

ICF E BES

Va detto, però, che il concetto di Bisogni Educativi Speciali è ancora prevalentemente centrato sulla patologia piuttosto che sul funzionamento umano.

A questo punto, vale la pena fare qualche considerazione in merito.

Si tratta, in realtà, di una macro categoria che include tutte le possibili difficoltà degli studenti, da quelle condizioni considerate tradizionalmente come disabilità psichica, fisica, sensoriale, ai disturbi specifici di apprendimento come la dislessia, il disturbo da deficit attentivo, ad esempio, e altre varie condizioni di tipo relazionale, di contesto socio-culturale, ecc.

INTEGRAZIONE

- Ha un approccio compensatorio
- Si riferisce esclusivamente all'ambito educativo
- Guarda al singolo
- Interviene dopo il problema
- Si occupa di un solo individuo
- Interviene in un'aula separata
- Non ha un rapporto con il resto della classe

INCLUSIONE

- Si riferisce alla globalità delle sfere educativa - sociale e politica
- Guarda a tutti gli alunni e a tutte le loro potenzialità
- Interviene prima sul contesto e poi sul soggetto
- Trasforma la risposta specialistica in ordinaria

Direttiva del 27 dicembre 2012

I BES

Il termine rimanda a studi e riflessioni collegate al sistema di concettualizzazione del funzionamento umano dell'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) e alla prospettiva con cui l'OMS nel 2002 legge la situazione di salute e di funzionamento di una persona.

Il modello ICF è la base per la diagnosi funzionale e per il riconoscimento dei «bisogni educativi speciali»

Il concetto di salute che sta alla base del modello ICF

SALUTE NON E' ASSENZA DI MALATTIA, MA BENESSERE PSICOFISICO

Salute e funzionamento sono la risultante di un'interconnessione complessa, globale e multifunzionale tra una serie di fattori:

- condizioni fisiche***
- funzioni e strutture corporee***
- attività personali***
- partecipazione sociale***
- fattori contestuali (ambientali e personali).***

Pertanto, anche in questo ambito possono aversi difficoltà che possono diventare **Bisogno Educativo Speciale; p. es. difficoltà nello svolgere i ruoli previsti dall'essere studente o compagno di classe. Lo studente che viene ostacolato nella partecipazione, emarginato o allontanato, isolato, rifiutato, vive un elemento significativamente determinante per lo sviluppo di un **Bisogno Educativo Speciale**.**

Quando i vari fattori interagiscono positivamente, la persona funziona bene dal punto di vista dell'apprendimento, al contrario, se il funzionamento della persona sarà difficoltoso, presenterà Bisogni Educativi Speciali.

Un Bisogno Educativo Speciale può coinvolgere:

- **relazioni educative, formali e/o informali,**
- **lo sviluppo di competenze e di comportamenti adattivi,**
- **gli apprendimenti scolastici e di vita quotidiana,**
- **lo sviluppo di attività personali e di partecipazione ai vari ruoli sociali.**

Anche un lieve difetto fisico, che non incide affatto sulla funzionalità cognitiva e sull'apprendimento, può causare difficoltà psicologiche e timore di visibilità sociale, limitando così la partecipazione dello studente a varie occasioni educative e sociali.

**Da qui l'esigenza di rispondere con
progetti individualizzati per gli
studenti con
Bisogni Educativi Speciali.**

Le disposizioni ministeriali sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali, sulla Didattica inclusiva e, più in generale, sulla gestione inclusiva della scuola, hanno suscitato, in questi ultimi tempi, ampie reazioni e un vivacissimo dibattito.

Da tale dibattito sono emerse due correnti tra insegnanti e accademici, gli uni e gli altri divisi tra favorevoli e contrari rispetto al contenuto di quelle disposizioni.

Molte situazioni che si configurano senz'altro con BES, non necessariamente sono destinate a restare stabili e cristallizzate, anzi sono soggette a notevoli mutamenti nel tempo, a miglioramenti e di conseguenza alla remissione sintomatologica. È bene che la definizione di Bisogno Educativo Speciale porti con sé proprio il senso di *provvisorietà*, a differenza delle classiche etichette diagnostiche, che, al contrario tendono a essere più stabili.

