



PARTE 1:

I FONDAMENTI TEORICI E LEGISLATIVI

BES – Bisogni Educativi Speciali

Chi sono i bambini e i ragazzi che hanno Bisogni Educativi Speciali (BES)?

Sono gli studenti che hanno necessità di **attenzione speciale nel corso del loro percorso scolastico** per motivi diversi a volte certificati da una diagnosi ufficiale di tipo medico, bisogni permanenti o superabili grazie a interventi mirati e specifici.

I BES nascono in maniera formale nel 2012 con la direttiva ministeriale “Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”.

I Bisogni Educativi Speciali si dividono in tre grandi aree:

Disturbi evolutivi specifici tra i quali i DSA (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) e l’ADHD, deficit di attenzione e iperattività, certificati dal Servizio Sanitario Nazionale o da specialisti privati. La scuola che riceve la diagnosi scrive per ogni studente un Piano Didattico Personalizzato e non c’è la figura dell’insegnante di sostegno

- **Disabilità motorie e disabilità cognitive** certificate dal Servizio Sanitario Nazionale, che indicano la necessità dell’insegnante di sostegno e di un [Piano Educativo Individualizzato \(PEI – per maggiori informazioni puoi leggere l’articolo dedicato\)](#)
- **Disturbi legati a fattori socio-economici, linguistici, culturali** come la non conoscenza della lingua e della cultura italiana e alcune difficoltà di tipo comportamentale e relazionale. Le difficoltà possono essere messe in luce dalla scuola, che osserva lo studente ed esprime le sue considerazioni, o possono essere segnalate dai servizi sociali. Non è previsto l’insegnante di sostegno e la scuola si occupa della redazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Un’altra sigla che potresti incontrare è DAA, che indica i **disturbi specifici dell’apprendimento**.

I DAA indicano la presenza di difficoltà di apprendimento che emergono perché legate a cause diverse, per esempio:

- capacità cognitive ridotte di grado diverso e perciò legate a difficoltà di apprendimento diverse, come può verificarsi per esempio in alcuni casi di autismo
- patologie e sindromi diverse, di tipo neurologico o organico, sensoriale (sordità o ipovisione), genetiche come la Sindrome di Down, di Williams e X-Fragile, a volte presenti insieme a capacità cognitive ridotte
- altri disturbi di tipo psicologico

Ogni persona, bambino o adulto, anche in presenza di una disabilità cognitiva, ha abilità e difficoltà diverse e può e deve servirsi di tutti gli ausili possibili per **potenziare le abilità e compensare le difficoltà**.

L’attenzione alla tematica dei Bisogni educativi speciali in Italia viene data a partire dalla fine del 2012, quando il [Ministero dell’Istruzione, dell’università e della ricerca](#) (MIUR), emana la Direttiva sui BES 27/12/2012.

In tale direttiva, viene assunto il punto di vista secondo cui *l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit* e, infatti, comprende tre sottocategorie: la [disabilità](#) vera e propria, l'area dei [disturbi evolutivi specifici](#) e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Prende a riferimento la [classificazione ICF](#) come strumento per individuare i BES dell'alunno attraverso il suo profilo di funzionamento e l'analisi del contesto.

La direttiva del ministro [Francesco Profumo](#), identifica gli strumenti per la cura educativa degli alunni: nel caso di alunni con disabilità (sensoriale, motoria o psichica) certificata, si applicano le provvidenze derivanti dalla [legge 104/92](#), tra cui l'assegnazione dell'[insegnante di sostegno](#).

Nel caso, invece, di disturbi evolutivi specifici, si deve attivare il canale previsto dalle leggi 53/2003 e 170/2010, che prevedono la predisposizione di piani di studio personalizzati per quegli studenti che presentano un disturbo caratterizzato da profili di specificità pur in presenza di capacità cognitive nella norma. Tra questi disturbi ritroviamo i [disturbi specifici di apprendimento](#) (DSA), il disturbo specifico di linguaggio e il disturbo non verbale, lieve [disturbo dello spettro autistico](#) qualora non rientri nella categoria della disabilità, il [disturbo da deficit di attenzione/iperattività](#) (ADHD) e il funzionamento cognitivo limite (o borderline).

La novità che la norma introduce sta nell'applicazione dei benefici derivanti dalle due leggi citate non solo agli studenti con una relazione clinica di disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche a coloro che presentano uno degli altri disturbi evolutivi nominati. Il principale tra i benefici previsti è la stesura di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) che preveda strategie didattiche calate sui bisogni dello studente e la possibilità di utilizzo di strumenti didattici compensativi o di forme di dispensa. Tuttavia la direttiva individua un altro potente strumento nella didattica che sia denominatore comune per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale e pertanto provvede all'attivazione di corsi/master dedicati agli insegnanti.

Nella seconda parte della medesima viene illustrata l'organizzazione territoriale per la realizzazione dell'inclusione scolastica, che va ad articolarsi in gruppi di lavoro per l'inclusione a livello di singolo Istituto, di rete di scuole, di Provincia e di Regione, Centri Territoriali per l'Inclusione con compiti di coordinamento e Centri Territoriali di Supporto (CTS) istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il Ministero mediante il progetto *Nuove tecnologie e disabilità*.

I CTS, dice la norma, devono essere almeno uno per provincia, sono composti da un [dirigente scolastico](#) e un'équipe di [docenti](#) curricolari e di sostegno specializzati, hanno funzioni di consulenza alle scuole sull'uso delle [tecnologie](#) per rispondere ai bisogni educativi speciali, informazione e formazione, gestione degli ausili e del comodato d'uso, ricerca, sperimentazione e diffusione delle buone pratiche. Tali centri sono finanziati con fondi del Ministero.

La successiva circolare specifica meglio come *la presa in carico dei BES debba essere al centro dell'attenzione e dello sforzo congiunto della scuola e della famiglia*.¹ In tale direzione viene ribadito il diritto di ciascun alunno alla personalizzazione degli apprendimenti, che ha nel Piano didattico personalizzato lo strumento privilegiato per esplicitare le strategie educative di intervento più idonee e

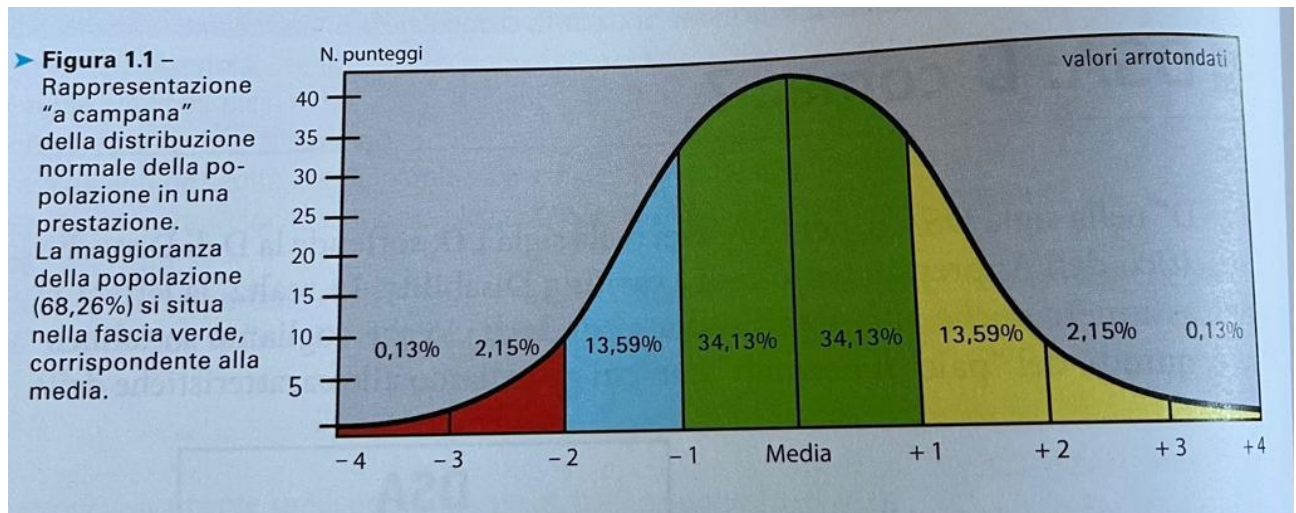
i relativi criteri per la valutazione. Un aspetto essenziale che viene sottolineato è il seguente: l'individuazione degli alunni con Bisogni educativi speciali avviene sia in presenza di [certificazioni diagnostiche](#) e relazioni cliniche, ma anche sulla base delle considerazioni psico-pedagogiche e didattiche assunte dal [Consiglio di classe](#) o team della [scuola primaria](#). Proprio questo fatto appare come una grande rivoluzione culturale, infatti viene evidenziata la responsabilità e la competenza collegiale del docente nell'individuare le particolari necessità degli studenti slegandola almeno in parte dalla dipendenza da procedure di tipo medico-sanitario.

