

Direttiva Ministeriale **27 dicembre 2012**

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Strumenti d'intervento per alunni con bisogni speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica

Premessa

I principi che sono alla base del nostro modello di integrazione scolastica - assunto a punto di riferimento per le politiche di inclusione in Europa e non solo - hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi.

Forte di questa esperienza, il nostro Paese è ora in grado, passati più di trent'anni dalla legge n. 517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, di considerare le criticità emerse e di valutare, con maggiore cognizione, la necessità di ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema.

Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di indivi-

Ministerialrichtlinie **vom 27. Dezember 2012**

Ministerium für Unterricht, Hochschulen und Forschung

Maßnahmen für Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Umsetzung der schulischen Inklusion vor Ort

Vorwort

Die Grundsätze, auf die unser Modell der schulischen Integration baut, – dieses Modell wird nicht nur in Europa, sondern auch darüber hinaus als Ausgangspunkt für die Inklusionspolitik verwendet – haben dazu beigetragen, dass das Bildungssystem Italiens eine Stätte des Wissens, der Entwicklung und der Sozialisierung für alle ist, wo mehr die inklusiven als die selektiven Aspekte hervorgehoben werden.

Durch diese Erfahrung gestärkt ist Italien imstande, nach nunmehr über 30 Jahren seit dem Erlass des Gesetzes Nr. 517/1977 zur Einführung der schulischen Integration, die Schwachpunkte zu erkennen und mit umfangreicherem Wissen zu beurteilen, ob einige Aspekte des gesamten Systems zu überdenken sind.

Schüler und Schülerinnen mit Beeinträchtigung finden sich heute in einem immer vielfältigeren Schulalltag wieder, wo die bisherige Unterscheidung zwischen Kindern mit Beeinträchtigung und Kindern ohne Beeinträchtigung nicht mehr voll die komplexe Realität unserer Klassen widerspiegelt. Es sollte vielmehr entschieden bei der Bildung angesetzt werden, wobei die Identifikation der Schüler und Schülerinnen mit Beeinträchtigung nicht ausschließlich auf der Grundlage der allfälligen Bescheinigung erfolgt, die sicher noch für bestimmte Vergünstigungen und Sicherheiten gebraucht wird, jedoch gleichzeitig das Risiko birgt, die Betroffenen in einen engen Rahmen zu zwingen. In dieser Hinsicht ist, auch auf kultureller Ebene, die Einführung des ICF-Diagnosemodells (*International Classification of Functioning* – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit) der WHO relevant, bei dem die Person als Ganzes, also unter dem biologi-

duare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni.

In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.

Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante.

In tale ottica, assumono un valore strategico i Centri Territoriali di Supporto, che rappresentano l'interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole e tra le scuole stesse in relazione ai Bisogni Educativi Speciali. Essi pertanto integrano le proprie funzioni - come già chiarito dal D.M. 12 luglio 2011 per quanto concerne i disturbi specifici di apprendimento - e collaborano con le altre risorse territoriali nella definizione di una rete di supporto al processo di integrazione, con particolare riferimento, secondo la loro originaria vocazione, al potenziamento del contesto scolastico mediante le nuove tecnologie, ma anche offrendo un ausilio ai docenti secondo un modello cooperativo di intervento.

Considerato, pertanto, il ruolo che nel nuovo modello organizzativo dell'integrazione è dato ai Centri Territoriali di Supporto, la presente direttiva definisce nella seconda parte le modalità di organizzazione degli stessi, le loro funzioni, nonché la composizione del personale che vi opera.

Nella prima parte sono fornite indicazioni alle

scen, dem psychologischen und dem sozialen Gesichtspunkt gesehen wird. Gestützt auf das Funktionsprofil und auf die Kontextanalyse ermöglicht das ICF-Modell, die besonderen Bildungsbedürfnisse der Schüler und Schülerinnen zu ermitteln, ohne sich von vornherein auf eine bestimmte, alles andere ausschließende Typisierung festzulegen.

Laut diesem Modell kann jeder und jede Lernende dauerhaft oder zeitweise besondere Bildungsbedürfnisse aufweisen: entweder aus physischen, biologischen oder physiologischen Gründen oder auch aus psychologischen oder sozialen Gründen; auf diese Bedürfnisse müssen die Schulen mit einer angemessenen, auf die jeweilige Person abgestimmten Antwort reagieren.

Dementsprechend ist die Inklusionskultur zu fördern, und zwar auch durch die Vertiefung der entsprechenden Kompetenzen der Regellehrpersonen, wodurch eine stärkere Interaktion aller Komponenten der Bildungs- und Bildungsgemeinschaft erreicht werden soll.

In dieser Hinsicht nehmen die territorialen Unterstützungszentren eine strategische Position ein, denn sie sind zwischen der Verwaltung und den Schulen und zwischen den Schulen untereinander die Schnittstelle in Bezug auf die besonderen Bildungsbedürfnisse. Wie bereits im Ministerialdekret vom 12. Juli 2011 in Hinsicht auf die spezifischen Lernstörungen festgelegt, wird ihr Aufgabenbereich also erweitert, zudem arbeiten sie mit den anderen territorialen Ressourcen beim Aufbau eines Netzwerkes zur Unterstützung des Integrationsprozesses zusammen, wobei der Schwerpunkt bestimmungsgemäß auf dem verstärkten Einsatz neuer Technologien in der Schule beruht, aber auch die Unterstützung der Lehrkräfte mit einem kooperativen Interventionsmodell angeboten wird.

Angesichts der Rolle, die den territorialen Unterstützungszentren mit dem neuen Organisationsmodell zur Inklusion zugewiesen wird, enthält dieses Rundschreiben im zweiten Teil nähere Anweisungen zur Organisation dieser Zentren, zu ihren Aufgaben und Befugnissen und zur Zusammensetzung ihres Personals.

Der erste Teil dieses Rundschreibens enthält

scuole per la presa in carico di alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali.

1. Bisogni Educativi Speciali (BES)

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente.

Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Per “disturbi evolutivi specifici” intendiamo, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico. Per molti di questi profili i relativi codici nosografici sono ricompresi nelle stesse categorie dei principali Manuali Diagnostici e, in particolare, del manuale diagnostico ICD-10, che include la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) e utilizzata dai Servizi Sociosanitari pubblici italiani.

Tutte queste differenti problematiche, ricom-

Anweisungen für die Schulen zum Umgang mit Schülern und Schülerinnen sowie Studierenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen.

1. Besondere Bildungsbedürfnisse

Schulische Benachteiligung bedeutet weit mehr als nur ausdrücklich das Vorhandensein von Defiziten. In jeder Klasse gibt es Schüler und Schülerinnen, die aus den verschiedensten Gründen *besonderer Aufmerksamkeit* bedürfen: soziale und kulturelle Benachteiligung, spezifische Lernstörungen und/oder spezifische Entwicklungsstörungen, Schwierigkeiten, die durch mangelhafte Kenntnis der italienischen Sprache und Kultur wegen Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur bedingt sind. In unserer bunten Schulumwelt wird die Komplexität der Klassen immer deutlicher.

Dieser Bereich der schulischen Benachteiligung, der verschiedene Problematiken umfasst, wird als Bereich der besonderen Bildungsbedürfnisse bezeichnet (in anderen europäischen Ländern: *Special Educational Needs*). Er wird in drei große Unterkategorien unterteilt: Beeinträchtigung, spezifische Entwicklungsstörungen und sozio-ökonomische, sprachliche und kulturelle Benachteiligung.

Unter „spezifischen Entwicklungsstörungen“ versteht man außer den spezifischen Lernstörungen auch die Defizite in der Sprache, in den nonverbalen Fertigkeiten und in der Bewegungskoordination, wozu wegen des gemeinsamen Ursprungs im Entwicklungsalter auch die Aufmerksamkeitsdefizite und die Hyperaktivität gehören, während der Grenzbereich der intellektuellen Leistungsfähigkeit als Grenzfall zwischen Beeinträchtigung und spezifischer Störung angesehen werden kann. Die Diagnosecodes vieler dieser Störungen sind in den gebräuchlichsten Diagnosehandbüchern unter denselben Kategorien zusammengefasst, im Besonderen im Diagnoseverzeichnis ICD-10 zur internationalen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, die von der Weltgesundheitsorganisation ausgearbeitet wurde und von den öffentlichen Sozial- und Gesundheitsdiensten Italiens verwendet wird.

All diese verschiedenen Problematiken der spe-

prese nei disturbi evolutivi specifici, non vengono o possono non venir certificate ai sensi della legge 104/92, non dando conseguentemente diritto alle provvidenze ed alle misure previste dalla stessa legge quadro, e tra queste, all'insegnante per il sostegno.