Volendo provare a definire i criteri per una concettualizzazione operativamente utile dei BES, al fine di non correre il rischio di ritrovarsi con un elevato numero di 'falsi positivi' è bene considerare "quando" si definisce problematica una condizione. Inoltre, non vanno trascurate le caratteristiche della *reversibilità* e della *temporaneità* della definizione di persona con Bisogno Educativo Speciale.

Dalle due classi di fattori contestuali, ambientali e personali, si possono originare varie combinazioni di BES. Uno studente può vivere fattori contestuali ambientali molto difficili: una famiglia problematica, un contesto culturale e linguistico diverso, una situazione socio-economica difficile, subire atteggiamenti ostili, indifferenza o rifiuto, può subire scarsità di servizi, poche risorse sanitarie, incontrare barriere architettoniche, ecc.

Un'ulteriore causa di apprendimento problematico è data da difficoltà nell'ambito della *partecipazione sociale*. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità una persona "*funziona bene*" se partecipa alla vita sociale, se riveste ruoli attivi; dunque, per sperimentare una condizione di benessere non è sufficiente avere un corpo integro e funzionante, ma è necessario partecipare ai molti aspetti della vita sociale.

Ma se la persona da un punto di vista organico funziona bene, se non ha una malattia, una diagnosi, si può dire che vive una situazione di benessere? Ha buona salute? Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, e attraverso l'ICF, sappiamo che il concetto di salute non corrisponde all'assenza della malattia, ma, piuttosto a una condizione di benessere bio-psico-sociale.

È ben evidente come questo chiami fortemente in causa, anche tutte quelle dimensioni sociali, culturali, economiche, religiose, ecc. che nulla a che vedere hanno con i fattori biostrutturali.

ICF E BES

Tutte queste situazioni, assolutamente diverse tra loro, sono accomunate dal diritto, per le persone che sperimentano una difficoltà, di ricevere un'attenzione individualizzata ed efficace. Tutti questi studenti presentano, sia pure in maniera temporanea, un funzionamento per qualche aspetto problematico, che rende loro più difficile trovare una risposta adeguata ai propri bisogni. È bene chiarire che quando si parla di **Bisogni Educativi Speciali, non stiamo facendo riferimento a una diagnosi clinica, ma piuttosto a una dimensione psico-pedagogica, che nulla ha a che vedere con la diagnosi clinica.**

Di fronte a un BISOGNO SPECIALE

INTEGRARE

←— POSSIAMO: —→

INCLUDERE

PARADIGMA DELL'INTEGRAZIONE

“Di fronte alla tua diversità io ti aiuto in qualche modo perché tu possa adeguarti;

(ad esempio:

Ti aiuto a salire le scale perché tu hai difficoltà di deambulazione; Ti dò il permesso di non rispondere se hai difficoltà di linguaggio.

PARADIGMA DELL'INCLUSIONE

L'ambiente inclusivo è qualcosa di diverso:

“Di fronte al tuo bisogno speciale anticipatamente organizzo l'ambiente, in modo che tu possa avere le stesse occasioni degli altri di apprendere, crescere, fare esperienza.

(nell'esempio di difficoltà di deambulazione predispongo già uno scivolo per chi presenta difficoltà di deambulazione, senza sapere nemmeno se ci sarà chi lo utilizzerà, ma, programmaticamente predispongo l'ambiente in modo che sia già inclusivo, a prescindere dalla presenza o meno di una difficoltà;
Nel caso della difficoltà di linguaggio, dò la regola di alzare la mano per dire “presente”, piuttosto che di rispondere.

In qualche modo intervengo sul soggetto perché venga integrato nel mio contesto.

