



**CORSO DI FORMAZIONE
SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE
“ ISIS A.TORRENTE”
CASORIA**

“INSEGNANTI IN-FORMA”

**“per Prevenire i rischi della dispersione scolastica attraverso
L’INDIVIDUAZIONE dei disturbi specifici dell’apprendimento”**

Dal 22-3-12 al 24-4-12

*REFERENTE
DOT.T.SSA STEFANIA LAURINO*

*FORMATORE
Prof.NICOLA CORRADO*

DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO (DSA)

INDICE DEGLI ARGOMENTI

1. Introduzione.....	pag. 1
2. Definizioni.....	pag. 1
3. Classificazione dei Dsa.....	pag. 4
4. Diagnosi.....	pag. 8
5. Aspetti eziologici.....	pag. 12
6. Comorbilità.....	pag. 13
7. Indicatori.....	pag. 15
8. Legge N. 170.....	pag. 21
9. Piano Didattico Personalizzato (PDP)	pag. 26
10. Vademecum per il docente.....	pag. 33
11. Allegati Workshop.....	pag. 44
12. Quesito finale.....	pag. 47
13. Bibliografia.....	pag. 49
14. Appendice.....	pag. 51

1. INTRODUZIONE

I disturbi dell'apprendimento riguardano le difficoltà in generale che un alunno incontra nel suo percorso scolastico e che incidono sulla sua vita quotidiana. Essi possono influenzare il suo equilibrato sviluppo psico-affettivo e l'espansione armonica della sua personalità.

Le difficoltà di apprendimento in età evolutiva sono suddivisibili in disturbi specifici dell'apprendimento (*DSA*) e disturbi non specifici di apprendimento (*DNSA*).

I disturbi non specifici di apprendimento possono essere secondari a patologie di tipo sensoriale e/o neurologico, con eventuali compromissioni nelle rispettive funzioni. Inoltre possono essere conseguenza di una scarsa stimolazione socio-ambientale o conseguenza di disturbi psicologici primari (inibizione, psicosi, ecc.....).

Per disturbi specifici dell'apprendimento (*DSA*), invece, si intendono quei disturbi che si manifestano in soggetti in età evolutiva privi di deficit neurologici, cognitivi, sensoriali e relazionali, i quali hanno usufruito di normali opportunità educative e scolastiche. Tali disturbi riguardano abilità scolastiche strumentali quali: *lettura, scrittura e calcolo*.

2. DEFINIZIONI

Esistono varie definizioni dei *DSA*. Tra le più recenti e accreditate incontriamo quelle relative a:

2.1-*DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)*
Criteri diagnostici: 315.00 Disturbo della lettura. A. il livello raggiunto nella lettura , come misurato da test standardizzati somministrati individualmente sulla precisione o sulla comprensione della lettura, è sostanzialmente al di sotto di quanto previsto, in base all'età cronologica del soggetto, alla valutazione psicometrica dell'intelligenza e a un'istruzione adeguata all'età. B. L'anomalia descritta al punto A interferisce in modo significativo con l'apprendimento scolastico o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità di lettura. C. se è presente un deficit sensoriale , le difficoltà di lettura vanno al di là di

quelle di solito associate con esso. 315.1 Disturbo del calcolo. 315.2 Disturbo dell'espressione scritta.

2.2-ICD 10 (*The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision*) Descrizione cliniche e direttive diagnostiche: F81 Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche. F81.0 Disturbo specifico della lettura: le prestazioni del bambino nella lettura devono essere significativamente al di sotto del livello atteso in base alla sua età, livello intellettivo generale e scolarizzazione. Questa valutazione viene meglio effettuata sulla base di un test standardizzato di accuratezza e comprensione della lettura somministrato individualmente. F.81.1 disturbo specifico della computazione. F.81.2 Disturbo specifico delle abilità aritmetiche.

2.3-Secondo la definizione più recente, approvata dall'*International Dyslexia Association (IDA)*, "la dislessia è una disabilità dell'apprendimento di origine neurobiologica. Essa è caratterizzata dalla difficoltà a effettuare una lettura accurata e/o fluente e da scarse abilità nella scrittura (ortografia). Queste difficoltà derivano tipicamente da un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che è spesso inatteso in rapporto alle altre abilità cognitive e alla garanzia di un'adeguata istruzione scolastica. Conseguenze secondarie possono includere i problemi di comprensione nella lettura e una ridotta pratica nella lettura che può impedire una crescita del vocabolario e della conoscenza generale".

2.4-L'*Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)* classifica la dislessia e gli altri disturbi specifici di apprendimento come disabilità, per cui non è possibile apprendere la lettura, la scrittura o il calcolo aritmetico nei normali tempi e con i normali metodi di insegnamento.

2.5-Secondo quanto riportato dal notiziario on-line delle *Scienze*, ricercatori della Scuola di Medicina dell'Università di Yale hanno identificato un gene nel cromosoma umano 6, chiamato DCDC2, le cui alterazioni sarebbero associate alla dislessia. Secondo questi studiosi una mutazione genetica di DCDC2 condurrebbe a un difetto nella formazione dei circuiti cerebrali preposti alla lettura. L'alterazione genetica sarebbe ereditaria.

2.6- L'Istituto Superiore di Sanità definisce i disturbi specifici di apprendimento un **bersaglio mobile**, perché cambiano aspetto a seconda della fase di sviluppo che si considera.

2.7- Secondo la *Consensus Conference* : "La principale caratteristica di definizione di questa categoria nosografica è quella della *specificità*, intesa come un disturbo che interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale. In questo senso, il principale criterio necessario per stabilire la diagnosi di DSA è quello della *discrepanza* tra le abilità del dominio specifico interessato (deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (adeguata per l'età cronologica).

3. CLASSIFICAZIONE DEI DSA : *Dislessia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia*

3.1 Dislessia

Con il termine dislessia si designa la difficoltà di decodifica del codice scritto, cioè la difficoltà riguardante la capacità di leggere in modo corretto e fluente. Il bambino dislessico manca di un efficace automatismo del processo di lettura, quale abilità che dovrebbe consolidarsi a partire dalla terza elementare cioè da un'età in cui il detto automatismo dovrebbe strutturarsi e velocizzarsi. La mancanza di esso costringe l'alunno a prestare una particolare attenzione alla decodifica del testo (in senso compensativo) facendogli perdere di vista il suo significato e con esso la sua comprensione. La stessa fatica attentiva lo porta rapidamente a stancarsi, mettendolo nella frustrante condizione di commettere errori, rimanere indietro e di conseguenza a non imparare.

La difficoltà di lettura può essere più o meno grave e spesso si accompagna a problemi nella scrittura, nel calcolo e, talvolta, anche in altre attività mentali; queste tre abilità infatti (lettura scrittura e calcolo) presentano delle basi comuni. Inoltre, una "sottocategoria" della dislessia evolutiva può riguardare i bambini con un precedente Disturbo Specifico del Linguaggio non riabilitato (Dislessia Fonologica).

Gli alunni dislessici sono intelligenti e spesso molto creativi, non presentano deficit sensoriali o neurologici, e il loro apprendimento può non dipendere da condizioni socio-ambientali e psicologiche. Tuttavia il loro rendimento scolastico è spesso scarso e discontinuo, da indurre gli insegnanti a ipotizzare per loro difficoltà logiche, mentre la loro vera difficoltà investe il piano della decodifica del codice scritto e quello della comprensione del testo. Anzi secondo alcuni autori¹, la comprensione *"non è un mero procedimento di trasformazione dal grafema o dal fonema al significato, bensì un complesso processo di costruzione e integrazione che implica l'attivazione di diversi processi cognitivi che portano il lettore alla costruzione di una rappresentazione mentale coerente ed integrata del significato di un testo"*.

L'alunno dislessico presenterebbe nel corso della lettura una inadeguata attivazione dei meccanismi cerebrali ad essa deputati, mentre andrebbe ad attivare in modo eccessivo ed inopportuno delle aree cerebrali deputate ad altre attività. Inoltre alcune competenze, quali quelle linguistiche, metalinguistiche, visuo-spaziali ecc. sarebbero efficienti se esercitate separatamente, mentre risulterebbero compromesse nell'atto della loro interazione reciproca.

In relazione alla sua eziologia sarebbe confermata l'ipotesi di un 'origine costituzionale della dislessia, che individuerrebbe la predisposizione del soggetto ad essa in una sua base genetica e biologica. Lo confermerebbe infatti di frequente il suo conclamarsi in più di un membro della sua stessa famiglia, sebbene a livelli differenti di intensità.

Riportiamo di seguito alcuni errori tipici di decodifica:

a) Errori di tipo visivo, es. scambio di lettere che hanno tratti visivi simili o speculari:

("e" con "a", "r" con "e", "m" con "n", "b" con "d", "p" con "q" etc).

b) Errori di tipo fonologico, es. scambio di lettere che hanno la stessa "radice" ("f" con "v", "c" con "g") etc.

¹ I. De Cristoforo, C. Zamperlin, B. Carretti "La comprensione orale e scritta: una ricerca con studenti di Scuola Secondaria di primo grado" Università di Padova, 2011.