La nota ministeriale 27 giugno 2013 chiarisce che tra i compiti del Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI) di ogni scuola c'è l'elaborazione del [Piano Annuale per l'Inclusività](#) (PAI). Tale documento è parte integrante del [piano dell'offerta formativa](#), non va inteso come un mero adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità dei processi inclusivi basato su un'attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento da perseguire nell'insegnamento curricolare, nella gestione delle classi, nell'organizzazione dei tempi e spazi scolastici e delle relazioni.

Il più recente strumento normativo inerente alla tematica dei BES è la *Nota ministeriale del 22 novembre 2013*, che risponde con dei chiarimenti agli interrogativi rimasti aperti rispetto alle applicazioni delle norme precedenti in ambito scolastico. Una sottolineatura viene posta qui sulla situazione di svantaggio linguistico-culturale che interessa gli studenti con cittadinanza non italiana arrivati in Italia in corso d'anno scolastico. Si chiarisce come la loro difficoltà linguistica non vada considerata elemento di segregazione, ma al contrario vadano loro offerti interventi didattici per l'apprendimento della lingua che abbiano necessariamente natura transitoria.

D come disturbo e/o disabilità.

Il termine Disorder (Disturbo) è retaggio di una delle prime formulazioni di Critchley (1968), che introdusse il criterio della "discrepanza", cioè differenza, tra quoziente intellettivo e abilità scolastiche. Questo è tuttora il criterio utilizzato per formulare una diagnosi di DSA: infatti, le persone con DSA, per definizione, sono intelligenti, ma hanno prestazioni nell'ambito della lettura, scrittura e/o calcolo significativamente al di sotto della norma. La normalità è data dalla prestazione della maggioranza delle persone ed è rappresentata nel grafico (Figura 1.1), dalla fascia media, quella verde, che mostra la distribuzione "normale" della popolazione. Quindi, le persone con DSA hanno un'intelligenza normale o al di sopra della norma (fascia verde e gialla nel grafico), mentre hanno prestazioni in compiti di letto-scrittura che si discostano per correttezza e/o velocità di almeno 2 deviazioni standard sotto la media (fascia rossa).



La definizione operativa di dislessia di Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003), condivisa in ambito scientifico, introduce il termine Disabilità. Se parliamo di Disabilità è utile definire prima che cosa si intende per abilità. L'abilità è la capacità di mettere in atto una serie di azioni, spesso in sequenza tra loro, in modo rapido ed efficiente, per raggiungere uno scopo con un minimo dispendio di risorse (Stella, 2001). Leggere è un'abilità come nuotare, andare in bicicletta: una volta acquisita viene automatizzata e stabilizzata. Per esempio, davanti a un testo scritto, il bambino normolettore mette in atto una serie di azioni che gli consentono di decodificare il codice velocemente e senza commettere errori, con un minimo dispendio di energia. Il concetto di abilità si lega a quello di automatizzazione: un bambino è abile a leggere quando il processo di lettura è divenuto automatico. Di conseguenza, cos'è una disabilità? È l'incapacità a stabilizzare una routine di azioni che non possono essere eseguite in modo veloce e accurato con il minimo dispendio energetico.. Facciamo un esempio: un bambino è abile a operare con le tabelline se dice il risultato in pochissimi secondi, cioè se recupera il risultato in automatico, mentre non è abile se ci mette dieci secondi, nonostante dica il risultato corretto. Da cosa può dipendere la mancata acquisizione di un'abilità? Dalla mancanza di una delle seguenti condizioni:

- prerequisiti di base;
- esposizione agli stimoli;
- frequenza dell'esercizio (allenamento).

Nel caso dei DSA, la disabilità è causata dalla mancanza della prima condizione, cioè dei prerequisiti di base. Per questo, l'esposizione agli stimoli e l'allenamento non sortiscono gli effetti attesi, il processo non diventa automatico, e questo aspetto va sempre tenuto presente sia dai genitori che dagli insegnanti. Definire i DSA è necessario, in quanto DEFINIZIONE è il primo passo, soprattutto a livello burocratico, per attuare strategie adeguate e per il riconoscimento dei diritti delle persone con DSA.

D come difficoltà.

Le persone con DSA incontrano numerose difficoltà nella loro storia scolastica e nella vita, con effetti a volte importanti sugli apprendimenti, che possono portare a situazioni critiche a livello psicologico, quali un sé scolastico negativo (Bender e Wall, 1994) che si ripercuote sull'attribuzione dei successi alla fortuna (cause esterne a sé) e degli insuccessi alla propria incapacità o impegno (McInerney, 1999); da ciò conseguono un basso livello di autoefficacia e bassa motivazione, scarsa fiducia in sé e disistima (Baum e Owen, 1988; Bong e Clark, 1999). Dietro all'etichetta DSA sappiamo che si celano quadri molto diversi. In più dobbiamo considerare che i DSA sono solo un aspetto di una persona che ha un proprio carattere, punti di forza e punti di debolezza, caratteristiche e peculiarità che incidono anche sul modo di affrontare e gestire la propria vita, comprese le difficoltà; dobbiamo quindi avere una visione più ampia e non definire la persona soltanto attraverso questo aspetto. È d'altra parte fondamentale riconoscere precocemente i campanelli di allarme per potere al più presto intervenire con percorsi individualizzati.

Usare l'espressione "Specific learning difficulty", cioè difficoltà specifica dell'apprendimento, localizza il problema all'interno della persona. Con questa prospettiva dovremmo coniare, come suggerisce Pollak (2009), altre etichette diagnostiche per altre difficoltà oggettive, come quelle delle persone "DISartistiche", cioè coloro che, pur avendo capacità cognitive nella norma, hanno difficoltà specifiche nel disegno, nell'espressione grafica e manuale. Le loro difficoltà non vengono codificate come un disturbo semplicemente perché il sistema educativo non si basa sull'arte. Basti pensare, come ci fa notare Ken Robinson (2009), al numero di ore dedicate all'arte rispetto alle lettere. Se il sistema scolastico valutasse gli studenti principalmente per le loro abilità artistiche, i "DISartistici" si troverebbero in grande difficoltà. Seguendo questo ragionamento, la difficoltà sarebbe costruita socialmente, nel senso di messa in evidenza dalle richieste ambientali (Pollak, 2009): i "DISartistici" avrebbero realmente difficoltà solo in una società in cui le richieste fossero sul piano dell'arte, così i DSA hanno difficoltà in un sistema educativo in cui le richieste sono principalmente basate sulla letto-scrittura.

D come differenza.

Secondo il modello sociale delle differenze individuali, se c'è una difficoltà, questa dipende soprattutto dalla cultura in cui siamo immersi: se vivessimo in una cultura orale, i DSA non si manifesterebbero, poiché non sarebbe richiesta la letto-scrittura (Pollak, 2009). Inoltre, le difficoltà delle persone con DSA possono essere accentuate o attenuate dalle richieste scolastiche: quando le valutazioni e gli strumenti per l'apprendimento necessitano dell'uso della lettoscrittura emergono le difficoltà delle persone con DSA. In base a questo modello, i DSA rientrerebbero nelle differenze individuali, tipiche della neurodiversità umana, secondo cui gli individui possono pensare o comportarsi, per certi aspetti, ognuno in modo differente dagli altri, respingendo quindi l'idea che queste differenze siano necessariamente disfunzionali e che debbano essere "corrette" (Grant, 2009). Nel modello sociale interattivo (Herrington e Hunter-Carsch, 2001), la dislessia è considerata una differenza dell'apprendimento, poiché siamo tutti "neurodiversi"; è il contesto sociale che determina se la neurodiversità è percepita come disabilità.

Pensiamo, per esempio, al mancino: per quanto tempo i mancini sono stati trattati come disabili? I loro deficit erano messi in evidenza dalle difficoltà nella scrittura. Queste erano dovute, però, agli strumenti che venivano usati, come la penna stilografica: cambiando il tipo di strumento, è scomparsa la disabilità. Consideriamo ora il mancino come una metafora: cercare di capire la dislessia solo guardando alle difficoltà che comporta sarebbe come cercare di capire in cosa consista il mancino osservando individui mancini mentre usano solo la mano destra. Questo esame sarebbe quantomeno parziale (Cooper, 2009). Naturalmente non vogliamo negare che esistano delle difficoltà, ma sarebbe utile evidenziare anche altri aspetti, sottolineando la necessità di far leva sui punti di forza che di solito si riscontrano nelle persone con DSA, quali:

- intelligenza;
- capacità di memorizzare per immagini;
-
- capacità di fare collegamenti non convenzionali;
- creatività e capacità di produrre facilmente nuove idee;
- propensione alla selezione di argomenti in una discussione;
- abilità nelle soluzioni dei problemi che richiedono di immaginare soluzioni possibili.