INTEGRAZIONE E INCLUSIONE: DIFFERENZE

L'idea di *integrazione* è fondata sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fondamentalmente in funzione degli alunni «normali». In questo senso l'obiettivo è quello di realizzare un processo basato principalmente su strategie che portino l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. Il successo del processo si misura a partire dal grado di normalizzazione raggiunto dell'alunno.

51

LA DIRETTIVA BES, tre grandi sotto-categorie

1. DISABILITÀ

2. DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI (a loro volta da distinguere in DSA / deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria e in più, per la comune origine in età evolutiva, disturbo dell'attenzione e dell'iperattività)

3. AREA DELLO SVANTAGGIO SOCIO-ECONOMICO, LINGUISTICO, CULTURALE.

Chi sono gli alunni con Bisogni Educativi Speciali nella scuola secondaria di secondo grado?

Aspetti patologici nell'apprendimento

Nelle classi troviamo molti alunni con difficoltà nell'ambito dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze. In questa grande categoria si possono includere varie difficoltà:

- Dai più tradizionali disturbi specifici di apprendimento,
 - Al disturbo da deficit attentivo con o senza iperattività,
 - A disturbi nella comprensione del testo,
 - Alle difficoltà visuo-spaziali,
 - Alle difficoltà motorie,
 - Ai disturbi del linguaggio.
- Inoltre si trovano alunni con:
- Ritardo mentale e ritardo nello sviluppo,
 - Disturbi dello spettro autistico,
 - Disturbi che vanno dell'autismo più chiuso con ritardo mentale alla sindrome di Asperger o all'autismo ad alto funzionamento.

Chi sono gli alunni con Bisogni Educativi Speciali nella scuola secondaria di secondo grado? -

- Alunni che presentano “soltanto” un apprendimento difficile. -

Sono alunni che presentano un apprendimento rallentato, uno scarso rendimento scolastico oppure alunni con varie difficoltà emozionali: timidezza, collera, ansia, inibizione, depressione.

Più frequenti però sono le difficoltà comportamentali: dal semplice comportamento aggressivo fino ad atti autolesionistici, ma anche le stereotipie e, su fronti diversi, bullismo, disturbi del comportamento alimentare, disturbi della condotta, oppositività, delinquenza, uso di droghe.

Chi sono gli alunni con Bisogni Educativi Speciali nella scuola secondaria di secondo grado? -

-Alunni che presentano difficoltà nella sfera relazionale.-

Anche la sfera delle relazioni produce molto spesso delle difficoltà riferite all'ambito psicoaffettivo: studenti isolati, ritirati in sé, eccessivamente dipendenti, passivi.

Gli insegnanti possono incontrare difficoltà anche con alunni che hanno delle compromissioni fisiche rilevanti, traumi, esiti di incidenti, menomazioni sensoriali, paralisi cerebrali, epilessie.

Uso di strategie base di insegnamento/apprendimento.

Molti di questi fattori non possono essere modificati e soltanto l'ambiente di stimolo circostante e lo stato attuale della persona possono essere in qualche misura coinvolti per facilitare l'apprendimento di abilità adattive e comportamenti adeguati. Il ruolo dell'insegnante diventa allora quello di far acquisire comportamenti più adattivi e di organizzare l'ambiente in modo che esso sia naturalmente rinforzante per le nuove condotte apprese.

Alcune delle tecniche che si prestano a questo scopo sono:

Task analysis (analisi del compito), ossia quell'insieme di metodi (descrizione del compito, individuazione delle abilità componenti e prerequisite al compito) che consente di scomporre in sotto-obiettivi più semplici e accessibili un compito-obiettivo inizialmente troppo complesso, anche con le opportune facilitazioni, per essere proposto nella sua totalità.

Uso di strategie base di insegnamento/apprendimento.