Spesso l'alunno con dislessia evolutiva non riesce ad imparare le tabelline e alcune informazioni in sequenza come si presentano le lettere dell'alfabeto, i giorni della settimana, i mesi dell'anno; può fare confusione con i rapporti spaziali e temporali (destra/sinistra; ieri/domani; mesi e giorni) e in alcuni casi può avere difficoltà a esprimere verbalmente ciò che pensa. Talvolta sono presenti anche delle difficoltà in alcune abilità senso-motorie.

Spesso l'alunno ha difficoltà a copiare dalla lavagna e a prendere nota delle istruzioni impartite oralmente. Talvolta perde la fiducia in se stesso e può avere alterazioni del comportamento. Sono molti, infatti, gli alunni dislessici non diagnosticati che presentano ansia da prestazione, depressione e scarsa autostima.

3.2 Disortografia

I disturbi di scrittura associati alla dislessia evolutiva sono detti "*Disortografie*" cioè esprimono difficoltà nel realizzare i processi di correzione automatica del testo. Gli errori si distinguono in:

3.2.1) Errori fonologici

- Scambio grafemi (b-p, b-d, f-v, r-l, p-q, a-e)
- omissioni o aggiunte di lettere o sillabe
- inversioni (il-li)
- grafema inesatto (sh,sch, ghi)

3.2.2) Errori non fonologici

- Separazioni ortografiche (in-sieme)
- Fusioni ortografiche ("lacqua", "nonèvero")
- Scambio grafema omofono ("quore", quaderno, squola)
- Omissione o aggiunta di h

3.2.3) Altri errori

- Accenti
- Doppie

Circa lo stile di apprendimento, è stato rilevato che nei bambini dislessici l'acquisizione delle abilità connesse alle prime fasi dello sviluppo (parlare, camminare etc..) è più lenta rispetto alla media. Inoltre la loro capacità di lettura e scrittura è inferiore alla loro vivacità intellettiva; mentre l'incapacità a mantenere l'attenzione per un certo tempo, li penalizza notevolmente nella concentrazione, conferendo loro una inopportuna vivacità (fuori tempo). Riescono per lo più abbastanza bene negli esami orali, ma hanno scarsi risultati in quelli scritti. Apprendono rapidamente attraverso l'osservazione e soprattutto attraverso gli aiuti visivi. Un eventuale deficit di lateralizzazione potrebbe creare in loro difficoltà con compiti che implicano abilità motorie. Hanno difficoltà nella sintesi e nella copiatura e a riconoscere la destra dalla sinistra. In aritmetica riescono a contare solo sulle dita e risulta loro difficile apprendere concetti di algebra o di calcolo.

3.3 Disgrafia

Anche per i disturbi di apprendimento della scrittura sono riconosciuti sottotipi correlati a fattori linguistici (disortografia) e a fattori visuo-spaziali (disortografia, disgrafia) e, inoltre, viene delineata una forma di difficoltà della scrittura dovuta a disturbi di esecuzione motoria, di ordine disprassico (disgrafia).

3.4 Discalculia

Per la discalculia sono individuati diversi tipi di disabilità che riguardano il *processing* dei numeri, cioè il riconoscimento dei simboli numerici e la capacità di riprodurli graficamente e organizzarli nello spazio, il sistema del calcolo con l'utilizzazione di procedure per eseguire le operazioni aritmetiche, e la risoluzione dei problemi che comporti l'analisi dei dati e l'organizzazione del piano di lavoro

4. DIAGNOSI

La diagnosi dei DSA deve essere sia neuropsicologica che globale. È importante innanzitutto escludere, con mezzi oggettivi, deficit sensoriali (della vista e dell'udito), neurologici, cognitivi ed emotivo-relazionali.

Il disturbo deve essere analizzato nelle sue componenti per capire le aree di difficoltà del bambino² e **soprattutto le strategie che utilizza durante la lettura**; il bambino infatti tende a mettere in atto strategie di compensazione, tende cioè a compensare con altre abilità determinate carenze.

È essenziale che la diagnosi sia il risultato di un lavoro multidisciplinare tra neuropsichiatria, logopedista, psicologo, psicopedagogo; la diagnosi deve riguardare infatti le sue capacità cognitive, le abilità prassiche e spaziali, la memoria, il linguaggio e l'apprendimento in senso stretto.

La diagnosi di DSA non può essere effettuata prima della fine della II classe elementare; già in I elementare possono essere rilevati gli indicatori di rischio: segni importanti di discrepanza tra le competenze cognitive generali e l'apprendimento della lettura e scrittura. I parametri essenziali per la diagnosi di dislessia: sono la velocità misurata come il tempo di lettura di brani, parole o sillabe, e la correttezza misurata come numero di errori di lettura e scrittura, che si discostino per difetto di almeno due deviazioni standard dalle prestazioni dei lettori della stessa età o risultino di due anni inferiori rispetto all'età cronologica. La comprensione del testo non concorre alla formulazione della diagnosi di dislessia, anche se fornisce informazioni utili sull'efficienza del lettore.

Si può porre una diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento quando, a test standardizzati di lettura, scrittura e calcolo, il livello di una o più di queste tre competenze risulta di almeno due deviazioni standard inferiore ai risultati medi prevedibili, oppure l'età di lettura e/o di scrittura e/o di

² Siamo perfettamente consapevoli del GAP TEMPORALE del nostro intervento. L'individuazione dei DSA, in particolare della DISLESSIA, andrebbe fatta intorno ai sette anni, cioè nell'ambito delle prime classi della scuola elementare.

calcolo è inferiore di almeno due anni in rapporto all'età cronologica del soggetto, e/o all'età mentale, misurata con test psicometrici standardizzati, nonostante una adeguata scolarizzazione. Tali disturbi sono sottesi da specifiche disfunzioni neuropsicologiche, isolate o combinate.

L'esame del processo di scrittura richiede la valutazione delle componenti disortografiche e disgrafiche. Per la diagnosi di disortografia - connessa con disturbi dell'area linguistica - vale la regola di una quantità di errori ortografici che difettano in misura uguale o superiore alle due deviazioni standard rispetto ai risultati medi dei bambini che frequentano la stessa classe scolare; invece, la disgrafia sembra essere conseguenza di disturbi di esecuzione motoria di ordine disprassico quando non fa parte di un quadro spastico o atassico o extrapiramidale .

La diagnosi di discalculia non può essere formulata prima della III elementare, anche se già nel primo ciclo elementare possono essere rilevate discrepanze fra le capacità cognitive globali e l'apprendimento del calcolo numerico (che comprende la numerazione bidirezionale, la transcodifica, il calcolo mentale, l'immagazzinamento dei fatti aritmetici, il calcolo scritto). La valutazione si riferisce alla correttezza e soprattutto alla rapidità. L'efficienza del problem solving matematico non concorre alla diagnosi di discalculia evolutiva, ma appare correlato al livello delle competenze cognitive al livello di competenza linguistica.

Per la diagnosi occorre:

- misurare con test standardizzati (somministrati individualmente) la precisione, l'accuratezza e la comprensione della lettura.
- rilevare con una valutazione psicometrica (somministrata individualmente) l'esistenza di un livello intellettivo che non deve essere significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età cronologica del soggetto (entro due deviazioni standard).
- la diagnosi del soggetto può essere effettuata dal Sistema Sanitario Nazionale, da strutture e specialisti accreditati.
- Strumenti per la Valutazione Diagnostica

Attenzione:

- Test di Stroop

- Matrici attentive
- Digit-simbol
- Trail Making Test

Memoria

- 15 parole di Rey
- Parole associate
- Memoria di prosa
- Ripetizione di cifre
- Test di Corsi

Efficienza intellettiva

WISC/R. Edizioni O.S.

LEITER/R. Ediz. Stoelting CO., Wheat Lane, Wood Dale, Illinois, 60191
USA

MS 4-8. Edizioni Junior

PM47 e PM38. Edizioni O.S.

Lettura nelle componenti di Correttezza e Rapidità di un brano

Nuove Prove di Lettura M.T. per la scuola elementare e Nuove Prove di Lettura M.T. per la Scuola Media Inferiore Cornoldi C., Colpo G. Edizioni O.S.

Test GIO-MA. Giovanardi Rossi P., Malaguti T. Edizioni del Cerro

Correttezza e Rapidità nella lettura di liste di parole e non parole

Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva (liste 4 e 5)

Sartori G., Job R., Tressoldi P.E. Edizioni O.S.

Scrittura nella componente di dettato ortografico

Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza

Ortografica

Tressoldi P.E., Cornoldi C. Ediz. O.S.

Calcolo nella componente del calcolo scritto e del calcolo a mente, lettura di numeri e scrittura di numeri

ABCA, Test delle Abilità di Calcolo Aritmetico Lucangeli D., Tressoldi

P.E., Fiore C.

Ediz. Erickson

Valutazione delle Abilità Matematiche (alcune schede) Giovanardi Rossi P., Malaguti T. Ediz. Erickson

Protocollo per la valutazione delle abilità di calcolo. Biancardi A.