Nei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, convenzionalmente identificati con l'acronimo DSA, rientrano: Dislessia (disturbo di lettura); Disortografia e Disgrafia (disturbi della scrittura dal punto di vista costruttivo ed esecutivo); Discalculia (disturbo del calcolo). Attraverso il metodo della Consensus Conference (2007)' sono state definite alcune raccomandazioni per la pratica clinica a cui hanno fatto seguito le risposte ai quesiti sui DSA redatti dal Panel di aggiornamento e revisione (PARCC, 2011). In sintesi: La Dislessia è il disturbo specifico di lettura e si caratterizza per la difficoltà a effettuare una lettura accurata e fluente in termini di velocità e correttezza; tale difficoltà si ripercuote, nella maggioranza dei casi, sulla comprensione del testo.

La Disortografia è il disturbo specifico che riguarda la componente costruttiva della scrittura, legata quindi ad aspetti linguistici, e consiste nella difficoltà di scrivere in modo corretto.

La Disgrafia riguarda la componente esecutiva, motoria, di scrittura; in altre parole, ci riferiamo alla difficoltà di scrivere in modo fluido, veloce ed efficace.

La Discalculia riguarda il disturbo nel manipolare i numeri, nell'eseguire calcoli rapidi a mente, nel recuperare i risultati delle tabelline e nei diversi compiti aritmetici.

Questi disturbi dipendono dalle **diverse modalità di funzionamento delle reti neurali coinvolte nei processi di lettura, scrittura e calcolo**, cioè da un diverso funzionamento del cervello e delle sue

modalità di apprendimento. **Non sono causati da un deficit di intelligenza, da problemi ambientali o psicologici e nemmeno da deficit sensoriali.**

I DSA non sono una malattia in quanto non sono dovuti ad un danno organico, **ma un diverso neuro funzionamento del cervello**, che non impedisce la realizzazione della specifica abilità (lettura, scrittura, numerazione o altro) ma necessita di tempi più lunghi e carichi maggiori di attenzione. **Questa caratteristica è innata e non è transitoria: accompagna l'individuo per tutta la vita**, anche se si modifica nell'età evolutiva.

Quindi non si "guarisce" dai Disturbi Specifici dell'Apprendimento ma le difficoltà che li accompagnano possono essere compensate con il tempo e con una buona attività di potenziamento e riabilitativa.

Si ritiene che la dislessia possa avere due tipi di cause, una relativa alla elaborazione del [linguaggio](#) e un'altra riguardante l'elaborazione visiva; inoltre è considerato un disturbo cognitivo e non è un problema intellettivo, tuttavia spesso sorgono problemi emotivi a causa sua. Alcune definizioni pubblicate sono puramente descrittive, mentre altre propongono delle cause. Queste ultime solitamente coprono una vasta gamma di capacità di lettura e di deficit e le difficoltà con cause distinte, piuttosto che una singola condizione. Il *National Institute of Neurological Disorders and Stroke* statunitense descrive la dislessia come "difficoltà con l'[ortografia](#), l'elaborazione [fonologica](#) (la manipolazione dei suoni) o la rapida risposta visivo-verbale". La British Dyslexia Association descrive la dislessia come "una difficoltà di apprendimento che colpisce principalmente le competenze coinvolte nella lettura accurata e fluente e nell'ortografia" ed è caratterizzata da "difficoltà di consapevolezza fonologica, [memoria verbale](#) e velocità di elaborazione verbale".

La dislessia, o l'alexia acquisita, possono essere causate da danni [cerebrali](#) dovuti a [ictus](#) o [atrofia](#).

Il bambino:

- confonde le lettere che appaiono simili graficamente (m-n, b-d-q-p, a-e) o che suonano simili per punto e modo di articolazione, ma che si differenziano per il tempo di inizio della vibrazione delle corde vocali (t-d, f-v, p-b, ecc.);
- inverte le lettere ("introno" per "intorno"), ne omette, ne aggiunge;
- legge una parola correttamente all'inizio della pagina, ma può leggerla in modi diversi prima di arrivare alla fine del testo;
- commette errori di anticipazione, cioè legge la prima o le prime lettere e "tira a indovinare" la parola, a volte sbagliandola; salta le righe e/o le parole; legge lentamente, a volte sillabando;
- incontra maggiori difficoltà con le parole nuove (specifiche delle materie curriculari);
- la scarsa accuratezza, velocità e scorrevolezza possono pregiudicare la comprensione

- incontra difficoltà importanti nelle lingue straniere, soprattutto con lingue "non trasparenti" o ; "opache" come l'inglese (in cui a ciascun grafema possono corrispondere più fonemi).
- si stanca facilmente;

Dal punto di vista fonologico, la [lettura](#) può passare per diverse vie:

- "La via fonologica", che dalla percezione visiva passa per la conversione grafema-fonema e quindi per il *buffer* fonemico. È una via più lenta perché ogni fonema viene letto singolarmente.
- "La via lessicale non semantica", che dalla percezione visiva passa per il lessico ortografico di input e giunge al lessico fonologico di output e quindi al *buffer* fonemico. Si basa sulla lettura della parola intera basandosi sull'elaborazione parallela.
- "La via lessicale semantica", che va dalla percezione visiva al sistema semantico al *buffer* fonemico. Si utilizza in presenza di parole conosciute.

Nell'apprendimento della lettura il bambino attraversa vari stadi, corrispondenti all'acquisizione delle differenti vie:

- "Stadio logografico": il bambino elabora le proprietà salienti della parola;
- "Stadio alfabetico": si realizza l'associazione grafema-fonema, si leggono nuove parole;
- "Stadio ortografico": si comincia a eseguire elaborazioni in parallelo e a leggere la parola per intero, applicando regole fonologiche;
- "Stadio semantico": si attiva la via lessicale semantica, la lettura diviene molto più fluente.

A queste diverse vie si associano differenti disabilità nella lettura.

È possibile classificare la dislessia in:

- "Superficiale": sono compromesse le vie lessicali ma la lettura, seppur stentata, è possibile;
- "Fonologica": è compromessa la via fonologica perché manca una corretta associazione grafema/fonema, ma la via ortografica non è compromessa;
- "Profonda": la via semantica è compromessa e si effettuano delle [parafasie](#) semantiche.

Un'interpretazione clinica della dislessia viene da E. Boder, che distingue tra:

- "Dislessia diseidetica": è difficoltosa la rappresentazione della parola nelle sue variazioni, le parole nuove non sono comprensibili;
- "Dislessia disfonologica": il deficit è a livello delle mappe grafema-fonema.

Un'ulteriore classificazione neuropsicofisiologia, ideata da Bakker, propone di considerare le dislessie a seconda dell'[emisfero](#) danneggiato:

- "Tipo L" (emisfero destro): sono presenti deficit visuo-percettivi, la lettura è colma di errori perché manca una sufficiente mediazione delle aree preposte.
- "Tipo P" (emisfero sinistro): si utilizzano strategie percettive, la lettura seppur stentata è possibile;

L'apprendimento umano avviene per vie visive all'80% e comprende più di 300 vie neurologiche che ci permettono di guardare ed elaborare stimoli esterni, orientare noi stessi e gli altri, immaginare e manipolare la realtà. È sufficiente una piccola alterazione di una di queste vie a causare una dislessia più o meno grave.

Una stima della presenza statistica del problema non è semplice. Fonti autorevoli indicano una forbice molto vasta dall' 1,5% al 10% e questa ampiezza indica da un lato la difficoltà di pervenire alla corretta diagnosi e dall'altro la tendenza a sminuire il problema. Ma cosa significa essere dislessici? Oggi, i criteri di classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità e dell'American Psychiatric Association rappresentano, senza dubbio, i due parametri di riferimento più accreditati e qualificati. La Classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi comportamentali, meglio conosciuta come ICD-10, di cui si occupa l'Organizzazione Mondiale della Sanità, parlando di «Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche» afferma: «I disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche comprendono gruppi di condizioni morbose che si manifestano con specifiche compromissioni dell'apprendimento delle abilità scolastiche. Queste compromissioni nell'apprendimento non sono il risultato diretto di altre patologie (come il ritardo mentale, grossolani deficit neurologici, gravi problemi uditivi o visivi non corretti, disturbi emotivi), sebbene essi possano manifestarsi contemporaneamente a tali ultime condizioni». Frequentemente i disturbi in questione si presentano insieme ad altre sindromi cinetiche (come la sindrome ipercinetica o il disturbo della condotta) o ad altri disturbi evolutivi (come il disturbo evolutivo specifico della funzione motoria o i disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio). L'eziologia dei disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche non è nota, ma si suppone che vi sia un intervento significativo di fattori biologici, i quali interagiscono con fattori non biologici (come le opportunità di apprendimento e dell'insegnamento) producendo le manifestazioni. Similmente la classificazione dell'American Psychiatric Association nel DSMIV (il Manuale Diagnostico Statistico dei Disturbi Mentali, giunto alla quarta edizione): i disturbi dell'apprendimento vengono diagnosticati quando i risultati ottenuti dal bambino in test standardizzati, somministrati individualmente, su lettura, calcolo o espressione scritta, risultano significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età, all'istruzione e al livello d'intelligenza; essi interferiscono in modo significativo con i risultati scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità di lettura, di calcolo o di scrittura. Vanno differenziate le normali variazioni nelle abilità di lettura dalla dislessia, che può essere diagnosticata solo se al soggetto sono state fornite adeguate opportunità scolastiche e culturali, se il suo quoziente intellettivo risulta nella media e se non presenta deficit sensoriali che possano da soli spiegare i problemi di lettura. Una definizione che non parla di disturbi di apprendimento, ma più specificamente di dislessia è quella proposta dall'IRA (The International Reading Association): il termine dislessia in questo senso si applica a persone che possiedono una vista, un udito, un'intelligenza ed un funzionamento del tutto normale del linguaggio. La dislessia è una forma rara ma definibile e diagnosticabile di ritardo primario della lettura che implica una qualche disfunzione