La legge 170/2010, a tal punto, rappresenta un punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003, nella prospettiva della "presa in carico" dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall'insegnante per il sostegno.

1.2 Alunni con disturbi specifici

Gli alunni con competenze intellettive nella norma o anche elevate, che – per specifici problemi - possono incontrare difficoltà a Scuola, devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità. Fra essi, alunni e studenti con DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) sono stati oggetto di importanti interventi normativi, che hanno ormai definito un quadro ben strutturato di norme tese ad assicurare il loro diritto allo studio.

Tuttavia, è bene precisare che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge 170/2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma. Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o – più in generale – presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) o, al contrario, nelle aree non verbali (come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non-verbale o – più in generale - di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale, qualora però queste condizioni compromettano sostanzialmente la realizzazione delle potenzia-

zifischen Entwicklungsstörungen werden nicht im Sinne des Gesetzes Nr. 104/1992 bescheinigt oder müssen nicht bescheinigt werden, weshalb die Betroffenen kein Anrecht auf die im genannten Rahmengesetz vorgesehenen Vorkehrungen und Maßnahmen haben, z. B. auf eine Integrationslehrperson.

Mit dem Gesetz Nr. 170/2010 kam der Wendepunkt, da ein neuer Bildungsweg geebnet wurde, indem die im Gesetz Nr. 53/2003 verankerten Grundsätze der Personalisierung der Lernwege in dem Sinne konkretisiert wurden, dass nicht mehr nur die Integrationslehrperson sich des Schülers oder der Schülerin mit besonderen Bildungsbedürfnissen annimmt, sondern ebenso jede Regellehrperson und das gesamte beteiligte Lehrerteam.

1.2 Schüler und Schülerinnen mit spezifischen Störungen

Normal oder auch hochbegabte Schüler und Schülerinnen, die wegen spezifischer Probleme Schwierigkeiten in der Schule haben können, müssen unterstützt werden, damit sie ihr Potenzial voll entfalten können. Für einen Teil davon, und zwar für die Schüler und Schülerinnen sowie Studierenden mit spezifischen Lernstörungen wurden bereits wichtige gesetzliche Maßnahmen erlassen, mit denen ein klar definierter Rahmen von Bestimmungen zur Gewährleistung ihres Rechts auf Bildung festgelegt wurde.

Es muss jedoch klargestellt werden, dass einige Arten von Störungen zwar nicht ausdrücklich im Gesetz Nr. 170/2010 angeführt sind, aber trotzdem Anrecht auf die Inanspruchnahme der im genannten Gesetz vorgesehenen Maßnahmen geben, da es sich um spezifische Schwierigkeiten bei Normalbegabung handelt. Im einzelnen sind dies die Störungen mit spezifischen Schwierigkeiten im Sprachbereich (spezifische Sprach- und Sprechstörungen oder allgemein niedrige Sprachintelligenz gepaart mit hoher nonverbaler Intelligenz) oder, umgekehrt, spezifische Schwierigkeiten in den nonverbalen Bereichen (wie im Falle der Störung der Bewegungskoordination, der Dyspraxie, der nonverbalen Störung oder allgemein der nonverbalen Minderbegabung gepaart mit verbaler Hochbegabung, wenn die Lernenden aus diesem Grund ihr Po-

lità dell'alunno) o di altre problematiche severe che possono compromettere il percorso scolastico (come per es. un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge 104).

Un approccio educativo, non meramente clinico – secondo quanto si è accennato in premessa – dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo.

Al riguardo, la legge 53/2003 e la legge 170/2010 costituiscono norme primarie di riferimento cui ispirarsi per le iniziative da intraprendere con questi casi.

1.3 Alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività

Un discorso particolare si deve fare a proposito di alunni e studenti con problemi di controllo attentivo e/o dell'attività, spesso definiti con l'acronimo A.D.H.D. (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), corrispondente all'acronimo che si usava per l'Italiano di D.D.A.I. – Deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività.

L'ADHD si può riscontrare anche spesso associato ad un DSA o ad altre problematiche, ha una causa neurobiologica e genera difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei. Si è stimato che il disturbo, in forma grave tale da compromettere il percorso scolastico, è presente in circa l'1% della popolazione scolastica, cioè quasi 80.000 alunni (fonte I.S.S).

Con notevole frequenza l'ADHD è in comorbidità con uno o più disturbi dell'età evolutiva: disturbo oppositivo provocatorio; disturbo della condotta in adolescenza; disturbi specifici dell'apprendimento; disturbi d'ansia; disturbi dell'umore, etc.

Il percorso migliore per la presa in carico del

tenzial non entfallen können) oder andere schwerwiegende Schwierigkeiten, die den Schulerfolg beeinträchtigen können (z. B. leichte autistische Züge, die nicht unter das Gesetz Nr. 104 fallen).

Ein Bildungsansatz, der nicht rein vom klinischen Bild ausgeht, soll, wie bereits im Vorwort erwähnt, dazu beitragen, Interventionsstrategien und -methoden zu finden, die bei besonderen Bildungsbedürfnissen eingesetzt werden können, damit die Schule auch ohne zusätzliche gesetzliche Maßnahmen immer inklusionsoffener und aufnahmebereiter wird.

Rechtsquellen für diesen Sachbereich sind übrigens das Gesetz Nr. 53/2003 und das Gesetz Nr. 170/2010, die grundsätzliche Bestimmungen über die Maßnahmen enthalten, die in diesen Fällen zu ergreifen sind.

1.3 Schüler und Schülerinnen mit Aufmerksamkeitsdefizit und mit Hyperaktivitätsstörung

Näher eingegangen werden muss auf Schüler und Schülerinnen sowie Studierende mit Problemen der Aufmerksamkeits- und Aktivitätskontrolle, die allgemein als Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) bezeichnet werden (in Englisch *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* – ADHD).

ADHS kommt oft auch zusammen mit spezifischen Lernstörungen oder anderen Schwierigkeiten vor, ist neurobiologisch bedingt und verursacht Schwierigkeiten bei der Planung, beim Lernen und bei der Sozialisierung mit Gleichaltrigen. Schätzungsweise ein Prozent der Schulbevölkerung, d. h. fast 80.000 Schüler und Schülerinnen, sind von dieser Störung so schwer betroffen, dass ihr Schulerfolg beeinträchtigt ist (Quelle: Oberstes Institut für das Gesundheitswesen).

Sehr häufig tritt ADHS in Komorbidität mit einer oder mehreren Entwicklungsstörungen auf: oppositionell-provokatives Verhalten, Verhaltensstörungen in der Pubertät, spezifische Lernstörungen, Angststörungen, Gemütsstörungen usw.

Der beste Weg, sich dieser Kinder und Jugendli-

bambino/ragazzo con ADHD si attua senz'altro quando è presente una sinergia fra famiglia, scuola e clinica. Le informazioni fornite dagli insegnanti hanno una parte importante per il completamento della diagnosi e la collaborazione della scuola è un anello fondamentale nel processo riabilitativo.

In alcuni casi il quadro clinico particolarmente grave – anche per la comorbidità con altre patologie - richiede l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, come previsto dalla legge 104/92. Tuttavia, vi sono moltissimi ragazzi con ADHD che, in ragione della minor gravità del disturbo, non ottengono la certificazione di disabilità, ma hanno pari diritto a veder tutelato il loro successo formativo.

Vi è quindi la necessità di estendere a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali le misure previste dalla Legge 170 per alunni e studenti con disturbi specifici di apprendimento.

1.4 Funzionamento cognitivo limite

Anche gli alunni con potenziali intellettivi non ottimali, descritti generalmente con le espressioni di funzionamento cognitivo (intellettivo) limite (o borderline), ma anche con altre espressioni (per es. disturbo evolutivo specifico misto, codice F83) e specifiche differenziazioni - qualora non rientrino nelle previsioni delle leggi 104 o 170 - richiedono particolare considerazione. Si può stimare che questi casi si aggirino intorno al 2,5% dell'intera popolazione scolastica, cioè circa 200.000 alunni.

Si tratta di bambini o ragazzi il cui QI globale (quoziente intellettivo) risponde a una misura che va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità. Per alcuni di loro il ritardo è legato a fattori neurobiologici ed è frequentemente in comorbidità con altri disturbi. Per altri, si tratta soltanto di una forma lieve di difficoltà tale per cui, se adeguatamente sostenuti e indirizzati verso i percorsi scolastici

chen mit ADHS anzunehmen, ist sicher die enge Zusammenarbeit zwischen Familie, Schule und Gesundheitswesen. Die Informationen der Lehrpersonen sind für die Erstellung der Diagnosen sehr wichtig und die Mitarbeit der Schule ist ein wesentliches Glied im Rehabilitationsprozess.