5. ASPETTI EZIOLOGICI

Per i disturbi specifici di apprendimento³ sono stati descritti principalmente due fattori, genetici ed acquisiti. Essi possono manifestarsi da soli o in concomitanza, ed essere tra loro correlati.

5.1 Fattori genetici: (disturbo della migrazione dei neuroni, ectopia delle circonvoluzioni cerebrali). Riguardo agli aspetti genetici esistono tre filoni di ricerche convergenti che indicano come la dislessia o almeno qualcuna delle sue forme sia ereditaria: studi di gemelli dislessici, di famiglie dislessiche e studi genetici molecolari. E' stato riportato che il rischio di dislessia per i parenti di primo grado si colloca fra il 35 e il 45%. I gemelli monozigoti concordano al 84%, i dizigoti al 50%. E' stata dimostrata una associazione genetica fra i disturbi di lettura e i cromosomi 1, 2, 6, 13,14, 15. In particolare sono stati trovati collegamenti fra il cromosoma 6 e la consapevolezza fonologica, fra il cromosoma 15 e la lettura di singoli fonemi. Allo stato attuale nessuna di queste osservazioni può essere considerata definitiva.

5.2 Fattori acquisiti: una sofferenza cerebrale precoce rallenta la velocità di maturazione, come avviene nei neonati pre-termine di basso peso e nei neonati a termine con asfissia, provocando anche un rallentamento dei processi di apprendimento e dello sviluppo delle abilità di lettura.

Molto spesso queste difficoltà si evidenziano come disabilità neuropsicologiche specifiche (deficit di attenzione, disturbi linguistici, disturbi di memoria, alterazione delle competenze spazio-temporali, impaccio motorio) o possono trovarsi nell'ambito di una sfumata sindrome piramidale o atassica. Disturbi della memoria a breve termine come

³ SINPIA – Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza “Linee guida per i disturbi dell'apprendimento. – Parte I: i disturbi specifici di apprendimento. Coordinatore del gruppo di lavoro Giuseppe A. Chiarenza

singolo esito di un grave trauma cranico, arresto cardiorespiratorio sono stati segnalati come possibili cause di dislessia. Un focolaio epilettico nella regione temporo-occipitale inferiore sinistra è stato quasi sempre associato ad un disturbo della memoria verbale. Lesioni di varia natura o ritardo di maturazione del giro angolare che collega l'area associativa uditiva con quella associativa visiva provocano alessia con agrafia, come pure lesioni della sostanza bianca peri-ventricolare del lobo occipitale sinistro provocano alessia senza agrafia. Tutte queste forme lesionali non sono molto frequenti in età evolutiva.

6. COMORBILITA'

Nel caso in cui il DSA sia associato ad un disturbo psicopatologico la comorbilità tra le due affezioni può sottendere relazioni diverse, con diverse implicazioni teoriche e cliniche, anche se non sempre chiaramente distinguibili nel singolo soggetto, soprattutto se la diagnosi viene posta tardivamente. In alcuni casi il disturbo psicopatologico sembra essere una conseguenza del disturbo di apprendimento e dell'insuccesso scolastico che esso comporta; in questi casi il disturbo psicopatologico tende a ridursi spontaneamente in parallelo con la riduzione delle difficoltà scolastiche; in altri casi il DSA appare agire come un fattore scatenante per la strutturazione di un disturbo psicopatologico già presente, sia pur in forma larvata, negli anni precedenti; in questo caso l'andamento dei due disturbi appare relativamente indipendente.

Queste due situazioni non vanno in ogni caso confuse con il percorso inverso, quando cioè il disturbo di apprendimento è aspecifico e rappresenta solo un sintomo del disturbo psicopatologico. La comprensione della natura dei rapporti tra DSA e disturbi del comportamento richiede una interpretazione esplicativa che a sua volta deve fare riferimento a una precisa teoria psicopatologica.

Per esempio se si adotta la chiave di lettura della Psicopatologia Cognitiva si può capire come il DSA si inserisce lungo l'itinerario di sviluppo di un bambino determinando comportamenti quali "chiusura depressiva (internalizzanti)" oppure "di oppositività (esternalizzanti)" - che hanno significati diversi a seconda della qualità dei legami di attaccamento genitore-bambino. In letteratura viene riportata comorbilità fra disturbi

specifici di apprendimento e disturbi psicopatologici appartenenti all'Asse I del DSM IV nel 50% dei casi.

Molteplici sono le categorie diagnostiche interessate:

-Disturbi esternalizzati o disturbi con comportamento disturbante (DSM IV-R):

- Disturbo da deficit di attenzione e iperattività frequentemente è embricato con disturbi di apprendimento specifici e aspecifici.

- Disturbo Oppositivo-Provocatorio: favorisce il disadattamento scolastico e talvolta può essere secondario alle esperienze frustranti vissute dai bambini a causa di insuccessi nella didattica.

- Disturbi della condotta e inerenti l'area della devianza sociale, eventualmente associati ad abuso di sostanze e comportamenti delinquenziali spesso in rapporto con situazioni scadenti sul piano sociale.

Disturbi internalizzati :

- Disturbi d'ansia sono spesso associati ai Disturbi di apprendimento, nelle varie articolazioni: attacchi di panico, disturbo di ansia di separazione, fobie semplici, fobia sociale. Questi disturbi possono condurre anche a ritiro dalla scuola, per periodi transitori o prolungati, e comunque interferiscono sulle possibilità di trattamento e recupero delle difficoltà nel settore didattico.

- Disturbi somatoformi possono essere espressione di reazioni secondarie agli insuccessi e frustrazioni in campo didattico e produrre disadattamento e ritiro transitorio o prolungato dalla scuola.

- Disturbi dell'umore possono subentrare secondariamente a disturbi specifici delle abilità scolastiche o essere una componente causale di disturbi aspecifici di apprendimento. Rappresentano un rischio sia per il fenomeno di abbandono della scuola, spesso collegato a ritiro sociale, sia - più raramente- per la comparsa di idee suicide⁴.

⁴ Ibidem SINPIA

7. INDICATORI

I suddetti indicatori e fattori di rischio possono trovarsi in soggetti con DSA e investono le aree della motricità, del linguaggio, le funzioni esecutive generali, la memoria, l'attenzione e la concentrazione.

DIFFICOLTA' MOTORIE

- SCOORDINAMENTO MOTORIO NELLA - MOTRICITA' RAPIDA
- " " " - MOTRICITA' FINE
- " " " - MOTRICITA' INCROCIATA
- " " " - DISCESA DELLE SCALE
- DIFFICOLTA' DI EQUILIBRIO STATICO E DINAMICO
- DIFFICOLTA' NELLA COORDINAZIONE OCULO-MANUALE E SEGMENTARIA
- DIFFICOLTA' NELLA COORDINAZIONE E NELLA DISSOCIAZIONE DEI MOVIMENTI
- DISORDINI NELL'ORGANIZZAZIONE SPAZIO-TEMPORALE
- INCERTEZZE ESECUTIVE TEMPORALI

DIFFICOLTA' DI LINGUAGGIO

- CONFUSIONE TRA GRAFEMA E FONEMA
- DISARMONIE RITMICHE E RITMO-RESPIRATORIE

DIFFICOLTA' DI LETTO-SCRITTURA E CALCOLO

- MANCATA AUTONOMIA DELLE FUNZIONI ESECUTIVE GENERALI
- LENTEZZA DI LETTURA (VELOCITA'-CORRETTEZZA-COMPrensIONE)
- LENTEZZA NELLA PRODUZIONE GRAFICA

- DISORDINE GRAFICO
- MANCATA CORRETTEZZA DI UN TESTO SCRITTO NEL CONTENUTO
- MANCATA CORRETTEZZA DI UN TESTO SCRITTO PER ERRORI DI ORTOGRAFIA
- SCARSA SCORREVOLEZZA NELLA PIANIFICAZIONE DI UN TESTO BREVE
- DIFFICOLTA' NELLA ESPOSIZIONE DI UN TESTO O DI UN RACCONTO BREVE (Disnomia)
- DIFFICOLTA' NEL RICORDARE LE TABELLINE, NEL DISTINGUERE I PROCESSI AUTOMATICI NELLE 4 OPERAZIONI, LE PROCEDURE E STRATEGIE

DIFFICOLTA' DI MEMORIA

- DIFFICOLTA' DI MEMORIA A BREVE TERMINE O DI LAVORO
- DIFFICOLTA' DI MEMORIA A LUNGO TERMINE

DIFFICOLTA' DI ATTENZIONE E CONCENTRAZIONE

- DIFFICOLTA' NELL'ATTENZIONE SOSTENUTA E NELLA CONCENTRAZIONE

DIFFICOLTA' COMPORTAMENTALI (SOGGETTO TIMIDO, INSICURO, EMOTIVO, SOGGETTO CON DIFFICOLTA' RELAZIONALI, SOGGETTO OPPOSITIVO-PROVOCATORIO,....)