del sistema nervoso centrale. Non può essere attribuita a cause ambientali, né ad altre condizioni handicappanti. Con la locuzione Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), noti anche come Learning Disabilities, si indica quindi un insieme eterogeneo di disordini che si manifestano con significative difficoltà nell'acquisizione e nell'uso di abilità quali la comprensione del linguaggio orale, l'espressione linguistica, la lettura, la scrittura e il calcolo. Il termine specifici sta a indicare che questi disordini non sono dovuti a fattori esterni (come lo svantaggio socio-culturale, la scarsa scolarizzazione) o a condizioni di disabilità sensoriale o psichica, ma sono intrinseci all'individuo, probabilmente legati a disfunzioni del sistema nervoso centrale e possono essere presenti lungo l'intero arco di vita. Ciò che permette di classificare un bambino come soggetto con Disturbi Specifici di Apprendimento è la discrepanza che sussiste fra la sua intelligenza, che è nella norma, in alcuni casi anche superiore, e le sue capacità nelle abilità scolastiche. Il bambino, quindi, pur essendo intelligente, godendo di una situazione socio-culturale favorevole e avendo usufruito di una corretta scolarizzazione, può mostrare disturbi in ambito scolastico, che non possono addebitarsi a cause esterne o a insufficienza mentale. La capacità di leggere non implica semplicemente il passaggio dal segno scritto al suono (capacità di oralizzazione), ma necessita anche della capacità di saper dare un significato a quei segni, tradurli in suoni comprensibili, in un tempo ragionevole per l'efficacia comunicativa del messaggio. L'apprendimento della lingua scritta presuppone una serie di prerequisiti, che la maggior parte dei bambini acquisisce spontaneamente nel periodo che coincide con l'inizio della scolarizzazione e, proprio per questo, spesso vengono erroneamente dati per scontati. Fra questi si indicano l'acquisizione dello schema corporeo, la lateralizzazione, l'orientamento e l'organizzazione spazio-temporale. La lettura, infatti, così come la scrittura, segue una precisa direzionalità, e presuppone un adeguato sviluppo delle competenze spazio-temporali e della lateralizzazione; l'organizzazione spaziale è poi implicata nel processo di differenziazione delle forme in base al loro poter essere simmetriche verticalmente o orizzontalmente. Fra i prerequisiti fondamentali nell'apprendimento della lettura, fondamentale è la spinta motivazionale. Per Bettelheim la motivazione che spinge un bambino a divenire un puer scholasticus è sicuramente sociale. Il bambino, cioè, è desideroso di imparare a leggere e scrivere, perché immerso in una società in cui il codice scritto rappresenta il principale mezzo di interpretazione del mondo: «Quello che è necessario perché un bambino impari volentieri a leggere non è il conoscere l'utilità pratica della lettura, ma una fervida fede che la capacità di leggere gli dispiegherà davanti un mondo di meravigliose esperienze, gli permetterà di affrancarsi dalla sua ignoranza, comprendere il mondo e diventare padrone del suo destino». L'apprendimento della lingua scritta è un compito ben codificato che prevede dei passaggi relativamente stabili. Lo studio delle diverse fasi di apprendimento della lettura è stato oggetto di numerose ricerche, che spiegano come i bambini passino da una totale ignoranza dei rapporti tra linguaggio orale e linguaggio scritto all'automatizzazione dei processi di lettura. Di seguito si indica uno dei modelli più noti, oltre a quello, notissimo, di Uta Frith. Secondo Ehri il processo di apprendimento della lettura nel bambino avviene in 5 fasi:

1. lettura per indici incisivi: strategia di decodifica adottata dal bambino non lettore, che riconosce le parole tramite indici visivi salienti, che, però, non sono mai associati al suono;
2. conoscenza dell'alfabeto: momento iniziale del processo di lettura, che corrisponde alla conoscenza del materiale indispensabile alla realizzazione del compito;
3. lettura per indici fonetici: è la lettura del lettore principiante, che non conosce ancora del tutto le regole di conversione suono-segno e non sa ancora padroneggiare l'intera sequenza fonemica;
4. lettura per decodifica fonologica: il bambino inizia a padroneggiare i processi di conversione segno-suono, sa mantenere in memoria la corretta sequenza di fonemi e fonderli fra loro;
5. lettura ortografica: avviene grazie a un'amalgama di processi fonologici, visivi, semantici.

Per il bambino dislessico, l'impatto iniziale con la lingua scritta è molto difficile, poiché la semplice lettura di una parola, in realtà, è la risultante di tante singole attività che devono essere affrontate simultaneamente, che vanno dall'identificazione delle lettere, al riconoscimento del loro valore sonoro, al mantenimento della sequenza di prestazione, alla rappresentazione fonologica delle parole, al coinvolgimento del lessico per il riconoscimento del significato. È importante che il bambino si senta protagonista di piccoli successi, soprattutto all'inizio, per non provocare frustrazioni che possono inibire il suo futuro apprendimento; tutto ciò può essere possibile ponendosi piccoli obiettivi realizzabili. Se ogni volta che un bambino si avvicina alla lettura o alla scrittura deve affrontare compiti troppo difficili per lui, molto probabilmente inizierà a rifiutare qualsiasi tipo di compito gli venga proposto a scuola. Per questo l'esercizio quotidiano va sviluppato in piccole attività che il bambino può svolgere almeno in parte; anche un minimo successo favorirà l'impegno per le attività future. Per rendere l'inizio della vita scolastica accettabile per un bambino dislessico sono quindi necessari la flessibilità nelle proposte didattiche, il successo e le gratificazioni, la finalizzazione delle attività. Nelle prime fasi dell'apprendimento è poi importante poter sempre contare sulla disponibilità di un adulto preparato, competente, che sappia lavorare con i disturbi di apprendimento, che sappia evitare sia un eccesso di frustrazioni, sia un eccesso di tolleranza.

Un adulto che sappia proporre attività diverse dalla lunga e noiosa ripetizione del testo scritto, attività quali giochi al computer, riconoscimento di lettere in contesti non convenzionali. Secondo Stella¹⁵, i soggetti dislessici, nell'apprendimento della lingua scritta, seguirebbero alcune fasi durante la scuola dell'obbligo:

Prime fasi di acquisizione (prima elementare):

- difficoltà e lentezza nell'acquisizione del codice alfabetico e nell'applicazione delle mappature grafema-fonema;
- controllo limitato delle operazioni di analisi e sintesi fonemica con errori che alterano in modo grossolano la struttura fonologica delle parole lette;
- accesso lessicale limitato o assente anche quando le parole sono lette correttamente;
- capacità di lettura, come riconoscimento di un numero limitato di parole note.

Fasi intermedie (2a -4a elementare):

- graduale acquisizione del codice alfabetico e delle mappature grafema-fonema che non sono pienamente stabilizzate;
- possono persistere difficoltà nel controllo delle mappature ortografiche più complesse;
- l'analisi e la sintesi fonemica restano operazioni laboriose e scarsamente automatizzate;
- migliora l'accesso lessicale, anche se resta lento e limitato alle parole più frequenti.

Fase finale (5a elementare e scuole medie):

- padronanza quasi completa del codice alfabetico e stabilizzazione delle mappature grafema-fonema; • l'analisi, la sintesi fonemica e l'accesso lessicale cominciano ad automatizzarsi, almeno con le parole di uso più frequente;
- limitato accesso al lessico ortografico;
- scarsa integrazione dei processi di decodifica e comprensione: la lettura resta stentata.