In manchen Fällen ist das Krankheitsbild – auch wegen der Komorbidität mit anderen Pathologien – so schwer, dass die Zuweisung einer Integrationslehrperson, wie im Gesetz Nr. 104/1992 vorgesehen, erforderlich ist. Es gibt jedoch sehr viele Kinder und Jugendliche mit ADHS, für die keine Bescheinigung über die Beeinträchtigung ausgestellt wird, weil ihre Störung nicht so schwer ist, die aber genauso ein Recht auf Gewährleistung ihres Bildungserfolgs haben.

Aus diesem Grund müssen die im Gesetz Nr. 170 vorgesehenen Maßnahmen für Schüler und Schülerinnen sowie Studierende mit spezifischen Lernstörungen auf alle Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen ausgedehnt werden.

1.4 Grenzbereich der intellektuellen Leistungsfähigkeit

Besondere Aufmerksamkeit ist auch Schülern und Schülerinnen mit nicht optimalen intellektuellen Fähigkeiten zu widmen, die allgemein als Grenzbereich der intellektuellen Leistungsfähigkeit (oder Borderline) definiert, aber auch anders (z. B. Code F83: kombinierte umschriebene Entwicklungsstörungen) oder spezifisch differenziert bezeichnet werden und die nicht ausdrücklich unter die Bestimmungen der Gesetze Nr. 104 oder Nr. 170 fallen. Schätzungsweise 2,5 % der gesamten Schulbevölkerung, d. h. ungefähr 200.000 Schüler und Schülerinnen, sind von dieser Störung betroffen.

Es handelt sich um Kinder und Jugendliche, deren globaler Intelligenzquotient (IQ) im Bereich von 70–85 Punkten liegt und keine besonderen Merkmale aufweist. Bei einigen hat die Beeinträchtigung neurobiologische Ursachen und ist oft in Komorbidität mit anderen Störungen. Bei anderen handelt es sich nur um eine leichte Form von Störungen, weshalb sie ein normales Leben führen können, wenn sie entsprechend unter-

più consoni alle loro caratteristiche, gli interessati potranno avere una vita normale. Gli interventi educativi e didattici hanno come sempre ed anche in questi casi un'importanza fondamentale.

1.5 Adozione di strategie di intervento per i BES

Dalle considerazioni sopra esposte si evidenzia, in particolare, la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES, ma articolato, che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

Le scuole – con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico – possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010 (DM 5669/2011), meglio descritte nelle allegate Linee guida.

1.6 Formazione

Si è detto che vi è una sempre maggiore complessità nelle nostre classi, dove si intrecciano i temi della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici, con le problematiche del disagio sociale e dell'inclusione degli alunni stranieri. Per questo è sempre più urgente adottare una didattica che sia 'denominatore comune' per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale.

Al fine di corrispondere alle esigenze forma-

stùtti und auf Lernwege gelenkt werden, die am besten ihren Eigenschaften entsprechen. Die Bildungs- und Unterrichtsmaßnahmen sind wie immer auch in diesen Fällen von grundlegender Bedeutung.

1.5 Strategien für Maßnahmen bei besonderen Bildungsbedürfnissen

Aus den oben angeführten Überlegungen ergibt sich, dass für die Schüler und Schülerinnen sowie Studierenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen vor allem ein individualisierter und auf die Person abgestimmter Lernweg erarbeitet werden muss, auch durch die Abfassung eines personenbezogenen bzw. Individuellen Bildungsplanes für jedes einzelne Kind oder gegliedert für alle Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen in einer Klasse, der einerseits den Lehrpersonen als Arbeitsmittel *in itinere* und andererseits der Familie als Dokumentation der geplanten Maßnahmenstrategien dient.

Die Schulen können für alle Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen die Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen einsetzen, die in den Durchführungsbestimmungen zum Gesetz Nr. 170/2010 (Ministerialdekret Nr. 5669/2011) vorgesehen und in den beiliegenden Leitlinien näher beschrieben sind; die entsprechenden Entscheidungen werden vom Klassenrat nach Auswertung der von der Familie vorgelegten klinischen Dokumentation und auf der Grundlage psychopädagogischer und didaktischer Überlegungen getroffen.

1.6 Aus- und Weiterbildung

Die Zusammensetzung unserer Klassen wird, wie gesagt, immer komplexer: Beeinträchtigungen und spezifische Entwicklungsstörungen sowie Problematiken der sozialen Benachteiligung und der Inklusion ausländischer Schüler und Schülerinnen treffen hier aufeinander. Aus diesem Grund wird es immer wichtiger, den Unterricht so zu gestalten, dass er „gemeinsamer Nenner“ für alle Schüler und Schülerinnen ist, wo niemand zurückgelassen wird, also weg vom Sonderunterricht und hin zum Inklusionsunterricht.

Um den Bildungsbedarf zu decken, der sich aus

tive che emergono dai nuovi contesti della scuola italiana, alle richieste di approfondimento e accrescimento delle competenze degli stessi docenti e dirigenti scolastici, il MIUR ha sottoscritto un accordo quadro con le Università presso le quali sono attivati corsi di scienze della formazione finalizzato all'attivazione di corsi di perfezionamento professionale e/o master rivolti al personale della scuola.

A partire dall'anno accademico 2011/2012 sono stati attivati 35 corsi/master in "Didattica e psicopedagogia dei disturbi specifici di apprendimento" in tutto il territorio nazionale.

A seguito dei positivi riscontri relativi alla suddetta azione, la Direzione generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione d'intesa con la Direzione Generale per il Personale scolastico – con la quale ha sottoscritto un'apposita convenzione con alcune università italiane mirata alla costituzione di una rete delle facoltà/dipartimenti di scienze della formazione – ha predisposto una ulteriore offerta formativa che si attiverà sin dal corrente anno scolastico su alcune specifiche tematiche emergenti in tema di disabilità, con corsi/master dedicati alla didattica e psicopedagogia per l'autismo, l'ADHD, le disabilità intellettive e i funzionamenti intellettivi limite, l'educazione psicomotoria inclusiva e le disabilità sensoriali.

L'attivazione dei percorsi di alta formazione dovrà contemperare l'esigenza di rispondere al fabbisogno rilevato ed a requisiti di carattere tecnico-scientifico da parte delle università che si renderanno disponibili a tenere i corsi.

2. Organizzazione territoriale per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica

2.1 I CTS - Centri Territoriali di Supporto: distribuzione sul territorio

I Centri Territoriali di Supporto (CTS) sono stati istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali

dieser neuen Schulsituation in Italien ergibt, und um der Nachfrage der Lehr- und Schulführungskräfte nach Vertiefung und Erweiterung der Kompetenzen gerecht zu werden, hat das Ministerium für Unterricht, Hochschulen und Forschung (im Folgenden als Ministerium bezeichnet) ein Rahmenabkommen mit den Universitäten, an denen Lehrgänge in Bildungswissenschaften angeboten werden, zur Einführung von Kursen zur beruflichen Fortbildung und von Masterkursen für das Schulpersonal unterzeichnet.

Vom akademischen Jahr 2011/2012 an bis heute wurden in ganz Italien 35 Lehrgänge/Masterkurse in „Didaktik und Psychopädagogik für spezifische Lernstörungen“ eingeführt.

Da diese Aktion sehr gut angekommen ist, hat die Generaldirektion für Lernende, Integration, Beteiligung und Kommunikation im Einvernehmen mit der Generaldirektion für das Schulpersonal ein weiteres Bildungsangebot vorbereitet, das mit dem laufenden Schuljahr startet und einige spezifische Themen im Bereich Beeinträchtigung betrifft, mit Lehrgängen/Masterkursen in Didaktik und Psychopädagogik für Autismus, für ADHS, für kognitive Beeinträchtigung und für den Grenzbereich der intellektuellen Leistungsfähigkeit sowie für inklusive psychomotorische Erziehung und Sinnesbeeinträchtigungen; zu diesem Zweck haben die beiden Generaldirektionen eine eigene Vereinbarung mit einigen italienischen Universitäten zur Bildung eines Netzwerkes der Fakultäten/Departements für Bildungswissenschaften unterzeichnet.

Die Einführung der Hochschullehrgänge soll einerseits den angemeldeten Bedarf decken, andererseits den fachwissenschaftlichen Ansprüchen der Universitäten, die zur Durchführung der Lehrgänge bereit sind, genügen.