Uso degli aiuti, l'acquisizione di un'abilità è facilitata anche dall'uso di istruzioni, aiuti gestuali, esempi e modelli e altri stimoli aggiuntivi di vario genere (prompt). Si possono considerare prompt tutti gli eventi di stimolo che facilitano il soggetto che apprende nell'iniziare l'emissione della risposta desiderata o di una approssimazione

Apprendimento senza errori, si riferisce a quell'insieme di tecniche che cercano di facilitare apprendimenti discriminativi di varia natura, senza però far incorrere il soggetto in errori. Ciò è possibile attraverso un'accuratissima programmazione e "manipolazione" del materiale di stimolo che viene presentato nel programma di insegnamento. Il materiale visivo di stimolo viene realizzato introducendo prompt costituiti da figure e vari richiami per l'attenzione, come colori o altre aggiunte grafiche (freccie direzionali, disegni ecc,).

Uso di strategie base di insegnamento/apprendimento.

Uso di modelli competenti: l'apprendimento di nuove competenze attraverso la tecnica di modeling si basa sull'apprendimento osservativo, che avviene quando il soggetto osserva un'altra persona (il modello) che esegue il comportamento in questione. L'osservatore guarda il modello che agisce, egli non emette direttamente alcuna risposta, né riceve alcuna conseguenza diretta. Il comportamento desiderato è appreso solamente attraverso l'osservazione "passiva" del modello; (Bandura, 1977)

Uso di rinforzi positivi: basato sul principio secondo cui un comportamento si rafforzerà, aumenterà cioè in frequenza e probabilità di emissione, se sarà seguito da un rinforzo (positivo o negativo) vissuto dal soggetto che emette il comportamento. Naturalmente sarà poi necessaria una progressiva riduzione dei rinforzi estrinseci e una loro graduale sostituzione con rinforzi intrinseci.

Uso di strategie base di insegnamento/apprendimento.

Uso di tecniche quali il modellaggio (*shaping*) e il concatenamento (*chaining*): lo *shaping* è una classica tecnica comportamentale per lo sviluppo di comportamenti complessi, non presenti nel repertorio di abilità del ragazzo. Si attua tramite l'aiuto e il rinforzo sistematico di approssimazioni sempre più vicine al comportamento finale. Anche per le tecniche del concatenamento l'obiettivo è lo stesso dello *shaping*, e cioè costruire un comportamento complesso, attualmente non presente nel repertorio di abilità, ma il metodo è radicalmente diverso.

Uso di tecniche quali il modellaggio (shaping e il concatenamento (chaining):

Nel chaining il comportamento finale viene descritto nei suoi micro comportamenti con la *task analysis*, e diventa così simile a una catena di unità di risposta singole e facilmente accessibili. Il docente inizia poi il suo insegnamento con il proporre l'ultimo anello di questa catena (concatenamento retrogrado), perché si ritiene che l'ultimo componente del comportamento complesso sia il più rinforzante, essendo quello contiguo al rinforzamento naturale finale.

Gli atteggiamenti, le concezioni e l'immagine di sé come persona che apprende.

Per impostare un percorso con l'alunno che sia realmente educativo prima ancora che didattico, per gli insegnanti diventa fondamentale considerare le diverse influenze giocate da variabili quali:

- ***stile attributivo;***
- ***sensò di autoefficacia ed empowerment;***
- ***percezione di sé e autostima.***

Gli atteggiamenti, le concezioni e l'immagine di sé come persona che apprende.

STILE ATTRIBUTIVO: si riferisce alle valutazioni che l'individuo mette in atto spontaneamente per capire chi o che cosa sia responsabile degli eventi che gli accadono, ovvero gli atteggiamenti e le convinzioni che l'alunno possiede rispetto all'utilità e all'efficacia del suo impegno, del suo sforzo attivo e dell'uso sistematico delle strategie e delle procedure di soluzione che gli sono state insegnate.

Gli atteggiamenti, le concezioni e l'immagine di sé come persona che apprende.

SENSO DI AUTOEFFICACIA ED EMPOWERMENT:

si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati. Tutto ciò è legato al senso di competenza, alla percezione di poter raggiungere il successo nei compiti proposti, alla percezione di “potercela fare”, al senso di empowerment.

Gli atteggiamenti, le concezioni e l'immagine di sé come persona che apprende.