Anche se il disturbo di lettura si manifesta solo quando il bambino viene esposto alla lingua scritta, esistono dei fattori di rischio, tenendo conto dei quali è possibile prevenire l'insorgenza del disturbo, o, almeno, ridurne gli effetti, dato che quanto prima viene identificato un deficit, tanto maggiori sono le possibilità di recupero. La ricerca di prerequisiti specifici per l'acquisizione delle normali competenze di lettura e scrittura è un settore di ricerca che ha sempre impegnato a fondo gli studiosi dell'apprendimento. Quando un bambino apprende il linguaggio con consistente ritardo, è probabile che in futuro manifesti difficoltà anche nell'apprendimento della lingua scritta, poiché i determinanti biologici che hanno reso difficoltosa l'acquisizione del linguaggio verbale sono ancora presenti, tanto da ostacolare ogni attività in cui è implicato il linguaggio. In questo ambito, il livello di consapevolezza fonemica, definita come la capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato e saper operare adeguate trasformazioni con gli stessi, è ormai considerata da quasi tutti i ricercatori una condizione necessaria per l'apprendimento della lettura e scrittura, anche se non sufficiente. È dimostrato, infatti, che esistono bambini normodotati con buone competenze nella consapevolezza fonemica che presentano gravi difficoltà nella lettura¹⁶. Il livello di consapevolezza fonemica, però, è stato misurato quando già si erano evidenziate le difficoltà di lettura e scrittura, perciò non è possibile stabilire se eventuali deficit nella consapevolezza fonemica interferiscano con le prime fasi dell'apprendimento della lettura e se queste eventuali interferenze permangano poi nel tempo. Il rapporto tra consapevolezza fonemica e lettura e scrittura è ormai un dato di fatto, ma è ancora poco sperimentata l'utilizzazione del livello di tale consapevolezza a fini clinici per la prevenzione dei disturbi di apprendimento e il trattamento precoce dei bambini a rischio. Alcuni autori hanno studiato la validità predittiva delle difficoltà in lettura e scrittura di un test di consapevolezza fonemica trovando che «il rapporto tra consapevolezza fonemica all'inizio della scuola elementare e prestazioni nel linguaggio scritto, in particolare per gli aspetti relativi alla decodifica, permanga ben oltre il primo anno di scuola con indici molto contenuti di Falsi Negativi e un indice di

predizione di Veri Positivi (soggetti a rischio) superiore all'85%». Tressoldi e collaboratori hanno trovato che la misura della consapevolezza fonemica all'inizio della scuola elementare è un buon indice predittivo delle difficoltà di lettura e scrittura nelle prime classi della scolarizzazione di base. Perciò lavorare sull'aspetto metafonologico già a partire dalla scuola dell'infanzia potrebbe essere utile a prevenire eventuali difficoltà future.

Quando si è dislessici? Giungere a una diagnosi di dislessia significa affrontare un processo lungo, difficoltoso, che coinvolge oltre al bambino anche la sua famiglia. Innanzitutto bisogna lasciare al bambino il tempo di superare la fase dell'egocentrismo percettivo – ciò significa che una diagnosi di DSA non può essere effettuata prima dei sette anni di età del bambino –, inoltre il bambino non deve presentare ritardo mentale, deficit neurologici o sensoriali. I manuali diagnostici considerano per la diagnosi i parametri di:

- velocità;
- accuratezza nel processo di decodifica;
- comprensione del testo.

Sull'ultimo parametro non c'è accordo tra gli studiosi. Mentre alcuni infatti (tra cui coloro che afferiscono all'American Dyslexia Association) considerano dislessico un bambino caratterizzato da difficoltà nel leggere e nello scrivere in modo fluente e accurato le parole, indipendentemente dalla capacità di comprendere il significato del testo scritto, altri autori sono del parere che esista un disturbo specifico di comprensione in presenza o meno del disturbo di decodifica del testo, e in assenza, inoltre, di disturbo del linguaggio o di svantaggio linguistico in generale. La Consensus Conference sulla dislessia in Italia invece accoglie l'invito a considerare il disturbo di comprensione come un possibile DSA, tuttavia insiste sulla necessità di studiarne meglio le caratteristiche, approfondendo le ricerche in questo settore, in particolare rispetto al ruolo della comprensione da ascolto che non parrebbe inficiato nei bambini con disturbo di lettoscrittura. Le difficoltà specifiche dell'alunno dislessico, come si è visto, sono molteplici, tuttavia si possono raccogliere a fattor comune e ricondurre a due grandi tipologie di compromissioni:

- a) le difficoltà fonologiche: difficoltà nel processo di conversione/associazione di uno o più grafemi ai rispettivi fonemi;
- b) le difficoltà lessicali o ortografiche: difficoltà nell'accesso e nel recupero della forma ortografica e fonologica della parola dal lessico mentale.

In base ai parametri valutativi sopraesposti, in particolare rispetto a quelli di velocità e di accuratezza, esisterebbero 3 tipologie di dislessia, secondo Bakker:

- **DISLESSIA TIPO P** o «dislessia percettiva» in cui la lettura è lenta ma abbastanza corretta: l'emisfero sinistro è sottoattivato e l'elaborazione permane per un tempo più lungo nell'emisfero di destra;

- DISLESSIA TIPO L o «dislessia linguistica» in cui la lettura è abbastanza rapida ma decisamente scorretta: l'emisfero ipoattivato è quello destro e vi è un prematuro passaggio all'emisfero sinistro, tipico nei bambini che vogliono imitare la lettura degli adulti;
- DISLESSIA TIPO M o «dislessia mista» in cui entrambi gli emisferi sono ipoattivati e la lettura risulta sia scorretta sia lenta.

La dislessia che si può trovare più frequentemente è quella di tipo misto che presenta sintomi tipici di entrambe le categorie precedenti. Quali strategie allora si possono utilizzare per l'apprendimento della lettoscrittura? Parrebbe andare maggiormente incontro al bisogno educativo speciale dell'alunno dislessico una metodologia di approccio che inizi e insista per un tempo lungo sul lavoro sillabico, anziché su quello fonologico. La possibilità di condurre operazioni metafonologiche analitiche a livello di fonema è legata infatti all'apprendimento del linguaggio scritto e all'istruzione formale che accompagna l'apprendimento di un sistema di scrittura alfabetica. Invece le operazioni metafonologiche richieste per manipolare le parole a livello sillabico sono accessibili sia a bambini della scuola dell'infanzia che non hanno avuto un'istruzione esplicita del codice scritto, sia ad adulti non scolarizzati. L'operazione metafonologica a livello sillabico viene definita di tipo olistico: essa consente una fruibilità del linguaggio immediata, in quanto la sillaba ha un legame naturale con la produzione verbale: infatti, mentre i fonemi sono costruzioni mentali «discrete» effettuate sul continuum del parlato, la sillaba tende a coincidere con la realtà dei singoli atti articolatori ed è quindi molto più facilmente identificabile. Può essere quindi individuata e utilizzata facilmente anche dal bambino della scuola dell'infanzia. Emiliani e Partesana propongono il seguente esercizio di sintesi sillabica, la «Tombola di Immagini»: ricostruire una parola a partire dalla sequenza delle sue sillabe, pronunciate al ritmo di 1 sillaba ogni 2 secondi dal conduttore. Si preparano 2 mazzi contenenti le stesse carte immagini (bi-tri o quadrisillabe). Il primo si dà ai bambini, dal secondo il conduttore pesca la carta e pronuncia sillabando il nome della figura. Chi riconosce tra le proprie la figura corrispondente vince la carta. Con l'allenamento i bambini sono in grado di indovinare la parola a pezzetti anche senza il supporto delle immagini, basandosi sulla sola informazione sonora. Un ulteriore esercizio da proporre alla scuola dell'infanzia in forma di gioco riguarda il riconoscimento di sillaba iniziale, finale, intermedia: si raggruppano parole che iniziano, finiscono con la stessa sillaba «Parte un bastimento carico di...», si chiede al bambino, proponendo diverse immagini e pronunciando solo la sillaba iniziale: «Quale di queste parole stavo per dire? Si possono formare treni di parole dove la sillaba finale della prima costituisce quella finale della seconda. Si possono proporre inoltre giochi fonologici per il riconoscimento e la produzione di rime, oppure memory, tombole, domino con immagini e sillabe da associare³⁰. Si dovrà poi in un secondo tempo passare al lavoro di tipo fonologico. I processi di consapevolezza fonologica vengono acquisiti in modo sequenziale e, secondo Ziegler e Goswami, si strutturano in livelli gerarchici di competenza nel modo seguente:

- livello della parola: indica la capacità del soggetto di identificare singole parole all'interno della frase;
- livello della struttura delle sillabe: indica la capacità del soggetto di identificare parti della parola (principalmente consonante-vocale, vocale-consonante e, più raramente, vocale);
- livello dei suoni iniziali e finali della parola: indica la capacità, per esempio, di riconoscere la rima;
- livello del riconoscimento del suono iniziale e finale della parola;
- livello del riconoscimento di tutti i singoli fonemi della parola.

Quando è opportuno effettuare attività fonologiche? Nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e nella prima e nella seconda classe della scuola primaria. Si potrà dedicare ogni giorno una parte dell'attività didattica a esercizi fonologici all'inizio delle attività o tra un'attività e l'altra, o quando c'è bisogno di recuperare l'attenzione, a classe intera o a piccoli gruppi, con chi mostra di averne bisogno. Alla scuola primaria per far acquisire la consapevolezza fonologica si possono proporre attività come le seguenti:

- individuazione del fonema iniziale di parola: bisogna iniziare con fonemi «continui» che per le loro caratteristiche acustiche risultano più facilmente individuabili. Si propongono quindi parole che iniziano per vocale;

- individuazione del fonema finale e poi intermedio;
- analisi fonemica: come nell'esempio, «ti dico una parola e tu mi dici quali sono i suoni che la formano».