2. Die Organisation vor Ort für eine optimale Durchführung der schulischen Inklusion

2.1 Die territorialen Unterstützungszentren: Gebietsmäßige Verteilung

Die territorialen Unterstützungszentren wurden von den regionalen Schulämtern im Einverneh-

in accordo con il MIUR mediante il Progetto “Nuove Tecnologie e Disabilità”. I Centri sono collocati presso scuole polo e la loro sede coincide con quella dell’istituzione scolastica che li accoglie.

È pertanto facoltà degli Uffici Scolastici Regionali integrare o riorganizzare la rete regionale dei CTS, secondo eventuali nuove necessità emerse in ordine alla qualità e alla distribuzione del servizio.

Si ritiene, a questo riguardo, opportuna la presenza di un CTS almeno su un territorio corrispondente ad ogni provincia della Regione, fatte salve le aree metropolitane che, per densità di popolazione, possono necessitare di uno o più CTS dedicati.

Un’equa distribuzione sul territorio facilita il fatto che i CTS divengano punti di riferimento per le scuole e coordinino le proprie attività con Province, Comuni, Municipi, Servizi Sanitari, Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, Centri di ricerca, di formazione e di documentazione, anche istituiti dalle predette associazioni, nel rispetto di strategie generali eventualmente definite a livello di Ufficio Scolastico Regionale e di Ministero centrale. Il coordinamento con il territorio assicura infatti ai CTS una migliore efficienza ed efficacia nella gestione delle risorse disponibili e aumenta la capacità complessiva del sistema di offrire servizi adeguati. Sarà cura degli Uffici Scolastici Regionali operare il raccordo tra i CTS e i GLIR, oltre che raccordare i GLIP con i nuovi organismi previsti nella presente Direttiva.

Ad un livello territoriale meno esteso, che può coincidere ad esempio con il distretto socio-sanitario, è risultato utile individuare altre scuole polo facenti parte di una rete per l’inclusione scolastica.

Tale esperienza è stata già sperimentata con

men mit dem Ministerium über das Projekt „Neue Technologien und Beeinträchtigung“ errichtet. Die Zentren sind an den Mittelpunktschulen angesiedelt und ihr Sitz befindet sich am Sitz der jeweiligen schulischen Einrichtung.

Es ist also Aufgabe der regionalen Schulämter, das regionale Netz der territorialen Unterstützungszentren bei Bedarf je nach den sich ergebenden Erfordernissen hinsichtlich Qualität und Verteilung des Dienstes zu integrieren oder neu zu organisieren.

Zu diesem Zweck scheint es angebracht, dass in jeder Region mindestens ein territoriales Unterstützungszentrum für jede Provinz vorhanden ist, außer bei Großstadtgebieten, wo wegen der Bevölkerungsdichte ein oder mehrere eigene Zentren erforderlich sein können.

Eine gleichmäßige territoriale Verteilung erleichtert den territorialen Unterstützungszentren ihre Rolle als Bezugspunkt für die Schulen und die Koordinierung ihrer Tätigkeiten mit den Provinzen, Gemeinden, Gemeindeämtern, Gesundheitsdiensten, Vereinigungen von Menschen mit Beeinträchtigung und deren Angehörigen und Zentren für Forschung, Bildung und Dokumentation – auch solchen der genannten Vereinigungen – unter Berücksichtigung der eventuell vom regionalen Schulamt oder vom Ministerium vorgegebenen allgemeinen Strategien. Durch die Koordinierung vor Ort können die territorialen Unterstützungszentren nämlich die verfügbaren Ressourcen effizienter und wirkungsvoller verwalten und das System kann besser angemessene Dienste anbieten. Die regionalen Schulämter sorgen dafür, dass die territorialen Unterstützungszentren und die institutionsübergreifende Arbeitsgruppen der Regionen sowie die institutionsübergreifende Arbeitsgruppen der Provinzen und die in dieser Richtlinie vorgesehenen neuen Einrichtungen ihre Arbeit aufeinander abstimmen.

In kleineren Gebieten, z. B. auf der Ebene der Sozial- und Gesundheitssprengel, hat es sich als zweckmäßig erwiesen, weitere Mittelpunktschulen zu bestimmen, die sich am Netzwerk für schulische Inklusion beteiligen.

In der Praxis wurde dies bereits in einigen Regi-

successo in alcune regioni in cui ai CTS, di livello provinciale, sono stati affiancati i CTI-Centri Territoriali per l’Inclusione, di livello distrettuale.

La creazione di una rete diffusa e ben strutturata tra tutte le scuole ed omogenea nella sua articolazione rende concreta la possibilità per i docenti di avere punti di contatto e di riferimento per tutte le problematiche inerenti i Bisogni Educativi Speciali.

A livello di singole scuole, è auspicabile una riflessione interna che, tenendo conto delle risorse presenti, individui possibili modelli di relazione con la rete dei CTS e dei CTI, al fine di assicurare la massima ricaduta possibile delle azioni di consulenza, formazione, monitoraggio e raccolta di buone pratiche, perseguendo l’obiettivo di un sempre maggior coinvolgimento degli insegnanti curricolari, attraverso – ad esempio – la costituzione di gruppi di lavoro per l’inclusione scolastica. Occorre in buona sostanza pervenire ad un reale coinvolgimento dei Collegi dei Docenti e dei Consigli di Istituto che porti all’adozione di una politica (nel senso di “policy”) interna delle scuole per l’inclusione, che assuma una reale trasversalità e centralità rispetto al complesso dell’offerta formativa.

L’organizzazione territoriale per l’inclusione prevede quindi:

- i GLH a livello di singola scuola, eventualmente affiancati da Gruppi di lavoro per l’Inclusione; i GLH di rete o distrettuali,
- i Centri Territoriali per l’Inclusione (CTI) a livello di distretto sociosanitario e
- almeno un CTS a livello provinciale.

Al fine di consentire un’adeguata comunicazione, a livello regionale, delle funzioni, delle attività e della collocazione geografica dei CTS, ogni Centro o rete di Centri predispone e aggiorna un proprio sito web, il cui *link* sarà selezionabile anche dal portale dell’Ufficio

onen erfolgreich erprobt, wo die auf Provinzebene eingerichteten territorialen Unterstützungszentren durch die auf Sprengelebene eingerichteten territorialen Inklusionszentren unterstützt werden.

Durch die Schaffung eines breit gefächerten, gut strukturierten und homogen gegliederten Netzwerks aller Schulen erhalten die Lehrpersonen konkrete Kontakt- und Bezugspunkte für alle Problematiken, die mit den besonderen Bildungsbedürfnissen zusammenhängen.

In den einzelnen Schulen sollten intern Überlegungen angestellt werden, wie mit den vorhandenen Ressourcen eine Verbindung zum Netzwerk der territorialen Unterstützungszentren und der territorialen Inklusionszentren aufgebaut werden kann, damit deren Beratung, Fort- und Weiterbildung, Monitoring und Erfassung bewährter Methoden bestmöglich wirken; dabei sollen die Regellehrkräfte immer mehr, z. B. durch die Bildung von Arbeitsgruppen für schulische Inklusion, einbezogen werden. Im Wesentlichen geht es darum, die konkrete Einbeziehung der Lehrerkollegien und der Schulräte mit dem Ziel einer schuleigenen Inklusionspolitik voranzutreiben, die im gesamten Bildungsangebot als konkrete Querverbindung dient und eine zentrale Rolle einnimmt.

Für die Inklusionstätigkeit vor Ort sind also zuständig

- die Arbeits- und Studiengruppen auf der Ebene der einzelnen Schulen, eventuell begleitet von den Arbeitsgruppen für Inklusion; die Arbeits- und Studiengruppen im Schulverbund oder auf Sprengelebene,
- die territorialen Inklusionszentren auf der Ebene der Sozial- und Gesundheitssprengel und
- mindestens ein territoriales Unterstützungszentrum auf Provinzebene.

Damit die territorialen Unterstützungszentren auf regionaler Ebene ihre Aufgaben und Befugnisse, ihre Tätigkeiten und ihren Standort bekannt machen können, erstellt und aktualisiert jedes Zentrum oder jedes Netzwerk von Zentren eine eigene Website, auf die ein Link im Portal des regio-

Scolastico Regionale. Tali link sono inseriti nel Portale MIUR dei Centri Territoriali di Supporto: www.istruzione.cts.it.

Sul sito dei CTS si possono prevedere pagine web per ciascun CTI ed eventualmente uno spazio per i GLH di rete per favorire lo scambio aggiornato e la conoscenza delle attività del territorio.