IL SOGGETTO **SI RIFIUTA** DI PARLARE AD ALTA VOCE, DI SPIEGARE, DI LEGGERE...(in effetti egli cerca di evitare di provare ansia e frustrazione, insiti di per sé in un normale processo di apprendimento, ma qui amplificati dalle difficoltà 5 volte superiori che incontra un soggetto con DSA).

INDICATORI SPECIFICI

Difficoltà che caratterizzano la decodifica di un testo scritto:

confusioni di suoni acusticamente simili tra loro (p-b t-d c-g)
confusioni di simboli simili per forma (p-q d-b)
inesatta pronuncia di vocali (a-e-o)
inversione cinetiche di lettere nella sillaba (il-li)
inversione di sillabe all'interno della parola (vedi-devi)
omissioni in gruppi di consonanti o di intere sillabe (apira-aspirina)
aggiunte (erba-erbba)
trasposizioni di lettere nella parola (tavolo-taovla)
semplificazioni di gruppi consonantici (coniglio-conigio)
generalizzazioni (ippopotamo-ippopopamo)
sostituzioni all'interno della parola (corpo-coppo)
sostituzioni di parole (tavolo-cavolo)
invenzioni o trasformazioni (fimento-firmamento)
soppressione di parole o intere righe
ripetizione della prima sillaba (se sereno)
eccessivo sforzo nelle decifrazione di segni
esitazioni su alcuni suoni e alcune sillabe
ritmo decodificato molto lento
lettura sillabica
precipitazioni
inespressività tonematica
difficoltà di comprensione di lettura a voce bassa e a voce alta

Manifestazione di disagio durante la lettura

postura di chiusura
ampia distraibilità con necessità di fare commenti
batte i piedi alla ricerca di un ritmo
una mano sotto il tavolo
una mano aperta davanti agli occhi
mano posta sotto la nuca
toccamenti del volto

trattamenti

stropicciarsi gli occhi

occhi orientati nel vuoto come se stesse pensando

sguardo fermo sul testo che ha davanti

voce bassa voce tremolante

pause di silenzio

sospiri

sbadigli

starnuti

tosse

riso

pianto

sudorazione

fame d'aria

ogni espressione mimico facciale che comunica emozione difficoltà e malessere

Difficoltà che caratterizzano la codifica di un testo scritto:

disordine nella produzione di simboli alfabetici

disordine nella distribuzione delle lettere o delle sillabe che formano la parola

mancata rispetto delle regole grammaticali ortografiche:

-troncamento

-elisione

-maiuscole

-punteggiatura

-inversione

- confusione

-omissione

-aggiunte

-sostituzioni

Difficoltà che caratterizzano l'ordine grafico

Difficoltà oculo-manuale

Difficoltà nell'inseguimento dell'occhio

Tensione e scarsa elasticità

Dis-ritmicità

Stentatezza

Irregolarità

Insufficiente scorrevolezza

Difficoltà nella strutturazione spaziale

Sproporzione fra altezza e larghezza, distanza e direzione

Faticabilità

Disattentività

CARATTERISTICHE DELLA PERSONALITA' DI UN ALUNNO CON DSA

Sul piano mentale

poca fiducia nei propri mezzi

scarsa oggettività

istintività

faticabilità

forte distraibilità

blocchi nel riconoscimento e nell'interpretazione

poca capacità di logica e sintesi

memoria settoriale

lentezza

Dinamiche interne

Tendenza a sofferenza

Atteggiamento rinunciatario

IO oscillante tra momenti di esaltazione e complessi di inferiorità

Forti tensioni psico-nervose

Poca forza di volontà da non confondere con pigrizia o lentezza cerebrale

Personalità di insuccesso

Atteggiamento costantemente difensivo

Ingenuità

Umore oscillante

Contatto col mondo esterno

Visione ristretta della realtà

Incapacità di espandersi nell'ambiente

Sensazione di essere soggetto di minor forza o minor diritto

Fuga dalla realtà con blocco della comunicazione e del gusto di vivere

8. LEGGE N. 170 dell' 8. Ottobre 2010

LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170 – Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. (GU n. 244 del 18-10-2010).

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

promulga

la seguente legge:

Art. 1 – Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia

1. La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati “DSA”, che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

2. Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell’imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.

3. Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.

4. Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.

5. Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell’elaborazione dei numeri.

6. La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.

7. Nell’interpretazione delle definizioni di cui ai commi da 2 a 5, si tiene conto dell’evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia.

Art. 2 – Finalità

1. La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità:
 - a) garantire il diritto all'istruzione;
 - b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
 - c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
 - d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
 - e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
 - f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
 - g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
 - h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Art. 3 – Diagnosi

1. La diagnosi dei DSA è effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente ed è comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio sanitario nazionale possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate.
2. Per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà, la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia.
3. È compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.

Art. 4 – Formazione nella scuola

1. Per gli anni 2010 e 2011, nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, e' assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuarne precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate.

2. Per le finalità di cui al comma 1 é autorizzata una spesa pari a un milione di euro per ciascuno degli anni 2010 e 2011. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente utilizzo del Fondo di riserva per le autorizzazioni di spesa delle leggi permanenti di natura corrente iscritto nello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze, come determinato, dalla Tabella C allegata alla legge 23 dicembre 2009, n. 191.

Art. 5 – Misure educative e didattiche di supporto

1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.

2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono:

- a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;
- b) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;
- c) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.

3. Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.

4. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

Art. 6 – Misure per i familiari

1. I familiari fino al primo grado di studenti del primo ciclo dell'istruzione con DSA impegnati nell'assistenza alle attività scolastiche a casa hanno diritto di usufruire di orari di lavoro flessibili.

2. Le modalità di esercizio del diritto di cui al comma 1 sono determinate dai contratti collettivi nazionali di lavoro dei comparti interessati e non devono comportare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Art. 7 – Disposizioni di attuazione

1. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro della salute, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, si provvede, entro quattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, ad emanare linee guida per la predisposizione di protocolli regionali, da stipulare entro i successivi sei mesi, per le attività di identificazione precoce di cui all'articolo 3, comma 3.

2. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, entro quattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con proprio decreto, individua le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti di cui all'articolo 4, le misure educative e didattiche di supporto di cui all'articolo 5, comma 2, nonché le forme di verifica e di valutazione finalizzate ad attuare quanto previsto dall'articolo 5, comma 4.

3. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, da adottare entro due mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, è istituito presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca un Comitato tecnico-scientifico, composto da esperti di comprovata competenza sui DSA. Il Comitato ha compiti istruttori in ordine alle funzioni che la presente legge attribuisce al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Ai componenti del Comitato non spetta alcun compenso. Agli eventuali rimborsi di spese si provvede nel limite delle risorse allo scopo disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

Art. 8 – Competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome

1. Sono fatte salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e

alle relative norme di attuazione nonché alle disposizioni del titolo V della parte seconda della Costituzione.

2. Entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono a dare attuazione alle disposizioni della legge stessa.

Art. 9 – Clausola di invarianza finanziaria

1. Fatto salvo quanto previsto dall'articolo 4, comma 2, dall'attuazione della presente legge non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 8 ottobre 2010

NAPOLITANO

Berlusconi, Presidente del Consiglio dei Ministri

Visto, il Guardasigilli: Alfano

9. PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO (PDP)⁵

SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

ISTITUZIONE SCOLASTICA:

ANNO SCOLASTICO:

ALUNNO:

1. Dati generali

Nome e cognome	
Data di nascita	
Classe	
Insegnante coordinatore della classe	
Diagnosi medico-specialistica	redatta in data... da... presso... aggiornata in data... da presso...
Interventi pregressi e/o contemporanei al percorso scolastico	effettuati da... presso... periodo e frequenza..... modalità....
Scolarizzazione pregressa	Documentazione relativa alla scolarizzazione e alla didattica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria
Rapporti scuola-famiglia	

⁵ Per una approfondita analisi del PDP e un valido ausilio nella sua redazione si consulti la "GUIDA AL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO" sul sito: www.aiditalia.org

2. FUNZIONAMENTO DELLE ABILITÀ DI LETTURA, SCRITTURA E CALCOLO

		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe
Lettura	Velocità		
	Correttezza		
	Comprensione		
Scrittura	Grafia		
	Tipologia di errori		
	Produzione		
Calcolo	Mentale		
	Per iscritto		
Altro	Eventuali disturbi nell'area motorio-prassica:		
	Ulteriori disturbi associati:		
	Bilinguismo o italiano L2:		
	Livello di autonomia: si		

3. DIDATTICA PERSONALIZZATA

Strategie e metodi di insegnamento:

Discipline linguistico-espressive	
Discipline logico-matematiche	
Discipline storico-geografico-sociali	
Altre	

Misure/strumenti dispensative//tempi aggiuntivi:

Discipline linguistico-espressive	
Discipline logico-matematiche	
Discipline storico-geografico-sociali	
Altre	

Misure/Strumenti compensativi/tempi aggiuntivi:

Discipline linguistico-espressive	
Discipline logico-matematiche	
Discipline storico-geografico-sociali	

Strategie e strumenti utilizzati dall'alunno nello studio:

Discipline linguistico-espressive	
Discipline logico-matematiche	
Discipline storico-geografico-sociali	
Altre	

4. VALUTAZIONE (anche per esami conclusivi dei cicli)

L'alunno nella valutazione delle diverse discipline si avvarrà di:

Disciplina	Misure dispensative	Strumenti compensativi	Tempi aggiuntivi
Italiano			
Matematica			
Lingue straniere			
....			
....			
....			
....			
....			
....			

