestione della classe</i>	SI
	<i>Didattica speciale e progetti educativo-didattici a prevalente tematica inclusiva</i>	SI
	<i>Didattica interculturale / italiano L2</i>	SI
	<i>Psicologia e psicopatologia dell'età evolutiva (compresi DSA, ADHD, ecc.)</i>	SI
	<i>Progetti di formazione su specifiche disabilità (autismo, ADHD, Dis. Intellettive, sensoriali...)</i>	SI
	<i>Altro:</i>	



## 4.2 Sintesi dei punti di forza e di criticità rilevati

Di seguito la tabella sintetizza gli aspetti più significativi dell'organizzazione dei processi e delle azioni per aumentare l'inclusività all'interno della scuola.

Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo	4
Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti	3
Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive	4
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'interno della scuola	4
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti	4
Ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative	3
Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi	4
Valorizzazione delle risorse esistenti	3
Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione	4
Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo	4
Altro:	
Altro:	
<i>* = 0: per niente 1: poco 2: abbastanza 3: molto 4 moltissimo</i>	

## 4.3 Obiettivi di incremento dell'inclusività proposti per il prossimo anno

**Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo** (chi fa cosa, livelli di responsabilità nelle pratiche di intervento, ecc.)

**Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti**

**Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive**

**Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'interno della scuola**

**Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti**

**Ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative**

**Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi**

▶

**Valorizzazione delle risorse esistenti**

▶

**Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione**

**Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.**

## **Allegati e strumenti**

### **Allegati processi di accoglienza**

- depositati c/o la segreteria

### **Allegati processi di empowerment**

#### *Generale inclusione*

- depositati c/o la segreteria

#### *Inclusione stranieri*

- depositati c/o la segreteria

#### *Alunni diversamente abili*

- depositati c/o la segreteria

#### *Alunni con DSA*

- depositati c/o la segreteria

#### *Alunni BES*

- depositati c/o la segreteria

### **Allegati processi di scuola e comunità**

- depositati c/o la segreteria