2.1.2 L'équipe di docenti specializzati (docenti curricolari e di sostegno)

Ferme restando la formazione e le competenze di carattere generale in merito all'inclusione, tanto dei docenti per le attività di sostegno quanto per i docenti curricolari, possono essere necessari interventi di esperti che offrano soluzioni rapide e concrete per determinate problematiche funzionali. Si fa riferimento anzitutto a risorse interne ossia a docenti che nell'ambito della propria esperienza professionale e dei propri studi abbiano maturato competenze su tematiche specifiche della disabilità o dei disturbi evolutivi specifici.

Possono pertanto fare capo ai CTS équipe di docenti specializzati - sia curricolari sia per il sostegno - che offrono alle scuole, in ambito provinciale, supporto e consulenza specifica sulla didattica dell'inclusione. La presenza di docenti curricolari nell'équipe, così come nei GLH di istituto e di rete costituisce un elemento importante nell'ottica di una vera inclusione scolastica.

Può essere preso ad esempio di tale modello lo Sportello Provinciale Autismo attivato in alcuni CTS, che, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, con i Centri Territoriali per l'Integrazione e le Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, valorizzando la professionalità di un gruppo di insegnanti esperti e formati, offre ai docenti di quella provincia una serie di servizi di consulenza – da realizzarsi anche presso la

nales Schulamtes verweist. Diese Links werden auch auf der Webseite des Ministeriums im Portal für die territorialen Unterstützungszentren (www.istruzione.cts.it) angeführt.

Auf der Website der territorialen Unterstützungszentren können Einzelseiten für jedes territoriale Inklusionszentrum und eventuell ein Bereich für die Arbeits- und Studiengruppen im Schulverbund eingerichtet werden, um den ständigen Austausch zu fördern und die vor Ort durchgeführten Tätigkeiten bekannt zu machen.

2.1.2 Das Team der spezialisierten Lehrpersonen (Regel- und Integrationslehrpersonen)

Auch wenn die Lehrpersonen allgemein in Bezug auf die Inklusion ausgebildet und kompetent sein müssen – dies betrifft sowohl die Integrationslehrpersonen als auch die Regellehrpersonen –, kann doch oft der Beistand von Fachkräften erforderlich sein, die schnelle und konkrete Lösungen für bestimmte funktionelle Problematiken bieten. Dazu wird vor allem auf interne Ressourcen zurückgegriffen, das heißt auf Lehrpersonen, die sich durch Berufserfahrung und Ausbildung spezifische Kompetenzen in den Bereichen Beeinträchtigung oder spezifische Entwicklungsstörungen angeeignet haben.

Die territorialen Unterstützungszentren können also von Teams spezialisierter Lehrpersonen – sei es Regellehrpersonen sei es Integrationslehrpersonen – geführt werden, die den Schulen in der Provinz gezielt Unterstützung und Beratung für eine inklusive Didaktik bieten. Die Beteiligung von Regellehrpersonen im Team, aber auch in den Arbeits- und Studiengruppen der schulischen Einrichtung und des Schulverbundes, ist ein wichtiges Element in Hinblick auf eine effektive schulische Inklusion.

Als Vorbild kann die in einigen territorialen Unterstützungszentren eingerichtete provinciale Autismusstelle dienen, die in Zusammenarbeit mit dem regionalen Schulamte, mit den territorialen Zentren für Integration und mit den Vereinigungen von Menschen mit Beeinträchtigung und deren Angehörigen den Lehrpersonen der jeweiligen Provinz dank der Professionalität einer Gruppe von erfahrenen und ausgebildeten Lehrpersonen eine Reihe von Beratungsdiensten bie-

scuola richiedente - per garantire l'efficacia dell'integrazione scolastica degli alunni e degli studenti con autismo.

2.2. Funzioni dei Centri Territoriali di Supporto

L'effettiva capacità delle nuove tecnologie di raggiungere obiettivi di miglioramento nel processo di apprendimento – insegnamento, sviluppo e socializzazione dipende da una serie di fattori strategici che costituiscono alcune funzioni basilari dei Centri Territoriali di Supporto.

2.2.1 Informazione e formazione

I CTS informano i docenti, gli alunni, gli studenti e i loro genitori delle risorse tecnologiche disponibili, sia gratuite sia commerciali. Per tale scopo, organizzano incontri di presentazione di nuovi ausili, ne danno notizia sul sito web oppure direttamente agli insegnanti o alle famiglie che manifestino interesse alle novità in materia.

I CTS organizzano iniziative di formazione sui temi dell'inclusione scolastica e sui BES, nonché nell'ambito delle tecnologie per l'integrazione, rivolte al personale scolastico, agli alunni o alle loro famiglie, nei modi e nei tempi che ritengano opportuni.

Al fine di una maggiore efficienza della spesa, i CTS organizzano le iniziative di formazione anche in rete con altri Centri Territoriali di Supporto, in collaborazione con altri organismi.

I CTS valutano e propongono ai propri utenti soluzioni di software freeware a partire da quelli realizzati mediante l'Azione 6 del Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità".

tet, – queste possono anche in der beantragenden Schule erbracht werden –, damit die schulische Integration von autistischen Schülerinnen und Schülern tatsächlich gewährleistet ist.

2.2 Aufgaben der territorialen Unterstützungszentren

Ob mit den neuen Technologien tatsächlich die Verbesserungsziele im Lern- und Lehr-, Entwicklungs- und Sozialisierungsprozess erreicht werden können, hängt von einer Reihe strategischer Faktoren ab, die zu den grundlegenden Aufgaben der territorialen Unterstützungszentren zählen.

2.2.1 Information und Bildung

Die territorialen Unterstützungszentren informieren die Lehrpersonen sowie die Lernenden und deren Angehörige über die kostenlos oder auch im Handel verfügbaren technischen Ressourcen. Zu diesem Zweck organisieren sie Treffen zur Vorführung neuer Hilfsmittel, wobei sie die Lehrpersonen und die Familien, die Interesse an Neuigkeiten im jeweiligen Bereich zeigen, direkt oder über ihre Webseite benachrichtigen.

Die territorialen Unterstützungszentren organisieren für das Schulpersonal sowie für die Lernenden und deren Angehörige Bildungsinitiativen zu den Themen schulische Inklusion und besondere Bildungsbedürfnisse sowie im Bereich Integrationstechnologien, wobei die Wahl der Vorgangsweise und des jeweiligen Zeitpunktes ihnen überlassen bleibt.

Im Sinne einer größeren Ausgabeneffizienz organisieren die territorialen Unterstützungszentren die Bildungsinitiativen, auch im Verbund mit anderen territorialen Unterstützungszentren, in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen.

Die territorialen Unterstützungszentren prüfen kostenlose Softwareangebote wie jene, die mit der Aktion 6 des Projekts „Neue Technologien und Beeinträchtigung“ ausgearbeitet wurden, und schlagen sie den eigenen Benutzern und Benutzerinnen vor.

2.2.2 Consulenza

Oltre ad una formazione generale sull'uso delle tecnologie per l'integrazione rivolta agli insegnanti, è necessario, per realizzare a pieno le potenzialità offerte dalle tecnologie stesse, il contributo di un esperto che individui quale sia l'ausilio più appropriato da acquisire, soprattutto per le situazioni più complesse. I CTS offrono pertanto consulenza in tale ambito, coadiuvando le scuole nella scelta dell'ausilio e accompagnando gli insegnanti nell'acquisizione di competenze o pratiche didattiche che ne rendano efficace l'uso.

La consulenza offerta dai Centri non riguarda solo l'individuazione dell'ausilio più appropriato per l'alunno, ma anche le modalità didattiche da attuare per inserire il percorso di apprendimento dello studente che utilizza le tecnologie per l'integrazione nel più ampio ambito delle attività di classe e le modalità di collaborazione con la famiglia per facilitare le attività di studio a casa.

La consulenza si estende gradualmente a tutto l'ambito della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici, non soltanto alle tematiche connesse all'uso delle nuove tecnologie.

2.2.3 Gestione degli ausili e comodato d'uso

I CTS acquistano ausili adeguati alle esigenze territoriali per svolgere le azioni previste nei punti 2.1. e 2.2 e per avviare il servizio di comodato d'uso dietro presentazione di un progetto da parte delle scuole. Grazie alla loro dotazione, possono consentire, prima dell'acquisto definitivo da parte della scuola o della richiesta dell'ausilio al CTS, di provare e di verificare l'efficacia, per un determinato alunno, dell'ausilio stesso.