STRATEGIE METODOLOGICHE E DIDATTICHE

- ✚ Valorizzare nella didattica linguaggi comunicativi altri dal codice scritto (linguaggio iconografico, parlato), utilizzando mediatori didattici quali immagini, disegni e riepiloghi a voce
- ✚ Utilizzare schemi e mappe concettuali
- ✚ Insegnare l'uso di dispositivi extratestuali per lo studio (titolo, paragrafi, immagini)
- ✚ Promuovere inferenze, integrazioni e collegamenti tra le conoscenze e le discipline
- ✚ Dividere gli obiettivi di un compito in "sotto obiettivi"
- ✚ Offrire anticipatamente schemi grafici relativi all'argomento di studio, per orientare l'alunno nella discriminazione delle informazioni essenziali
- ✚ Privilegiare l'apprendimento dall'esperienza e la didattica laboratoriale
- ✚ Promuovere processi metacognitivi per sollecitare nell'alunno l'autocontrollo e l'autovalutazione dei propri processi di apprendimento
- ✚ Incentivare la didattica di piccolo gruppo e il tutoraggio tra pari
- ✚ Promuovere l'apprendimento collaborativo









MISURE DISPENSATIVE

All'alunno con DSA è garantito l'essere dispensato da alcune prestazioni non essenziali ai fini dei concetti da apprendere. Esse possono essere, a seconda della disciplina e del caso:






- ✚ la lettura ad alta voce
- ✚ la scrittura sotto dettatura
- ✚ prendere appunti
- ✚ copiare dalla lavagna
- ✚ il rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti
- ✚ la quantità eccessiva dei compiti a casa
- ✚ l'effettuazione di più prove valutative in tempi ravvicinati
- ✚ lo studio mnemonico di formule, tabelle, definizioni
- ✚ sostituzione della scrittura con linguaggio verbale e/o iconografico

STRUMENTI COMPENSATIVI

Altresì l'alunno con DSA può usufruire di strumenti compensativi che gli consentono di compensare le carenze funzionali determinate dal disturbo. Aiutandolo nella parte automatica della consegna, permettono all'alunno di concentrarsi sui compiti cognitivi oltre che avere importanti ripercussioni sulla velocità e sulla correttezza. A seconda della disciplina e del caso, possono essere:

-  formulari, sintesi, schemi, mappe concettuali delle unità di apprendimento
-  tabella delle misure e delle formule geometriche
-  computer con programma di videoscrittura, correttore ortografico; stampante e scanner
-  calcolatrice o computer con foglio di calcolo e stampante
-  registratore e risorse audio (sintesi vocale, audiolibri, libri digitali)
-  software didattici specifici
-  Computer con sintesi vocale
-  vocabolario multimediale

STRATEGIE UTILIZZATE DALL'ALUNNO NELLO STUDIO

-  strategie utilizzate (sottolinea, identifica parole-chiave, costruisce schemi, tabelle o diagrammi)
-  modalità di affrontare il testo scritto (computer, schemi, correttore ortografico)
-  □ modalità di svolgimento del compito assegnato (è autonomo, necessita di azioni di supporto)
-  riscrittura di testi con modalità grafica diversa
-  usa strategie per ricordare (uso immagini, colori, riquadrature)

STRUMENTI UTILIZZATI DALL'ALUNNO NELLO STUDIO

- ✚ strumenti informatici (libro digitale, programmi per realizzare grafici)
- ✚ fotocopie adattate
- ✚ utilizzo del PC per scrivere
- ✚ registrazioni
- ✚ testi con immagini
- ✚ software didattici
- ✚ altro

VALUTAZIONE (ANCHE PER ESAMI CONCLUSIVI DEI CICLI)⁶

- ✚ Programmare e concordare con l'alunno le verifiche
- ✚ Prevedere verifiche orali a compensazione di quelle scritte (soprattutto per la lingua straniera)
- ✚ Valutazioni più attente alle conoscenze e alle competenze di analisi, sintesi e collegamento piuttosto che alla correttezza formale
- ✚ Far usare strumenti e mediatori didattici nelle prove sia scritte sia orali (mappe concettuali, mappe cognitive)
- ✚ Introdurre prove informatizzate
- ✚ Programmare tempi più lunghi per l'esecuzione delle prove
- ✚ Pianificare prove di valutazione formativa

⁶ Cfr. D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 - art. 10. Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA).

a) *Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove di esame, sono adottati, nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei.*

b) *Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.*

10. VADEMECUM PER IL DOCENTE

COME AFFRONTARE I DSA NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE -

"DSA- La vera sfida è educare chi non ce l' ha"

- Come riconoscere e individuare un alunno con DSA?
- L'alunno con probabile DSA ha partecipato ad attività di recupero didattico mirato?

3 POSSIBILI APPROCCI per AFFRONTARE UN ALUNNO CON DSA:

- A) APPROCCIO PROTESICO (*In linea con le direttive ministeriali della Legge N. 170 e gli orientamenti dell'AID*);
- B) APPROCCIO ECOLOGICO;
- C) APPROCCIO INTEGRATO.

A) Approccio protesico (Come comportarsi) - 1.STEP

Per gli studenti che, *nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato*, presentano **PERSISTENTI DIFFICOLTA' NELLO STUDIO**, i docenti del Consiglio di Classe attivano una scrupolosa osservazione delle loro condotte di apprendimento, tenendo alto il focus sulle loro **ABILITA' PROCEDURALI** (queste risultano automatizzate o presentano difficoltà?) e sulle *loro personali e individuali* **STRATEGIE META-COGNITIVE** (gli studenti sono consapevoli del loro metodo di studio? Adottano personali e individuali:

-strategie di selezione?

-strategie organizzative?

-strategie di elaborazione?

-strategie di ripetizione?

Se nasce il sospetto che le suddette *abilità procedurali e le strategie meta-cognitive* risultano deficitarie, i docenti propongono loro

determinate prove che fanno capo a *determinati indicatori* (oppure suggeriscono di effettuare uno screening con il supporto di un esperto e previa "APPOSITA COMUNICAZIONE ALLE FAMIGLIE" - vedi Modello⁷).

2.STEP

Per lo studente del quale si sospetta un DSA, si inviterà la famiglia a procurarsi presso i servizi sanitari locali o enti accreditati una **DIAGNOSI di DSA**. (Legge 170⁸ - Art. 3 - comma 1- Diagnosi. La diagnosi dei DSA e' effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente ed e' comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio sanitario nazionale possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate.)

Dopo aver acquisito la diagnosi di un alunno con DSA, la scuola e i docenti continuano a prestare attenzione ai seguenti punti:

1) PRIMO PASSO FONDAMENTALE: APPROPRIARSI DEL PROBLEMA.

Le varie classificazioni diagnostiche dei DSA, pubblicate dai vari enti internazionali quali (ICD10 Asse F81; DSM IV; OMS; Consensus Conference, Raccomandazioni Europee) danno la loro definizione del disturbo, ponendo tutti l'accento su "una caratteristica individuale del modo di apprendere del soggetto", escludendo qualsiasi deficit di tipo psico-fisico e comportamentale. -Perché "SPECIFICO"? Perché il disturbo interessa uno specifico dominio (quello relativo agli AUTOMATISMI, quali la decodifica, associazione grafema-

⁷ VEDI MODELLO in appendice.

fonema, la coordinazione visuo-motoria, la coordinazione spazio-temporale, un diverso funzionamento delle aree cerebrali deputate alla lettura, alla scrittura e al calcolo) e lascia intatto il funzionamento intellettuale generale.

-Perché "EVOLUTIVO"? Perché si manifesta in età evolutiva e il disordine riguarda lo sviluppo di abilità procedurali mai acquisite e mai perse a causa di eventi traumatici.

-Perché risponde al "CRITERIO DELLA DISCREPANZA"? Perché, nonostante il livello intellettuale del soggetto sia nella norma e talvolta superiore alla norma, il livello delle sue prestazioni nelle prove di lettura, scrittura o calcolo è *significativamente inferiore* a quello atteso in base alla scolarità e al citato livello intellettuale.

-Perché il soggetto con DSA appare svogliato? Perché il suo cervello lavora 5 volte di più di un normo-lettore.

In sintesi che vuol dire essere soggetto con DSA? Significa semplicemente avere "MODALITA' DI APPRENDIMENTO DIVERSE DA QUELLE RIGIDAMENTE STANDARDIZZATE NELLA TRADIZIONE SCOLASTICA" per cui si necessita di "METODOLOGIE DIDATTICHE DIVERSE E FLESSIBILI", che rispondano alle diverse intelligenze dei soggetti, così come messo in evidenza da Gardner (Intelligenze Multiple), e di "UNO STRUMENTARIO DI APPRENDIMENTO CONSONO ALLA PECULIARITA' DEL SOGGETTO".