L'analisi fonemica è analoga al processo di scrittura;

- fusione fonemica: si presenta al bambino una stringa di fonemi e gli si chiediamo di individuare la parola che risulta dalla loro fusione. La fusione fonemica è analoga al processo di lettura

- composizione di parole bisillabe;
- associazioni grafema/fonema (associando lettere e immagini);
- conteggio dei fonemi;
- raggruppamento di immagini il cui nome comincia o finisce con lo stesso suono;
- domino, memory, tombole, «È arrivato un bastimento carico di...».

L'insegnamento-apprendimento della scrittura dovrà propendere per un metodo che privilegi la sillaba e non la lettera e che utilizzi in abbinamento parole e immagini corrispondenti. Si dovrà iniziare dalle sillabe semplici (consonante-vocale) e scegliere innanzitutto le consonanti continue. Auspicabile, come si è detto, sarebbe iniziare con lo stampatello maiuscolo, perché risulta la forma di scrittura percettivamente più semplice, in quanto essa è articolata su una sola banda spaziale: tutte le lettere hanno infatti la medesima altezza, iniziando dal rigo superiore e terminando in quello inferiore, mentre lo stampatello minuscolo, oltre che il corsivo, sono forme di scrittura articolate su tre bande spaziali (in quanto vi è un rigo centrale delle lettere quali la a o la c, un rigo superiore in cui si spingono lettere quali la l o la b, un rigo inferiore occupato da lettere come la g o la q) e risultano pertanto percettivamente molto più complesse. Si dovrebbe poi evitare di presentare più forme di scrittura contemporaneamente, soffermarsi per un tempo più lungo sui suoni difficili, dare indicazioni molto precise per la scrittura sul movimento della mano, la direzione del gesto, le dimensioni. In questo modo l'alunno con difficoltà potrà avere modelli di riferimento e parametri precisi. Per creare familiarità con le lettere e facilitare il

processo di memoria percettiva della loro forma, si potrebbe inoltre utilizzare una metodologia di tradizione montessoriana: far manipolare le lettere ai bambini, farle loro disegnare e ritagliare di grandi dimensioni, costruirle con la creta, con la carta vetrata, con il corpo in palestra. Nel metodo della pedagogia scientifica di Maria Montessori questa strategia faceva leva sulla stimolazione sensomotoria, sul toccare e manipolare le lettere per far apprendere a leggere e scrivere bambini con ritardo mentale: «Feci costruire un superbo alfabetario, con le lettere in corsivo alte nel corpo di scrittura 8 cm e le lettere asteggiate in proporzione; le lettere erano in legno dello spessore di 1/2 cm e tutte verniciate a smalto (in azzurro le consonanti e in rosso le vocali). Provocavo sui bambini deficienti i movimenti della scrittura facendo toccare col dito le lettere dei cartelloni, esercitavo meccanicamente le vie psicomotrici e fissavo la memoria muscolare di ciascuna lettera. Poiché io facevo toccare ai bambini i contorni delle figure geometriche agli incastri piani, non rimaneva che far loro toccare col dito anche le figure delle lettere alfabetiche»

. Una efficace strategia da introdurre dalla prima classe è anche la cosiddetta «Busta degli aiuti»: ogni alunno dovrebbe avere una busta con schede di autoaiuto per memorizzare meglio le particolarità della lingua italiana. La busta all'inizio sarà uguale per tutti, poi sarà individualizzata per ogni alunno. Si dovrebbe infatti effettuare una parte di lavoro comune alla classe e una parte che risponda ai bisogni individuali dei singoli, dando tempo agli alunni per lavorare individualmente e differenziando i tempi quando ce n'è bisogno.

DISORTOGRAFIA.

La parola **disortografia** indica una **disfunzione nell'applicazione delle regole ortografiche** nella scrittura di parole o frasi che si manifesta nel corso dei primi anni di scuola primaria e che tende a mantenersi, seppur con dei considerevoli miglioramenti, nel corso di tutta la vita. I bambini, adolescenti o adulti con disortografia possono, ad esempio, aggiungere, omettere o sostituire le vocali o le consonanti di una parola, o anche compiere frequenti errori grammaticali o di punteggiatura all'interno delle frasi. Per riprendere la provocazione fatta all'inizio, queste persone non “ignorano” le regole ortografiche ma piuttosto non riescono ad applicarle in modo automatico, e ciò aumenta considerevolmente la frequenza degli errori.

La **disortografia** ha un'**insorgenza evolutiva** e, come accennato, viene classificata all'interno dei DSA, in quanto si tratta di una difficoltà ad apprendere e soprattutto ad automatizzare i processi di scrittura in bambini che hanno un livello di intelligenza nella norma, che non presentano problemi sensoriali, psicologici o culturali. **La disortografia non dipende da malattie neurologiche**, ma da un diverso sviluppo delle funzioni cerebrali che porta questi bambini a possedere “caratteristiche” di

funzionamento in parte diverse da quelle dei coetanei. Il termine disortografia, infatti, può anche essere sostituito dall'espressione "Disturbo Specifico dell'Apprendimento nella scrittura".

I sintomi della disortografia sono piuttosto evidenti in quanto si manifestano con la **presenza di un numero molto alto di errori ortografici nei testi**. Nei bambini è certamente più difficile individuare precocemente il problema perché il tipo di errori commessi è del tutto simile a quelli tipici delle prime fasi di apprendimento. **Facciamo alcuni esempi di disortografia:** errori con le doppie, nell'uso dell'accento, dell'apostrofo o dell'acca nel verbo avere, omissioni di lettere all'interno della parola (ad esempio "seda" piuttosto che "sedia") o scambi di lettere, soprattutto quando hanno un suono simile ("sensa" piuttosto che "senza"). Tuttavia, la maggior parte dei bambini, nel corso dei primi due anni di scuola primaria, automatizzano le regole ortografiche e imparano a scrivere le parole più frequenti in quanto ne memorizzano l'ortografia (ad esempio memorizzano che la parola "scuola" si scrive con la "c" e non con la "q", oppure che "o" è una congiunzione mentre "ho" è un verbo). Al contrario, i bambini con disortografia continuano a interrogarsi ogni singola volta che scrivono una parola, una congiunzione o un verbo, su quale sia la corretta sequenza di lettere che devono utilizzare, con enorme dispendio di tempo e di energie attentive, e con errori più frequenti.

Anche se generalmente la disortografia, per definizione, si caratterizza per l'alto numero di errori ortografici, le recenti classificazioni internazionali annoverano nel quadro di questo disturbo anche quelle situazioni di carenza nell'espressione scritta che riguardano l'organizzazione sintattica oltre che grammaticale delle frasi, e la scarsa chiarezza nell'esposizione delle idee in forma scritta.

La disortografia viene descritta come un **disturbo del neurosviluppo** e dipende da una **diversa differenziazione delle zone cerebrali** preposte alle funzioni di scrittura nei bambini che presentano queste difficoltà, e quindi a una diversa evoluzione dei loro processi cognitivi.

I bambini con disortografia spesso non sviluppano correttamente alcuni processi fonologici e metafonologici, ovvero la capacità di individuare i suoni all'interno del linguaggio e di riconoscere i fonemi che compongono le parole (da ciò deriverebbe ad esempio la scarsa sensibilità alle doppie o gli errori nella traduzione dei suoni in lettere dell'alfabeto) o non riescono a mantenere attiva in memoria la sequenza di suoni (fonemi) il tempo necessario per convertirla in lettere (grafemi). Ancora, i bambini con disortografia non riescono a porre adeguata attenzione ai dettagli visivi delle parole e alla loro forma grafica, cosa che non consente loro di scrivere correttamente le parole che hanno suono simile ma ortografia differente (come nel famoso caso della differenza tra "l'ago" e "lago").

DISGRAFIA.

La **disgrafia**, nota come **disturbo della scrittura**, è un disturbo specifico della scrittura nella riproduzione di segni alfabetici e numerici; può essere legata a un quadro di [disprassia](#), può essere secondaria a una lateralizzazione incompleta, ed è caratterizzata dalla difficoltà a riprodurre segni alfabetici e numerici. Riguarda esclusivamente il [grafismo](#).

Emerge nel [bambino](#) quando la scrittura comincia la sua fase di personalizzazione, indicativamente (e solo genericamente) alla classe terza elementare. In genere il problema della scrittura disorganizzata viene sollevato dagli insegnanti elementari che lamentano la difficoltà di seguire il bambino nel suo disordine. Nelle due classi precedenti lo sforzo e il disordine sono in genere determinati dalla fatica dell'[apprendimento](#), in terza elementare il gesto è abbastanza automatizzato da lasciar spazio alla spontaneità e, di conseguenza, all'evidenziazione della difficoltà.