Nel caso del comodato d'uso di ausilio di proprietà del CTS, questo deve seguire l'alunno anche se cambia scuola nell'ambito della stessa provincia, soprattutto nel passaggio di ciclo. In alcune province, in accordo con gli Uf-

2.2.2 Beratung

Abgesehen von der allgemeinen Schulung der Lehrpersonen zur Nutzung der neuen Technologien für die Integration braucht es zur vollen Ausschöpfung der von diesen Technologien gebotenen Möglichkeiten den Beistand einer Fachkraft, die entscheidet, welches Hilfsmittel jeweils am besten geeignet ist, vor allem in komplexeren Situationen. Dieser Beistand wird von den territorialen Unterstützungszentren geleistet, indem sie die Schulen bei der Auswahl des Hilfsmittels beraten und die Lehrpersonen bei der Aneignung der für eine effiziente Nutzung erforderlichen Kompetenzen oder Unterrichtsmethoden begleiten.

Die Beratung der territorialen Unterstützungszentren beschränkt sich nicht nur auf die Auswahl des für die Lernenden jeweils am besten geeigneten Hilfsmittels, sondern umfasst auch die Unterrichtsmethoden, mit denen der Lernweg der die Integrationstechnologie nutzenden Lernenden in den weiteren Kreis des Klassengeschehens eingebettet werden kann, sowie die Art der Zusammenarbeit mit der Familie, um das Lernen zuhause zu erleichtern.

Die Beratung wird stufenweise von der Thematik der Nutzung neuer Technologien auf den gesamten Bereich Beeinträchtigung und spezifische Entwicklungsstörungen ausgeweitet.

2.2.3 Verwaltung der Hilfsmittel und Nutzungsleihe

Die territorialen Unterstützungszentren erwerben Hilfsmittel, die den Bedarf vor Ort decken, um die unter den Punkten 2.1 und 2.2 vorgesehenen Maßnahmen zu ergreifen und um den Schulen, die ein entsprechendes Projekt vorlegen, einen Nutzungsleihdienst anzubieten. Dank dieser Ausstattung können sie es den Schulen ermöglichen, ein Hilfsmittel für einen bestimmten Schüler oder eine bestimmte Schülerin zu testen, bevor die Schulen es endgültig ankaufen oder bei ihnen beantragen.

Vergibt ein territoriales Unterstützungszentrum ein Hilfsmittel in seinem Eigentum in Nutzungsleihe, so muss es die betroffenen Lernenden auch bei Schulwechsel innerhalb derselben Provinz begleiten, vor allem von einer Schulstufe zur

fici Scolastici Regionali, alcuni CTS gestiscono l'acquisto degli ausili e la loro distribuzione agli alunni sul territorio di riferimento, anche assegnandoli in comodato d'uso.

I CTS possono definire accordi con le Ausilioteche e/o Centri Ausili presenti sul territorio al fine di una condivisa gestione degli ausili in questione, sulla base dell'Accordo quadro con la rete nazionale dei centri di consulenza sugli ausili.

2.2.4 Buone pratiche e attività di ricerca e sperimentazione

I CTS raccolgono le buone pratiche di inclusione realizzate dalle istituzioni scolastiche e, opportunamente documentate, le condividono con le scuole del territorio di riferimento, sia mediante l'attività di informazione, anche attraverso il sito internet, sia nella fase di formazione o consulenza. Promuovono inoltre ogni iniziativa atta a stimolare la realizzazione di buone pratiche nelle scuole di riferimento, curandone la validazione e la successiva diffusione.

I CTS sono inoltre Centri di attività di ricerca didattica e di sperimentazione di nuovi ausili, hardware o software, da realizzare anche mediante la collaborazione con altre scuole o CTS, Università e Centri di Ricerca e, in particolare, con l'ITD-CNR di Genova, sulla base di apposita convenzione.

2.2.5 Piano annuale di intervento

Per ogni anno scolastico, i CTS, autonomamente o in rete, definiscono il piano annuale di intervento relativo ad acquisti e iniziative di formazione. Nel piano, quindi, sono indicati gli acquisti degli ausili necessari, nei limiti delle risorse disponibili e a ciò destinate, su

nächsten. In einigen Provinzen verwalten einige territoriale Unterstützungszentren im Einvernehmen mit den regionalen Schulämtern den Erwerb der Hilfsmittel und deren Verteilung unter den Schülern und Schülerinnen im jeweiligen Einzugsgebiet, auch durch Zuweisung in Nutzungsleihe.

Die territorialen Unterstützungszentren können mit den vor Ort bestehenden Hilfsmittelleihstellen oder Hilfsmittelzentren zur gemeinsamen Verwaltung der betreffenden Hilfsmittel Vereinbarungen treffen, und zwar auf der Grundlage des Rahmenabkommens mit dem gesamtstaatlichen Verbund der Hilfsmittel-Beratungszentren.

2.2.4 Bewährte Methoden und Forschungs- und Versuchstätigkeit

Die territorialen Unterstützungszentren erfassen die von den schulischen Einrichtungen angewandten bewährten Inklusionsmethoden und geben sie entsprechend dokumentiert den Schulen ihres Einzugsgebiets sei es durch Information, auch über Internet, sei es bei der Aus- und Fortbildung oder bei der Beratung weiter. Sie fördern auch alle Initiativen, mit denen zur Anwendung bewährter Methoden in den Schulen ihres Einzugsgebietes angeregt werden kann, werten diese Anwendung aus und sorgen für die darauf folgende Verbreitung.

Die territorialen Unterstützungszentren sind außerdem Zentren für die Unterrichtsforschung und die Erprobung neuer Hilfsmittel, Hard- und Software, wobei sie auch mit anderen Schulen oder territorialen Unterstützungszentren, mit Universitäten und Forschungszentren und besonders mit dem ITD-CNR (Institut für Unterrichtstechnologien des gesamtstaatlichen Rates für Forschung) in Genua auf der Grundlage einer entsprechenden Vereinbarung zusammenarbeiten.

2.2.5 Jährlicher Maßnahmenplan

Die territorialen Unterstützungszentren erstellen einzeln oder im Verbund für jedes Schuljahr einen jährlichen Maßnahmenplan für die Ankäufe und die Bildungsmaßnahmen. Im Plan wird also angegeben, welche erforderlichen Hilfsmittel im Rahmen der verfügbaren und dafür bestimmten

richiesta della scuola e assegnati tramite comodato d'uso. È opportuno che l'ausilio da acquistare sia individuato da un esperto operatore del CTS, con l'eventuale supporto – se necessario – di esperti esterni indipendenti. Periodicamente, insieme ai docenti dell'alunno, è verificata l'efficacia dell'ausilio medesimo.

Sono pianificati anche gli interventi formativi, tenendo conto dei bisogni emergenti dal territorio e delle strategie e priorità generali individuate dagli Uffici Scolastici Regionali e dal MIUR.

2.2.6 Risorse economiche

Ogni anno il CTS riceve i fondi dal MIUR per le azioni previste ai punti 2.2.1 e 2.2.2 (informazione e formazione condotta direttamente dagli operatori e/o esperti), 2.2.3 (acquisti ausili) e per il funzionamento del CTS (spese di missione, spese per attività di formazione/autoformazione degli operatori). Altre risorse possono essere messe a disposizione dagli Uffici Scolastici Regionali.

2.2.7 Promozione di intese territoriali per l'inclusione

I CTS potranno farsi promotori, in rete con le Istituzioni scolastiche, di intese e accordi territoriali con i servizi sociosanitari del territorio finalizzati all'elaborazione condivisa di procedure per l'integrazione dei servizi in ambito scolastico, l'utilizzo concordato e condiviso di risorse professionali e/o finanziarie e l'avvio di progetti finalizzati al miglioramento del livello di inclusività delle scuole e alla prevenzione/contrasto del disagio in ambito scolastico

Finanzmittel auf Anfrage der Schule angekauft und in Nutzungsleihe zugewiesen werden. Das zu erwerbende Hilfsmittel sollte von einer Fachkraft des territorialen Unterstützungszentrums, bei Bedarf mit Unterstützung externer unabhängiger Fachkräfte, ausgewählt werden. Regelmäßig wird zusammen mit den Lehrpersonen des Schülers oder der Schülerin die Effizienz des Hilfsmittels überprüft.

Je nach dem im Einzugsgebiet festgestellten Bedarf werden auch die Bildungsmaßnahmen geplant, und zwar unter Berücksichtigung der Strategien und allgemeinen Prioritäten, die von den regionalen Schulämtern und vom Ministerium festgelegt werden.