Per cui a fronte di un disturbo in sé non grave, ma parzialmente pervasivo, nel senso che interessa molte funzioni, o azioni dello studente (*vedi impacci motori, grafo-motori, nel calcolo orale, nella gestione del tempo, nell'incolonnamento, ecc., in sintesi abilità procedurali*), il trattamento deve corrispondere ad una ***presa in carico globale*** e, pertanto, si impone come:

1.a) *trattamento abilitativo individuale (nella sede specialistica opportuna);*

1.b) *avvertenze per la scuola;*

1.c) *avvertenze per la famiglia.*

2) EVITARE IL SARCASMO perché ferisce profondamente lo studente con DSA.

3) SAPERE CHE L'ANSIA IN GENERALE, MA ANCORA DI PIU' NELL'APPRENDIMENTO, ALTERA LA PRESTAZIONE.

4) IL DOCENTE DEVE SAPERE CHE, QUANDO GLI STUDENTI DISTOLGONO LO SGUARDO DA LUI E CONTINUANO AD EVITARE DI GUARDARLO, SI DIFENDONO DALL'ANSIA DI INTERVENIRE O DI ESSERE INTERROGATI.

5) I DSA COMPORTANO PROBLEMI NELL' ELABORAZIONE LINGUISTICA (RITARDO NELL'ELABORAZIONE). *Quando il docente pone una domanda alla classe, gli studenti senza disturbo iniziano ad elaborare la risposta, mentre gli studenti con DSA stanno ancora elaborando la domanda. (Ma, come già detto, non è assolutamente un problema di intelligenza, o di deficit psico-fisico).*

6) SAREBBE AUSPICABILE CHE IL DOCENTE ALLA FINE DELLA LEZIONE, **IN DISPARTE**, DICESSE ALLO STUDENTE CON DSA: "FACCIAMO UN PATTO. DURANTE LA MIA LEZIONE NON TI INTERROGHERO' MAI FINO A QUANDO NON MI METTO DIRETTAMENTE DAVANTI AL TUO BANCO".

7) DISTRAIBILITA' vs CONCENTRAZIONE

DISTRAIBILITA' = Gli studenti con DSA si distraggono continuamente *perché prestano attenzione a tutto, perché tutto attrae la loro attenzione.*

8) CORRERE RISCHI

Le persone con DSA non amano correre rischi. Molto spesso il comportamento degli insegnanti aggrava questa caratteristica quando fanno pressione sugli studenti o usano il sarcasmo. In questi casi il loro comportamento non è incoraggiante, al contrario - così facendo- i docenti tolgono loro la capacità di correre dei rischi, che sono importantissimi e salutari nel processo di apprendimento.

9) PERCEZIONE VISIVA vs MOTIVAZIONE (GUARDARE vs VEDERE)

Ci sono alcune immagini che si prestano a interpretazioni diverse, a seconda di chi le guarda... Più persone guardano la stessa immagine ma vedono cose diverse. Secondo la teoria della percezione visiva della Gestalt, ciascuno di noi percepisce le immagini secondo un proprio pattern psichico interno, cioè secondo la propria struttura psicologica e visione del mondo. E se al primo colpo, guardando l'immagine, vede una figura, difficilmente riesce a vedere anche l'altra insita nella stessa immagine. Questo gli può capitare soltanto dopo un po' di tempo di osservazione. Ci sono però persone che subito riescono a vedere le due figure quasi contemporaneamente.

Un docente, senza volerlo, può creare un forte disagio nell'alunno se lo pressa a vedere e a interpretare secondo quello che lui si aspetta, dicendogli: *guarda....guarda meglio..... guarda meglio e dimmi cos'è!* L'alunno guarda, ma non vede quello che vede il docente o la maggior parte dei suoi compagni di classe, ma vede un'altra cosa, perché la sua GESTALT è diversa, diventando così vittima di un gioco perverso. La pressione del docente non fa che peggiorare la situazione, perché finisce per INCOLPARE LA VITTIMA, pensandolo poco motivato alla sua lezione. In realtà non è così. L'incapacità dello studente di decifrare la figura secondo il modello

indicato dal docente e condiviso dalla classe non ha nulla a che fare con la mancanza di MOTIVAZIONE, ma molto con la PERCEZIONE.

10) **COMPRESIONE DELLA LETTURA (CONOSCENZA DEL LESSICO vs BACKGROUND CULTURALE).**

Il principio consolidato e confortato da vecchie teorie sulla comprensione della letto-scrittura di un testo si basa sull'equazione, secondo cui, quante più parole si conoscono, tanto più si comprende il brano intero del testo. Ma la pratica purtroppo smentisce questa teoria (vedi *WORKSHOP - i due brani a confronto "Comprensione di un fenomeno" vs "Flinghedoro"*). Ciò che rende più comprensibile un brano da parte di un lettore rispetto a un altro è il suo personale background culturale *in primis*, poi *in secondo ordine* la sua conoscenza del vocabolario.

3.STEP

Misure educative e didattiche di supporto

(vedi Paragr. 8 della presente dispensa-Legge 170 - Art. 5 - **PROPOSTA DI STRATEGIE DIDATTICHE DIFFERENZIATE**)

1. Gli studenti con **diagnosi di DSA** hanno diritto a fruire di **APPOSITI PROVVEDIMENTI DISPENSATIVI E COMPENSATIVI DI FLESSIBILITA' DIDATTICA** nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.

2. Agli **studenti con DSA** le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono:

a) ***l'uso di una DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA***, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il

bilinguismo, adottando una *metodologia e una strategia educativa adeguate*.

Nell'individuare le strategie metodologiche e didattiche (strategie didattiche differenziate) il consiglio di classe e/o il team terrà conto di:

tempi di elaborazione

tempi di produzione

quantità dei compiti assegnati

comprensione consegne (scritte e orali)

uso e scelta di mediatori didattici che facilitano l'apprendimento (immagini, schemi, mappe concettuali);

b) l'introduzione di **STRUMENTI COMPENSATIVI** :

1. tabelle e formulari (regole matematiche, formule chimiche, elementi di morfologia)
2. calcolatrice
3. computer
4. risorse audio (sintesi vocale, audiolibri, libri parlati)⁹
5. uso in classe del registratore (o mp3)
6. uso di cartine geografiche e storiche, meglio se tematiche
7. PC con programmi di videoscrittura e correttore ortografico
8. materiale didattico registrato
9. dizionari multimediali
10. schemi di sviluppo per l'elaborazione del testo scritto
11. schemi per la comprensione del testo
12. uso di mappe concettuali¹⁰ durante le spiegazioni
13. uso di mappe concettuali durante le interrogazioni o le elaborazioni scritte
14. uso dello stampatello maiuscolo e del carattere Arial o Verdana, nonché

⁹ Il genitore dell'alunno con diagnosi può richiedere la versione digitale di tutti i testi scolastici all'AID o a www.libroparlato.it

¹⁰ Esistono in commercio programmi informatici per mappe concettuali e ipermappe.

MISURE DISPENSATIVE da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere, quali:

1) *lettura ad alta voce*

2) *prendere appunti*

3) *dal rispetto dei tempi standard*

4) *dalle risposte aperte nei test strutturati*

5) *dalle verifiche orali non strutturate (tipo domande aperte)*

6) *dallo svolgere tutti i compiti assegnati per casa (la riduzione deve essere concordata e non autogestita!)*

7) *dalle interrogazioni "a sorpresa"*

C) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, *la possibilità dell'esonero*.

3. Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a *monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi*.

4. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, *adeguate forme di verifica e di valutazione*, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

B) APPROCCIO TERAPEUTICO (Come comportarsi)

A fronte di un disturbo in sé non grave ma parzialmente pervasivo, nel senso che interessa molte funzioni, o azioni dello studente (*vedi impacci motori, grafo-motori, nel calcolo orale, nella gestione del tempo, nell'incolonnamento, ecc.*), il trattamento deve corrispondere ad una *presa in carico globale* e, pertanto, si impone come:

a. trattamento abilitativo individuale;

- b. avvertenze per la scuola;
- c. avvertenze per la famiglia.

Si tratta di *azioni di carattere pedagogico-clinico* di tipo preventivo, educativo, di consulenza e formazione di insegnanti e genitori, di intervento sugli ambienti e sui materiali.

Il trattamento abilitativo individuale (*eseguito in ambito specialistico e quindi non in ambito scolastico!!!*) va eseguito su tutte le funzioni esecutive coinvolte nel disturbo: motorie, percettive, mnestiche, linguistiche, grafo-motorie, di pensiero, di calcolo e di letto-scrittura, ed è per questo che si qualifica come *intervento ecologico*.