La [mano](#) dei bambini disgrafici scorre con fatica sul piano di scrittura e l'impugnatura della [penna](#) è spesso scorretta. La capacità di utilizzare lo spazio a disposizione per scrivere è, solitamente, molto ridotta: il bambino non rispetta i margini del foglio, lascia spazi irregolari tra i [grafemi](#) e tra le [parole](#), non segue la linea di scrittura e procede in “salita” o in “discesa” rispetto al rigo. La [pressione](#) della mano sul foglio non è adeguatamente regolata; talvolta è eccessivamente forte (per eccesso di tensione) e il segno lascia un'impronta marcata anche nelle pagine seguenti del [quaderno](#), talvolta è debole e la grafia è svolazzante (scarsa tenuta psicofisica). Il tono muscolare è spesso irrigidito o, al contrario eccessivamente rilasciato. Sono inoltre frequenti le inversioni nella direzione del gesto, che si evidenziano sia nell'esecuzione dei singoli grafemi sia nella scrittura autonoma, che a volte procede da destra verso sinistra.

Il bambino disgrafico presenta difficoltà notevoli anche nella copia e nella produzione autonoma di figure [geometriche](#) (tende ad arrotondare gli [angoli](#) e a non chiudere le forme). Anche il livello di sviluppo del disegno è spesso inadeguato all'età; la riproduzione di oggetti o la copia di immagini è molto generica e i particolari risultano poco presenti. Spesso il bambino soggetto a questa disfunzione inverte le cifre dei numeri o le lettere delle parole che legge.

La copia di parole e di frasi è scorretta; sono presenti inversioni nell'attività grafo-motoria ed errori dovuti a scarsa coordinazione oculo-manuale. La copia dalla [lavagna](#) è ancora più difficile, in quanto il bambino deve portare avanti più compiti contemporaneamente: distinzione della parola dallo sfondo, spostamento dello sguardo dalla lavagna al foglio, riproduzione dei grafemi.

Le dimensioni delle lettere non sono rispettate, la forma è irregolare, l'impostazione invertita, il gesto è scarsamente fluido, i legami tra le lettere risultano scorretti. Tutto ciò rende spesso la scrittura incomprensibile al bambino stesso, il quale non può quindi neanche individuare e correggere eventuali errori [ortografici](#).

Anche il [ritmo](#) di scrittura risulta alterato; il bambino scrive con velocità eccessiva o con estrema lentezza, ma la sua mano esegue movimenti a “scatti”, senza [armonia](#) del gesto e con frequenti interruzioni: il [movimento flessorio pronatorio/supinatorio](#) della mano è disarmonico e influenza negativamente le inversioni del gesto (ad esempio nei [risvolti](#) e nei collegamenti) che perdono la naturale curvilinearità. La [velocità](#) è alterata in entrambe le direzioni: la scrittura può farsi estremamente lenta (sintomo di enorme sforzo [psicofisico](#)) ma anche eccessivamente veloce (sintomo di una [sovraeccitazione](#) psiconervosa), le forme grafiche sono frammentate, le [prassie](#) scollegate tra loro, non sono rispettati gli equilibri della dimensione, spesso sono come "ammaccate".

In sintesi, la disgrafia è un'anomalia del movimento [corsivo](#) e della condotta del tratto che si traduce in difficoltà di [coordinamento](#), irregolarità delle spaziature, malformazioni e discordanze di ogni tipo associate a un tratto di pessima qualità.

Nel descrivere l'elaborazione cerebrale che sta dietro alla scrittura sono state evidenziate due vie principali:

- la via non-lessicale: dall'input auditivo si passa a un'analisi acustico-fonologica, quindi alla conversione fonologica/ortografica e al passaggio di questa nel [taccuino visuospatiale](#) con il relativo output scritto.
- la via lessicale: dall'input auditivo si passa all'analisi acustico-fonologica, quindi al lessico fonologico di input. Non si è ancora stabilito se vi sia un passaggio per il lessico ortografico o si passi direttamente al lessico semantico, quindi al taccuino visuospatiale e all'output scritto.

Una tipologia di disgrafia può dipendere da un deficit nella via non-lessicale, che può essere evidenziata con un test di scrittura delle non-parole.

Le abilità di base coinvolte sono la coordinazione nel movimento, l'orientamento e l'organizzazione spazio-temporale, la coordinazione oculo-manuale, la consapevolezza dello schema [corporeo](#), la [memoria sequenziale](#), il [linguaggio](#), il senso del ritmo (in genere immaturo), il processo di [simbolizzazione](#) (rallentato), la capacità di discriminazione suoni-segni. Può essere secondaria alla presenza di altri disturbi dell'[apprendimento](#), ma non necessariamente è a essi correlata: si può essere disgrafici e non dislessici né disortografici.

Le cause possono essere diverse: lesionali, turbe neurologiche minori ([Disfunzioni Cerebrali Minime](#)), deficit sensoriali, irregolarità della [lateralizzazione](#), errata [postura](#), errata percezione e organizzazione spaziale, problemi motori trascurati, [emotività](#). Può concorrere ovviamente l'errato uso dello strumento scritto, insieme con la progressiva rarefazione, o proprio la mancanza, di una [didattica](#) adeguata e attenta a queste tematiche; sempre meno si insegna ai bambini "come" scrivere e ancor meno vengono impostati programmi mirati e duraturi di [pregrafismo](#) nelle scuole materne.

Non è stato ancora chiarito se si tratti specificamente di un disturbo modulare dell'apprendimento o se esso riguardi invece, in modo più ampio, i sistemi percettivo e/o cognitivo. Infatti, a differenza della [dislessia](#), della [discalculia](#) e della [disortografia](#) (con la quale erroneamente è spesso identificata), la disgrafia coinvolge trasversalmente differenti competenze e può richiedere, oltre al trattamento specifico, anche un approccio terapeutico profondo.

SCRITTURA Il bambino:

- scambia suoni visivamente simili per forma (m-n, b-d) o suono (p-b, v-f);
- opera riduzioni di gruppo ("pota" per "porta");
- compie fusioni o separazioni illecite ("lape" per "l'ape");
- omette lettere, sillabe o parti di parole o ne aggiunge ("tvolò" per "tavolo")
- compie errori ortografici; ;

- compie errori fonologici (f-v; c-g; d-t ecc.): continua a non rappresentare le doppie e gli accenti;
- può presentare una produzione libera con un lessico limitato, povera e spesso mal formulata;
- può avere un tratto grafico poco leggibile, con difficoltà soprattutto con il corsivo;
- commette numerosi errori in compiti di copiatura da un altro quaderno o dalla lavagna;
- può usare in modo non armonico lo spazio sul foglio;
- realizza spesso produzioni grafiche confuse e con frequenti cancellature;
- non ha acquisito l'uso funzionale della scrittura; per esempio non riesce a prendere appunti in modo tradizionale e a usare il diario.
- Tutte le difficoltà appena elencate si manifestano in modo ancor più evidente nelle lingue straniere.

DISCALCULIA.

La **discalculia** è generalmente percepita come una difficoltà specifica, inerente all'area dell'apprendimento, per la matematica, o più esattamente, per l'aritmetica in relazione all'elaborazione di calcoli di base, come addizioni, sottrazioni, e le esecuzioni di calcoli mentali eseguiti in maniera fluente. Queste difficoltà devono mostrarsi in ritardo rispetto ai coetanei in presenza di un quoziente intellettivo nella norma e in assenza di altri disturbi neurologici.

La **discalculia** è una condizione in cui è difficile attribuire un adeguato significato ai numeri e ai concetti riguardanti la matematica.

La **discalculia** riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo.

Nel primo ambito, la **discalculia** interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica: il riconoscimento immediato di piccole quantità, i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le strategie di composizione e scomposizione di quantità, le strategie di calcolo a mente. Nell'ambito procedurale, invece, la **discalculia** rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto: la lettura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

I bambini lavorano dunque duramente per apprendere e memorizzare i processi di base della matematica, sapendo esattamente applicare le procedure senza capire, però, per quale motivo lo stanno facendo. In altre parole, manca la logica che sottende i processi matematici appresi al punto da non consentirne la replicazione.

In questo modo il bambino in età scolare rimane indietro rispetto al gruppo dei pari. Questa difficoltà di apprendimento della matematica può essere fonte di confusione, da parte del bambino, che non riesce a dare una giusta spiegazione a quanto sta avvenendo soprattutto se si ottengono ottimi risultati in altre

materie. La **discalculia** è una condizione permanente, ma questo non significa che il bambino non può migliorare e diventare, in ogni caso, una persona di successo

La **discalculia** tende a diventare più evidente col procedere degli anni e della scolarità.