2.2.6 Finanzielle Ressourcen

Jedes Jahr erhält das territoriale Unterstützungszentrum vom Ministerium Mittel für die Tätigkeiten, die unter den Punkten 2.2.1 und 2.2.2 (von den Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen und Fachkräften angebotene Informations- und Bildungstätigkeit) und unter Punkt 2.2.3 (Ankauf von Hilfsmitteln) angeführt sind, sowie für den eigenen Betrieb (Außendienstvergütungen, Ausgaben für Bildungstätigkeiten, die von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen angeboten oder selbst in Anspruch genommen werden). Weitere Mittel können von den regionalen Schulämtern zur Verfügung gestellt werden.

2.2.7 Förderung territorialer Einvernehmen zur Inklusion

Die territorialen Unterstützungszentren können im Verbund mit den schulischen Einrichtungen territoriale Einvernehmen und Abkommen mit den Sozial- und Gesundheitsdiensten des jeweiligen Einzugsgebietes veranlassen, welche die einvernehmliche Erarbeitung von Verfahren zur Einbeziehung der Dienste in die Schulwelt, die vereinbarte und einvernehmliche Nutzung von Fach- und Finanzressourcen sowie die Durchführung von Projekten zum Ziel haben, mit denen das Inklusionsniveau der Schulen gehoben und der schulische Misserfolg verhindert oder bekämpft werden soll.

2.3 Regolamento dei CTS

Ogni CTS si dota di un proprio regolamento in linea con la presente direttiva.

2.4 Organizzazione interna dei CTS

2.4.1 Il Dirigente Scolastico

I CTS sono incardinati in istituzioni scolastiche, pertanto il Dirigente della scuola ha la responsabilità amministrativa per quanto concerne la gestione e l'organizzazione del Centro. Coerentemente con il suo profilo professionale il Dirigente ha il compito - possibilmente previa formazione sulle risorse normative, materiali ed umane in riferimento ai bisogni educativi speciali - di promuovere i rapporti del CTS con il territorio e di garantire il miglior funzionamento, l'efficienza e l'efficacia.

2.4.2 Gli Operatori. Équipe di docenti curricolari e di sostegno specializzati

In ogni CTS dovrebbero essere presenti tre operatori, di cui almeno uno specializzato sui Disturbi Specifici di Apprendimento, come previsto dall'art. 8 del Decreto 5669/2011. Si porrà attenzione a che le competenze sulle disabilità siano approfondite ed ampie, dalle disabilità intellettive a quelle sensoriali.

È opportuno individuare gli operatori fra i docenti curricolari e di sostegno, che possono garantire continuità di servizio, almeno per tre anni consecutivi.

Gli operatori possono essere in servizio nelle scuole sede di CTS o in altre scuole, tuttavia anche in questo secondo caso deve essere assicurato il regolare funzionamento della struttura.

2.3 Geschäftsordnung der territorialen Unterstützungszentren

Jedes territoriale Unterstützungszentrum beschließt seine eigene Geschäftsordnung unter Beachtung der vorliegenden Richtlinie.

2.4 Interne Organisation der territorialen Unterstützungszentren

2.4.1 Die Schulführungskraft

Die territorialen Unterstützungszentren sind in den schulischen Einrichtungen angesiedelt, folglich hat die Schulführungskraft die verwaltungsmäßige Verantwortung für die Verwaltung und Organisation des jeweiligen Zentrums. Entsprechend ihrem Berufsbild ist es Aufgabe der Schulführungskraft, die Beziehungen zwischen dem territorialen Unterstützungszentrum und dem Einzugsgebiet zu fördern und den bestmöglichen Betrieb, die Effizienz und die Wirksamkeit zu gewährleisten; dazu sollte sie über die Rechtsgrundlagen und die materiellen und Humanressourcen in Zusammenhang mit den besonderen Bildungsbedürfnissen informiert sein.

2.4.2 Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Das Team der spezialisierten Regel- und Integrationslehrpersonen

In jedem territorialen Unterstützungszentrum sollten für die Mitarbeit drei Personen eingesetzt werden, von denen mindestens eine auf spezifische Lernstörungen spezialisiert ist, wie in Artikel 8 des Dekretes Nr. 5669/2011 vorgesehen. Es muss darauf geachtet werden, dass diese Personen gründliche und umfassende Kenntnisse über Beeinträchtigungen, sei es kognitive sei es Sinnesbeeinträchtigungen, haben.

Für die Mitarbeit sollten Regel- oder Integrationslehrpersonen gewählt werden, die eine Dienstkontinuität von mindestens drei aufeinander folgenden Jahren gewährleisten können.

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen können ihren Dienstsitz an den Schulen, an denen das territoriale Unterstützungszentrum seinen Sitz hat, haben oder auch an einer anderen Schule, sofern der reibungslose Betrieb des Zentrums gewährleistet ist.

Gli operatori sono tenuti a partecipare a momenti formativi in presenza (tale formazione viene riconosciuta a tutti gli effetti come servizio) in occasione di eventi organizzati dagli stessi CTS o di iniziative a carattere regionale e nazionale rilevanti in tema di inclusione, ma anche *on line* attraverso il portale nazionale di cui al punto 2.4.6.

Inoltre, sempre nell'ottica di formare e dare strumenti operativi adeguati alle diverse problematiche nonché di specializzare i docenti dell'équipe, gli USR provvedono a riservare un adeguato numero di posti per gli operatori dei CTS nei corsi/master promossi dal MIUR.

Nel momento in cui un operatore formato ed esperto modifichi la sede di servizio e non possa pertanto svolgere la propria attività nel CTS, verrà sostituito da un altro docente che sarà formato dagli operatori presenti e da appositi corsi di formazione, anche in modalità e-learning, che saranno resi disponibili dal MIUR e dagli Uffici Scolastici Regionali. La procedura per la sostituzione degli operatori avviene con le stesse modalità della selezione del personale comandato. Si istituisce presso ogni Ufficio Scolastico Regionale una commissione, all'interno della quale devono essere presenti alcuni operatori CTS.

2.4.3 Il Comitato Tecnico Scientifico

I CTS possono dotarsi di un Comitato Tecnico Scientifico al fine di definire le linee generali di intervento - nel rispetto delle eventuali priorità assegnate a livello di Ministero e Ufficio Scolastico Regionale - e le iniziative da realizzare sul territorio a breve e medio termine.

Il Comitato Tecnico Scientifico redige il Piano Annuale di Intervento di cui al punto 2.4.

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind verpflichtet, an den angebotenen Bildungsmaßnahmen teilzunehmen (diese werden in jeder Hinsicht als Dienst anerkannt), die von den territorialen Unterstützungszentren selbst oder auf regionaler oder gesamtstaatlicher Ebene, aber auch online über das unter Punkt 2.4.6 angeführte Internetportal zum Thema Inklusion organisiert werden.

Immer mit dem Ziel, weiterzubilden und angemessene Arbeitsmittel zu den verschiedenen Problematiken zur Verfügung zu stellen sowie die Lehrpersonen des Teams zu spezialisieren, reservieren die regionalen Schulämter außerdem für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der territorialen Unterstützungszentren eine angemessene Anzahl von Plätzen in den vom Ministerium veranlassten Lehrgängen und Masterkursen.

Wenn ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin mit Ausbildung und Erfahrung den Dienstsitz wechselt und folglich nicht mehr im territorialen Unterstützungszentrum arbeiten kann, wird er oder sie durch eine andere Lehrperson ersetzt, die von den verbleibenden Teammitgliedern und durch eigene Kurse – auch durch E-Learning –, deren Besuch vom Ministerium und von den regionalen Schulämtern ermöglicht wird, geschult wird. Das Verfahren zur Ersetzung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen ist dasselbe wie für die Auswahl des abgestellten Personals. Bei jedem regionalen Schulamt wird eine Kommission eingesetzt, in der einige Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen der territorialen Unterstützungszentren vertreten sein müssen.

2.4.3 Der fachwissenschaftliche Ausschuss

Jedes territoriale Unterstützungszentrum kann einen fachwissenschaftlichen Ausschuss einsetzen, der die Leitlinien für seine Arbeit – unter Berücksichtigung allfälliger vom Ministerium und vom regionalen Schulamt vorgegebenen Prioritäten – und die Initiativen festlegt, die kurz- und mittelfristig im Einzugsgebiet durchzuführen sind.

Der fachwissenschaftliche Ausschuss erarbeitet den jährlichen Maßnahmenplan laut Punkt 2.4 [Anm. Übersetzerin: richtig Punkt 2.2.5].