In tali ambiti si attivano via via *funzionalizzazioni* tendenti a potenziare *le tre dimensioni fondamentali* del trattamento, ovvero:

- *le successioni nel tempo e nello spazio, le sequenze temporali e spaziali (in quest'ultimo caso da sinistra a destra);*
- *gli automatismi, l'agire automatico, pronto, senza esitazioni, spontaneo, secondo schemi (circuiti, moduli corticali) memorizzati e stabilizzati;*
- *la fluidità, nel senso di giusta velocità, rapido autocontrollo, ecc.*

In altre parole, si tratta di abilitare al meglio le sequenze d'azione, l'agire in sequenza in ogni espressione, pertanto *sequenze motorie in luogo di schemi motori singoli*, sequenze percettive, sequenze mnestiche, linguistiche, grafo-motorie, ecc.

In quanto alla *lettura* e alla *scrittura*, poi, l'intervento non esclude in linea di principio l'analisi delle lettere, la lettura di lettere e la successiva fusione in sillabe e in parole (procedura sub-lessicale, o sintetica) ma, successivamente, tende alla lettura globale dell'intera parola come predizione del significato, favorendo la prontezza dell'avvio, la velocità e la conseguente comprensione del testo.

Si tratta, in definitiva, di promuovere nel discente attività che orientano il lavoro abilitativo e di rimuovere errati automatismi di frammentata analisi e fusione di lettere (che costituiscono una forma di lettura patologica, ovvero "non lettura") con corretti automatismi di lettura globale di parole (più avanti, di enunciati), secondo una visione d'insieme, che procede fluidamente da sinistra verso destra senza interruzioni o

inciampi, salvo fisiologiche rapidissime "regressioni".

In effetti questi stessi processi sono quelli che regolano la scrittura normale e, come tali, sono ricercati intenzionalmente, in luogo del lento scrivere lettera per lettera. In entrambi i casi, la costruzione di automatismi e processi scrittori e lettori più rapidi conferisce comprensione del testo, brillantezza del pensiero, dinamicità generale ed alta motivazione.

C) APPROCCIO INTEGRATO (Come comportarsi)

Dal momento che l'approccio ecologico (*da noi altamente sostenuto!!!*) per ovvi motivi pratici e strategici non può essere realizzato in ambito scolastico, e quindi, laddove essa lo ritiene perseguibile, delegato esclusivamente alla famiglia dello studente in difficoltà e alla sua sfera decisionale, cosa si può implementare delle sue valide intuizioni nella pratica scolastica?

Ferma restante l'applicazione delle misure educative e didattiche di supporto, previste dall'art.5 della Legge 170, i docenti possono tenere presente *in primis* che, nel fronteggiare i problemi causati dai DSA vengono a trovarsi di fronte a un campo di studio e di ricerca in progress, che in quanto tale li invita ad attivare una maggiore attenzione alla *didattica meta-cognitiva* e contestualmente a sperimentare *nuove vie metodologiche e strategiche* nel processo di insegnamento-apprendimento, anche con iniziative di ricerca-azione. *In secondo luogo* essi possono tener presente che il loro lavoro in questa direzione non andrà perduto, perché *"una buona didattica per un soggetto con DSA è una buona didattica per tutti"*.

La migliore soluzione appare quindi (laddove si intraveda l'auspicata possibilità di *non-protizzare completamente le abilità procedurali dei discenti*) quella di adottare un APPROCCIO INTEGRATO (l'integrazione cioè dei due approcci precedentemente citati). Tale integrazione mette l'alunno con DSA in grado di risolvere momentaneamente le sue difficoltà scolastiche (...vedi ad esempio difficoltà di calcolo superate con l'aiuto della calcolatrice all'interno di un problema di matematica ...) e di vedere

così accresciuta la sua autostima, dal momento che egli si sente capace di poter fare (...you can). Contestualmente l'auspicata possibilità di *non-protessizzare completamente le abilità procedurali dei discenti*, ma di implementare in loro i semi di uno *sviluppo evolutivo autonomo*, cioè che faccia leva essenzialmente sui loro punti di forza e ne potenzi indirettamente i punti di debolezza (per quanto possa essere ancora possibile in relazione all'età e alla loro *DISPONIBILITA' FUNZIONALE*), trascinerrebbe questi ultimi all'interno di un circuito cibernetico virtuoso di crescita, nel quale potrebbero trovare in un *percorso educativo a spirale*¹¹ quasi sicuramente la loro futura e matura risoluzione.

¹¹ Spiral Approach- Charles A. Reavis, Frank R. Whittacre "Professional Education of Teachers : A Spiral Approach", University of North Carolina, At Charlotte 28205.

11. ALLEGATI WORKSHOP

11.1 INQUADRAMENTO DELL'APPRENDIMENTO

".....inquadrare l'apprendimento come una funzione non solo cognitiva, ma affettivo-cognitiva che, in quanto tale, si esplica al di dentro di un complesso di relazioni che sono quelle con l'insegnante, con il gruppo-classe, e con i genitori interiorizzati. L'apprendimento in quanto processo ha, quindi, le sue radici nella storia affettiva di ognuno e nella dinamica interpersonale..... e comporta inevitabilmente ansia e frustrazione....."

(tratto da I.Salzberger-Wittenberg, G. Williams Polacco, E. Osborne "L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento", Liguori Editore)

11.2 LA STORIA DI BERTA

"Su" pis^{seBer} ta, "doq^{bia} moracco^{gli} erepues^{top} odcor^{nno}
nappi^{amou} n'al^{trasc} ato^{lapido} qcorn".
Doq^{biam} oman^{gi} aredo^{geor} nche^{eraat} erra? Chi^{Chi} e seSus^{an.}
Pos^{si} amola^{var} loris^{qos} eBer^{ta.} Bu^{onide} adis^{seSusa} npossi^{amola}
varlo. Ipam^{qin} isimis^{eroal} avo^{noeci} vol^{lemoL} totem^{dober}
racc^{ogli} ere^{tut} toil^{qodcor} npo^{ilo} dor^{taronoin} cu^{cina} eBer^{eBer}
talola^{vò.} Ber^{ta} mi^{seil} podcorni^{ndu} egran^{diba} pel^{pel}
leber^{mette} rlonel^{fo} rno.

(tratto da Richard Lavoie, "How Difficult Can This Be?" ricklavoie.com).

11.3 COMPrensione DEL TESTO

a) COMPrensione DI UN FENOMENO

restare

campo

reazione

fenomeno

inspiegabile

estendere

abbastanza

contesto

indagine

osservazione

ampio

includere

essere

comportamento

individuo

interesse

contesto

isolata

malato

utile

effetti

spostare

includere

disturbato

verificarsi

monade

relazione

restare

"...Un fenomeno resta inspiegabile finché il campo di osservazione non è abbastanza ampio da includere il contesto in cui esso si verifica.

Nel comportamento disturbato è utile spostare l'interesse dalla monade isolata dell'individuo "malato" al contesto, alla relazione, estendendo l'indagine fino a includere gli altri, gli effetti del comportamento disturbato sugli altri, le reazioni degli altri al comportamento..."

(- tratto da Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson Don D., *"Pragmatica della comunicazione umana"*, Casa Editrice Astrolabio, Roma, 1971, pagg. 28)

b) LA STORIA DI FLINGHEDORO

strezzo		gropi		
	borli		ditto	bufare
tresco			glappare	
	chitare			tunnare
grappo		sernio		nerdino
	treppare		cami	
globbi		clemare		

"Lo scorso sernio, Flinghedoro e Pribo stavano nel Nerdino, treppando cami globbi e clemando gropi borli.

Ecco che uno strezzo ditto bufa nel tresco di Flinghedoro. Pribo glappa e glappa. "Oh Flinghedoro" chita "lo strezzo ditto tunna nel tuo grappo!".

- 1) Quando è avvenuta questa storia?
- 2) Chi c'era con Flinghadoro?
- 3) Dove stavano?
- 4) Stavano treppando qualcosa? Cosa stavano treppando?
- 5) Stavano clemando qualcosa? Cosa stavano clemando?
- 6) Poi arriva uno strezzo. Che tipo di strezzo?

- 7) Se lo aspettavano? No, non se lo aspettavano.
- 8) E lui che fa? Bufa!
- 9) E dove va a bufare? Nel tresco di Flinghedoro.
- 10) E Pribo che fa? Non gli da una mano?
- 11) Glappa e glappa!
- 12) E poi chita qualcosa? Che cosa? Oh Flinghedoro lo strezzo ditto tunna nel tuo grappo!"

(tratto da Richard Lavoie, "How Difficult Can This Be?". ricklavoie.com)

12. QUESITO FINALE

Da una panoramica sulla letteratura internazionale circa le problematiche della dislessia emergenti negli adolescenti e negli adulti (ci riferiamo ad alunni di scuola secondaria superiore ed anche in qualche caso a studenti universitari) risulta sempre più chiaro che le difficoltà di comprensione di un testo scritto non sono strettamente legate alle difficoltà di decodifica (che sono la base delle difficoltà specifiche di lettura e scrittura) e non risultano essere una semplice conseguenza delle stesse. *"...Nella popolazione normale la relazione fra decodifica e comprensione decresce all'aumentare della scolarizzazione..."* (vedi modello "Simple View Of Reading" di Gough e Tunmer, 1996), ad indicare che nel diventare progressivamente più automatizzata, ***la decodifica perde rilevanza come predittore della comprensione*** (vedi Cain¹², 2000; Catts¹³, 2006; Nation¹⁴, 2010).