PERCEZIONE DI SE' E AUTOSTIMA: si riferisce al complesso di percezioni, valutazioni e sentimenti di valore che abbiamo verso i molti aspetti della nostra persona (aree del successo scolastico, della razionalità, della sfera familiare, emozionale, corporea , del controllo sull'ambiente, dei valori). L'autostima è quindi un'autovalutazione integrata di tutte le varie componenti del Sé e gli insegnanti sanno bene come sia stretta la correlazione tra buona autostima e buoni risultati scolastici.

Gli atteggiamenti, le concezioni e l'immagine di sé come persona che apprende.

MOTIVAZIONE: Spesso gli insegnanti si lamentano della carenza di ***motivazione intrinseca***, cioè di un riconoscimento personale, da parte dell'alunno, dell'importanza di un determinato apprendimento/obiettivo, con conseguente investimento spontaneo di energie e comportamenti tenacemente diretti alla meta.

Gli atteggiamenti, le concezioni e l'immagine di sé come persona che apprende.

MOTIVAZIONE: Allora, cosa fare?

Per far sì che gli obiettivi proposti a scuola non siano sempre vissuti con poco interesse e poca attenzione, è necessario adottare un lavoro attento su diversi aspetti:

- ▶ uso efficace e metacognitivo delle strategie;
- ▶ corretta attribuzione delle precedenti esperienze di successo o insuccesso scolastico a cause interne e controllabili come, ad esempio, l'impegno;
- ▶ proposta di attività e compiti scolastici direttamente o indirettamente legati a esigenze, interessi e obiettivi personali e che presentano livelli di difficoltà adeguati, tali da consentire di svolgerli con successo.

Gli atteggiamenti, le concezioni e l'immagine di sé come persona che apprende.

EMOZIONI E AFFETTIVITA': La capacità di apprendimento e di adattamento sociale degli studenti sono strettamente legate anche a reattività emozionale e, in alcuni casi, ne sono quasi completamente condizionate. (Si pensi, ad esempio, a un alunno che non sa gestire ed esprimere costruttivamente la frustrazione che deriva dall'insuccesso in un compito e reagisce con livelli di collera e rabbia tali da compromettere e distruggere la situazione di insegnamento/apprendimento).

Gli atteggiamenti, le concezioni e l'immagine di sé come persona che apprende.

EMOZIONI E AFFETTIVITA': In anni recenti l'attenzione da parte del mondo scolastico per la dimensione affettivo-emotiva dell'alunno ha trovato ampio spazio con proposte di percorsi di educazione volti al riconoscimento e alla gestione del bagaglio emozionale degli alunni. Sulla necessità di adottare tali percorsi è interessante l'affermazione di L. Tuffanelli:

“L'insegnante che pensi facendo questo di sacrificare il “programma”, di sottrarre risorse all'educazione cognitiva, si dovrebbe convincere che non c'è apprendimento che possa prescindere dalle emozioni. Educare le emozioni significa anche investire sull'apprendimento. Al contrario di altre forme di apprendimento, l'educazione emotiva non tollera la fretta: è necessario rispettare il calendario emozionale dello sviluppo dell'alunno.”

Gli atteggiamenti, le concezioni e l'immagine di sé come persona che apprende.

DIDATTICA METACOGNITIVA: Nella didattica metacognitiva l'attenzione dell'insegnante non è tanto rivolta a elaborare materiali o metodi nuovi per "insegnare come fare a...", quanto al formare quelle abilità mentali superiori di autoregolazione che vanno al di là dei "semplici" processi cognitivi primari (ad esempio, leggere, calcolare, ricordare...). Questo andare al di là della cognizione significa innanzitutto sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni.

Gli atteggiamenti, le concezioni e l'immagine di sé come persona che apprende.

CARATTERISTICHE DI PERSONALITA' E STILI

COGNITIVI:

Nel processo

insegnamento/apprendimento non possiamo ignorare quelle che sono le caratteristiche di personalità dei nostri studenti, ponendo quindi attenzione al loro temperamento, a dimensioni quali estroversione/introversione