Fanno parte del Comitato Tecnico Scientifico il Dirigente Scolastico, un rappresentante degli operatori del CTS, un rappresentante designato dall'U.S.R., e, ove possibile, un rappresentante dei Servizi Sanitari. È auspicabile che partecipino alle riunioni o facciano parte del Comitato anche i referenti CTI, i rappresentanti degli Enti Locali, delle Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, nonché esperti in specifiche tematiche connesse con le tecnologie per l'integrazione.

2.4.4 Referente regionale dei CTS

Per ogni regione gli operatori del CTS individuano un referente rappresentante dei CTS a livello regionale. Tale rappresentante resta in carica due anni.

I referenti regionali dei CTS, in collaborazione con il referente per la Disabilità /DSA dell'Ufficio Scolastico Regionale – possibilmente individuato tra personale dirigente e ispettivo - hanno compiti di raccordo, consulenza e coordinamento delle attività, nonché hanno la funzione di proporre nuove iniziative da attuare a livello regionale o da presentare al Coordinamento nazionale di cui al punto successivo.

2.4.5 Coordinamento nazionale dei CTS

Presso la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione del MIUR è costituito il Coordinamento nazionale dei CTS.

Lo scopo di tale organismo è garantire il migliore funzionamento della rete nazionale dei CTS. Esso ha compiti di consulenza, programmazione e monitoraggio, nel rispetto del-

Dem fachwissenschaftlichen Ausschuss gehören die Schulführungskraft, eine Person in Vertretung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des territorialen Unterstützungszentrums, eine vom regionalen Schulamt namhaft gemachte Person und, wenn möglich, eine Person in Vertretung der Gesundheitsdienste an. Es ist wünschenswert, dass auch die Referenten und Referentinnen der territorialen Inklusionszentren, die Vertretungen der örtlichen Körperschaften und der Vereinigungen von Menschen mit Beeinträchtigung und deren Angehörigen sowie Fachleute auf den mit den Integrationstechnologien zusammenhängenden Gebieten an den Sitzungen teilnehmen oder Mitglieder des Ausschusses sind.

2.4.4 Regionaler Referent oder regionale Referentin der territorialen Unterstützungszentren

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der territorialen Unterstützungszentren jeder Region bestimmen einen Referenten oder eine Referentin als Vertretung der Zentren auf Regionalebene. Diese Vertretung bleibt zwei Jahre im Amt.

Aufgabe der regionalen Referenten und Referentinnen der territorialen Unterstützungszentren ist es, in Zusammenarbeit mit dem Referenten oder der Referentin für Beeinträchtigung/spezifische Lernstörungen des regionalen Schulamtes – diese Person wird möglichst unter dem leitenden oder Inspektionspersonal ausgewählt – Verbindungen herzustellen, zu beraten, die Tätigkeiten zu koordinieren und neue Initiativen vorzuschlagen, die auf Regionalebene durchzuführen oder dem gesamtstaatlichen Koordinierungsausschuss laut folgendem Punkt zu unterbreiten sind.

2.4.5 Gesamtstaatliche Koordinierung der territorialen Unterstützungszentren

Bei der Generaldirektion für Lernende, Integration, Beteiligung und Kommunikation des Ministeriums wird der gesamtstaatliche Koordinierungsausschuss der territorialen Unterstützungszentren eingesetzt.

Zweck dieses Organs ist es, den reibungslosen Betrieb des gesamtstaatlichen Netzes der territorialen Unterstützungszentren zu gewährleisten. Es hat Aufgaben der Beratung, der Planung, und

le prerogative dell'Amministrazione centrale e degli Uffici Scolastici Regionali, comunque rappresentati nel Coordinamento stesso.

Fanno parte del Coordinamento nazionale:

- Un rappresentante del MIUR
- I referenti per la Disabilità/DSA degli Uffici Scolastici Regionali
- I referenti regionali CTS
- Un rappresentante del Ministero della Salute
- Un rappresentante del Ministero delle politiche sociali e del lavoro
- Eventuali rappresentanti della FISH e della FAND
- Docenti universitari o esperti nelle tecnologie per l'integrazione.

Il Coordinamento nazionale si rinnova ogni due anni.

Il Comitato tecnico è costituito dal rappresentante del MIUR, che lo presiede, e da una rappresentanza di 4 referenti CTS e 4 referenti per la disabilità/DSA degli Uffici Scolastici Regionali.

2.4.6 Portale

Viene predisposto un portale come ambiente di apprendimento-insegnamento e scambio di informazioni e consulenza.

All'interno del portale sono ricompresi i siti Handytecno ed Essediquadro, rispettivamente dedicati agli ausili ed al servizio di documentazione dei software didattici.

È inoltre presente una mappa completa dei CTS e dei CTI, con eventuali siti ad essi collegati.

Una pagina web è dedicata alle Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, completa di indirizzi e link ai vari siti, oltre

der Überwachung und berücksichtigt dabei die Vorgaben der Zentralverwaltung und der regionalen Schulämter, die auf jeden Fall im Ausschuss selbst vertreten sein müssen.

Dem gesamtstaatlichen Koordinierungsausschuss gehören an:

- eine Person in Vertretung des Ministeriums für Unterricht, Hochschulen und Forschung,
- die Referenten und Referentinnen für Beeinträchtigung/spezifische Lernstörungen der regionalen Schulämter,
- die regionalen Referenten und Referentinnen der territorialen Unterstützungszentren,
- eine Person in Vertretung des Ministeriums für Gesundheitswesen,
- eine Person in Vertretung des Ministeriums für Sozialpolitik und Arbeit,
- eventuell Personen in Vertretung der FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) und der FAND (Federazione Associazioni Nazionali Disabili),
- Universitätsdozenten oder Fachleute für Integrationstechnologien.

Der gesamtstaatliche Koordinierungsausschuss wird alle zwei Jahre erneuert.

Mitglieder des Fachbeirates sind die das Ministerium vertretende Person, die den Vorsitz führt, und vier Referenten/Referentinnen für Beeinträchtigung/spezifische Lernstörungen der regionalen Schulämter.

2.4.6 Internetportal

Es wird ein Portal eingerichtet, das als Lern- und Lehrbereich, zum Informationsaustausch und zur Beratung dienen soll.

In diesem Portal befinden sich die Seite „Handytecno“ über die Hilfsmittel und die Seite „Essediquadro“, die einen Dienst zur Dokumentation der Unterrichtssoftware bietet.

In diesem Portal sind außerdem alle territorialen Unterstützungszentren und Inklusionszentren mit ihren allfälligen Webseiten angeführt.

Eine Seite ist den Vereinigungen von Menschen mit Beeinträchtigung und deren Angehörigen gewidmet; darin sind die Adressen und die Links

ai link diretti alle sezioni del sito MIUR relative a disabilità e DSA.

Infine, sono previste le seguenti aree:

- *formazione*, con percorsi dedicati alle famiglie ed al personale della scuola, dove trovare video lezioni e web conference oltre che materiale didattico in formato digitale;
- *forum* per scambi di informazioni tra operatori, famiglie, associazioni, operatori degli altri enti;
- *News* per le novità di tutto il territorio nazionale ed europeo, anche in collaborazione con la *European Agency for special needs education*;
- un'*Area Riservata* per scambi di consulenze, confronti su problematiche, su modalità operative dove trovarsi periodicamente.

Il portale rispetta i requisiti previsti dalla Legge n. 4/2004 sull'accessibilità dei siti web.

Roma, 27 dicembre 2012

IL MINISTRO
f.to Francesco Profumo

zu ihren Webseiten sowie die Links zu den Abschnitten der Webseite des Ministeriums angeführt, die sich mit Beeinträchtigung und spezifischen Lernstörungen befassen.

Außerdem sind noch folgende Bereiche vorgesehen:

- *Fortbildungsangebote* für die Familien und das Schulpersonal, in denen Videolektionen und Webkonferenzen ebenso wie digitales Unterrichtsmaterial zu finden sind,
- *Forum* für den Informationsaustausch zwischen den Fachkräften, den Familien, den Vereinigungen und den Fachkräften anderer Körperschaften,
- *News* für die Mitteilung der Neuigkeiten italien- und europaweit, auch in Zusammenarbeit mit der *European Agency for special needs education*,
- ein *reservierter Bereich* für den regelmäßigen Gedankenaustausch zur Beratung, zum Vergleich von Problemfällen und zur Arbeitsweise.

Beim Portal werden die im Gesetz Nr. 4/2004 vorgesehenen Bedingungen für den Zugang zu den Webseiten eingehalten.

Rom, den 27. Dezember 2012

DER MINISTER
gez. Francesco Profumo