La relazione tra i due tipi di abilità (comprensione e decodifica) e analizzata in modo approfondito in uno studio di coorte (Nation, 1997), condotto su un campione di 184 bambini (età: 7-9 anni) della classe terza (n= 107) e quarta (n= 77) della scuola primaria, tra cui 17 bambini con specifiche difficoltà di comprensione orale. A tutti i partecipanti vengono

¹² Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2000). Phonological skills and comprehension failure: a test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing*, 13, 31-56.

¹³ Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.

¹⁴ Nation K., Cocksey J., Taylor J. S. H. e Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1031-1039.

somministrati test di lettura di parole, comprensione di un brano, completamento di frasi con una parola a scelta multipla, lettura di non-parole e una prova di comprensione orale creata *ad hoc*. I risultati mostrano come tutti i test correlino tra di loro, tranne le prove di comprensione orale e lettura di non-parole. Inoltre, mentre il compito di completamento di frasi dipende più dalla decodifica di parole che dall'abilità di comprensione su ascolto, la comprensione del brano scritto dipende più dalla abilità di comprensione orale.

Il rapporto tra lettura e comprensione è indagato anche in uno studio precedente (Snyder, 1991) che confronta una coorte di 93 bambini con disturbi di lettura con una coorte di 93 bambini normo-lettori e, all'interno della stessa coorte di bambini con disturbi di lettura, bambini di età differenti. Le analisi rivelano come, per il gruppo dei bambini con difficoltà di lettura, la varianza dei punteggi alle prove di comprensione nei bambini più piccoli (8-11 anni) sia spiegata soprattutto dalle misure di completamento di frasi e recupero lessicale. Invece nei più grandi (11-14 anni) assumono maggior rilevanza le abilità inferenziali (capacità di completare informazioni parziali). Infine uno studio più recente (Nation, 2010) presenta dati longitudinali su un gruppo di cattivi lettori e di normolettori dai 5 agli 8 anni. Vengono effettuate quattro valutazioni di *follow-up* a età diverse (5 anni e 5 mesi, 6, 7 e 8 anni). I cattivi lettori non mostrano particolari difficoltà in prove di: ripetizione di non-parole e altre prove di tipo meta-fonologico, ma ottengono punteggi significativamente più bassi dei controlli in prove di conoscenza e consapevolezza sintattica, comprensione orale e vocabolario espressivo.

Il problema della comprensione del testo appare quindi associato non a deficit delle abilità di decodifica, che costituirebbero il nucleo fondante dei disturbi di lettura, bensì a carenze nelle competenze linguistiche non fonologiche (Bishop, 2004). **Risulta dunque ormai sufficientemente chiaro che l'abilità di comprensione del testo scritto è di natura diversa e almeno in parte indipendente dai deficit di decodifica (anche se può ovviamente risentire della presenza di questi ultimi¹⁵).**

¹⁵ Bishop, D. V. M. (2004). Specific language impairment: diagnostic dilemmas. In L. Verhoeven & H. Van Balkom (Eds.), *Classification of Developmental Language Disorders* (pp. 309-326). Mahwah, NJ.: Erlbaum.

13. Bibliografia

- Bateson Gregory, “*Verso un’ecologia della mente*”, Adelphi Edizioni, Milano, 1976, pagg. 533
- Bion W.R., “*Apprendere dall’esperienza*”, Armando Editore, Roma, 1972, pagg. 176
- Bion W.R., “*Esperienze nei gruppi*”, Armando Editore, Roma, 1971, pagg. 208.
- Bishop, D. V. M. (2004). “*Specific language impairment: diagnostic dilemmas*” . In L. Verhoeven & H. Van Balkom (Eds.), *Classification of Developmental Language Disorders* (pp. 309-326). Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Bleger Jose’, “*Psicoigiene e psicologia istituzionale*” Libreria Ed. Lauretana, Loreto, 1989, pagg. 336.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. “*Phonological skills and comprehension failure: a test of the phonological processing deficit hypothesis*” . *Reading and Writing*, 2000, pagg. 31-56.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. “*Language deficits in poor comprehenders: a case for simple view of reading*”. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 2006, pagg. 278-293.
- Charles A. Reavis, Frank R. Whittacre, “*Professional Education of Teachers : A Spiral Approach*”, University of North Carolina, At Charlotte 28205.
- Chiarenza A. Giuseppe (Coordinatore del gruppo di lavoro), “*SINPIA – Società Italiana di Neuropsichiatria dell’Infanzia e dell’Adolescenza “Linee guida per i disturbi dell’apprendimento. – Parte I: i disturbi specifici di apprendimento”*”. (www.sinpia.eu).
- Comitato Scuola AID, “*Guida al Piano Didattico Personalizzato*”, Bologna 2010, pagg. 15, (www.aiditalia.org).
- Corrado Nicola, “*Bella senz’anima*”, in:”*Scuola che cambia*” (a cura di G.Pesci e M.Mani), Ed. Magi, Roma, 2011, pag. 165-177.
- Crispiani Piero, “*Dislessia come disprassia sequenziale*” Ed. Junior, Azzano S. Paolo (Bg), 2011, pagg. 320

- Crispiani Piero, Bitti N., Esposito L., Fiorillo A., Gulli F., Mignanelli F., “*Dislessia-Disgrafia. Azione 2- la Motricità, azione 3-le Percezioni- azione 4- la Memoria*” Ed. Junior, Azzano S.Paolo (Bg), 2009, pagg. 80.
- I. De Cristoforo, C.Zamperlin, B.Carretti “*La comprensione orale e scritta: una ricerca con studenti di Scuola Secondaria di primo grado*” Università di Padova, 2011.
- Grindberg L., Sor D., Tabak E de Bianchedi, “*Introduzione al pensiero di Bion*”, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1993, pagg. 176.
- Gardner Howard, “*Educare al comprendere- Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*”, Feltrinelli Editore, Milano, 1997, pagg. 302.
- Lavoie Richard, “*How Difficult Can This Be*”, ricklavoie.com
- Lodoli Marco, “*Il rosso e il blu – Cuori ed errori nella scuola italiana*”, Einaudi, Torino, 2009, pagg. 155.
- Nation K., Cocksey J., Taylor J. S. H. e Bishop, D. V. M. (2010). “*A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension*”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 2010, pagg. 1031–1039.
- Popper Karl, “*Tutta la vita è risolvere problemi*”, Bompiani - Mi , 2001, pagg.626.
- Salzberger I.-Wittenberg, Williams Polacco G., Osborne E., “*L’esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*”, Liguori Editore, Napoli, 1993.
- Stella Giacomo, Grandi Luca (a cura), “*Come leggere la dislessia e i Dsa. Guida base*”, Giunti Scuola, Firenze, pagg. 281.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson Don D., “*Pragmatica della comunicazione umana*”, Casa Editrice Astrolabio, Roma, 1971, pagg. 287.
- Watzlawick P., Weakland John H., Fisch R., “*Change – Sulla formazione e la soluzione dei problemi*”, Astrolabio, Roma, 1974, pagg. 171.

14. APPENDICE

Ministero della Pubblica Istruzione

Istituto Istruzione Superiore A.Torrente

Via Duca d'Aosta 63/G-Tel _____/Fax _____

80026 Casoria NA

Alla cortese attenzione dei genitori degli alunni della classe _____

Screening sui Disturbi Specifici di Apprendimento

In questi ultimi anni è stata posta una sempre maggiore attenzione ai soggetti che presentano alcune difficoltà di apprendimento. Queste difficoltà nella lettura, scrittura e calcolo spesso non dipendono da scarsa volontà o impegno o ancora da problemi relazionali, ma si manifestano anche in individui con un'intelligenza pienamente nella norma.

Individuare precocemente i soggetti con difficoltà di apprendimento consente di evitare loro un percorso scolastico frustrante e demotivante. Come indicato nell'art. 3, comma 3 della Legge n.170/2010 *“è compito delle scuole di ogni ordine e grado [...] attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1”*. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.

Lo screening consisterà nella somministrazione di due prove al fine di individuare i soggetti a rischio per la presenza di un disturbo specifico di apprendimento e quindi, se necessario, consigliare alla famiglia un eventuale approfondimento in uno dei Centri Diagnostici Pubblici Specializzati della zona.

Le prove saranno effettuate in orario scolastico e consisteranno in un compito collettivo e in una prova individuale, richiederanno complessivamente una trentina di minuti e servono a capire il livello di comprensione, velocità e correttezza di lettura.

Si ribadisce che le finalità sono quelle di evitare un possibile percorso scolastico problematico, con conseguenze negative per la motivazione e l'autostima degli studenti, di individuare da parte degli insegnanti attività mirate a favorire gli apprendimenti e prevedere l'utilizzo di strumenti compensativi e dispensativi.

Vi chiediamo pertanto l'autorizzazione ad effettuare le suddette prove.

Nome e cognome dell'alunno/a _____

Classe _____

AUTORIZZO _____

NON AUTORIZZO _____

Data, _____ Firma del genitore _____