Discalculia: segnali in età prescolare

Il bambino piccolo ha difficoltà nel contare e nell'attribuire numeri a oggetti, non riesce a riconoscere i simboli numerici, quindi non collega, a esempio, il 6 alla parola *sei*. Inoltre, fatica a legare un numero a una situazione di vita reale, mostra difficoltà nel ricordare i numeri, soprattutto nel giusto ordine, stenta a ordinare gli elementi per dimensione, forma o colore ed evita giochi in cui è richiesto l'uso dei numeri, il conteggio e altri concetti matematici.

Discalculia: segnali durante la scuola primaria

Il bambino ha difficoltà a riconoscere i numeri e simboli, fatica nella riproduzione del calcolo di base, usa spesso le dita per contare invece di strategie mentali più sofisticate, non riesce a pianificare la soluzione di un problema di matematica, ha difficoltà a distinguere la sinistra dalla destra e ha uno scarso senso dell'orientamento. Ancora, ha difficoltà a ricordare i numeri di telefono e i punteggi ottenuti in un gioco e se può evita totalmente il gioco in cui è richiesto l'uso dei numeri.

In Italia, i dati sulla diffusione del fenomeno, calcolati sulle segnalazioni fatte dalla scuola, indicano che il 20% degli studenti italiani [incontra difficoltà](#), spesso significative, nell'apprendimento del sistema dei numeri (con una media di cinque bambini per classe): un dato allarmante, che si scontra però con quanto riportato dall'autorevole International Academy for Research in Learning Disabilities (IARLD, 2005) secondo cui solo lo 0,2% dei bambini sarebbe affetto da **discalculia evolutiva** (Lucangeli e coll., 2006). La differenza tra le due fonti sarebbe spiegabile con la confusione tra le categorie di difficoltà di apprendimento e disturbo specifico di calcolo, attraverso il concetto di "resistenza al trattamento". Se, infatti, un bambino, in difficoltà nell'area del calcolo, con aiuti mirati, ottiene un miglioramento significativo delle proprie competenze, nel caso di **discalculia evolutiva**, gli stessi trattamenti tendono a una minore efficacia (Lucangeli e coll., 2006).

Se la **discalculia** è di per sé un problema invalidante, raramente esso si presenta da solo; frequente è l'associazione con altri disturbi specifici dell'apprendimento quali [Dislessia](#), [Disortografia](#) o [Disgrafia](#): circa il 40% dei bambini presenterebbe infatti **dislessia e discalculia**, suggerendo la presenza di un comune deficit di automatizzazione o a carico della memoria di lavoro (Simmons e Singleton, 2007, citato in Vio, Tressoldi e Lo Presti, 2012). Se è presente dislessia, col proseguire degli anni e della scolarità, si possono manifestare gravi difficoltà nella scolarizzazione, oltre a causare, in casi estremi, difficoltà nell'occupazione.

Si tratta di una comprensione intuitiva di come i numeri funzionino a livello di stima e come si relazionano l'un l'altro nel confronto quantitativo. Quindi, se il bambino non riesce a capire il concetto di numero, imparare la matematica e come utilizzarla diventa molto difficile.

Alcuni studi dimostrano che i bambini hanno un senso innato del cosa rappresenta un numero. Secondo Brian Butterworth, un ricercatore leader nel settore, l'essere **discalculico** è come essere daltonico.

Quindi, così come alcune persone nascono con una cecità rispetto ai colori, altre nascono con la cecità numerica e questa mancanza rende difficile capire la differenza tra le diverse quantità numeriche (Butterworth, 2011). I bambini con cecità numerica non riescono a trovare una relazione tra il senso dei numeri e il mondo reale: non capisco che 5 biscotti sono quantitativamente uguali a 5 mele o 5 arance. I ricercatori non sanno esattamente che cosa provoca **discalculia**, ma sostengono si possa trattare di un deficit derivante da:

- Geni ed ereditarietà: è stato scoperto che un **bambino con discalculia** spesso ha un genitore o un fratello con problemi inerenti all'area della matematica;
- Sviluppo del cervello: studi di neuroimaging evidenziano delle differenze di estensione e di volume di parti del cervello. Si tratta di aree legate all'apprendimento e alla memoria, soprattutto per quel che riguarda l'impostazione, il monitoraggio e l'esecuzione di procedure matematiche (Ianes, Lucangeli, e Mammarella, 2010).
- Ambiente: potrebbe presentarsi se la madre durante la gestazione assume alcol o si verifica una nascita prematura o il bambino pesa molto poco alla nascita [(Ianes, Lucangeli, e Mammarella, 2010).
- Lesioni cerebrali: le lesioni di alcune aree cerebrali portano alla **discalculia acquisita**, che non ha nulla a che fare con un normale deficit dell'apprendimento, ma si verifica in seguito a un incidente.

Solitamente la discalculia si manifesta insieme ad altre patologie:

- Dislessia: è stato scoperto che il 45% dei bambini con disabilità matematiche mostrano hanno anche problemi legati alla lettura;
- ADHD: i bambini con discalculia mostrano, in molti casi, anche l'ADHD, ma gli esperti raccomandano di valutare le competenze matematiche dopo aver tenuto sotto controllo i sintomi dell'ADHD per confermare eventuali diagnosi di discalculia;
- L'ansia per la matematica: i bambini con ansia per la matematica sono così preoccupati per l'esecuzione di procedure matematiche al punto da avere paura eccessiva in concomitanza delle prove. Questa paura può portare a scarse prestazioni nei test di matematica, con conseguente abbassamento dell'autostima e del tono dell'umore. In questo caso possono esserci ripercussioni nel gruppo dei pari e in casi estremi possono portare all'evitamento e al ritiro sociale. Alcuni bambini possono avere sia l'ansia per la matematica sia la discalculia.
- Malattie genetiche: la discalculia è associata a diverse malattie genetiche tra cui la sindrome dell'X fragile, la sindrome di Gerstmann e la sindrome di Turner (Ianes, Lucangeli, e Mammarella, 2010).

AMBITO DEI NUMERI E DEL CALCOLO

Il bambino ha difficoltà:

- nella scrittura dei numeri e fa confusione tra i simboli matematici;

- nell'enumerazione, nei cambi di decina e/o omette numeri;
- nel recupero dei risultati nei calcoli rapidi o delle tabelline;
- nelle procedure (calcoli in colonna, espressioni, ecc.);
- di gestione dello spazio, con conseguenti problemi nell'incolonnamento delle operazioni;
- nella risoluzione dei problemi nonostante l'integrità delle capacità logiche;
- nel calcolo algebrico;
- nella geometria;
- nel posizionamento dello zero (per esempio scrive in modo errato in cifre numeri come "duemilaquaranta/240").

ALTRE DIFFICOLTÀ

Il bambino ha difficoltà:

- nel riconoscere destra e sinistra e le confonde;
- nella memorizzazione e nel recupero di sequenze: giorni della settimana, mesi dell'anno, stagioni, alfabeto e quindi non è in grado di usare il dizionario cartaceo, l'elenco del telefono, ecc.;
- nel dire l'ora e nel leggere l'orologio analogico;
- in compiti di memoria a breve termine;
- nel mantenere adeguati tempi di attenzione;
- a memorizzare termini specifici delle discipline, date, epoche storiche, elementi geografici;
- a orientarsi nello spazio e nel tempo;
- motorie fini e impaccio motorio (allacciarsi le scarpe o i bottoni; scarsa dimestichezza e precisione in disegno tecnico e geometrico, difficoltà nel ricalcare, per esempio, le cartine);
- nella pianificazione e nell'organizzazione delle attività e dei compiti nelle varie discipline.

ADHD.

L' ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder), o più semplicemente ADD (Attention Deficit Disorder), è la denominazione con cui viene identificato un quadro “sintomatico” caratterizzato da inattenzione, impulsività e iperattività motori. Storicamente prende il posto della discussa vecchia “sindrome del bambino iperattivo”, conosciuta prima come “ danno cerebrale minimo” (fino alla fine degli anni 60), poi come “ minimal brain disorder” (disfunzione cerebrale minima, presentata nel DSM III, 1984), modificata infine per non avere più alcun riferimento esplicito a un danno o a una disfunzione cerebrale.

L'impossibilità di attestare evidenze causali configura l'ADHD come un “insieme di sintomi”, ben distinta dal concetto di malattia. Quest'ultima è infatti caratterizzata da eziologia certa e si riferisce a riscontri oggettivi, i segni, così chiamati in quanto svincolati dalle categorie conoscitive dell'operatore

(quadro semeiotico). I segni sono infatti distinti dai sintomi, che invece non sono un'entità fenomenica unica e pertanto non sono caratterizzati da alcuna standardizzazione. Quando tali sintomi sono organizzati in un quadro clinico coerente siamo di fronte, in termini medici, alla cosiddetta "sindrome". Nel caso dell'ADHD i sintomi (ne vengono individuati 99) si riferiscono a comportamenti considerati "non adeguati", pur non essendoci rispetto a questo termine criteri espliciti. Ad esempio: "difficoltà a mantenere la concentrazione; sembra non ascoltare, fatica a seguire le istruzioni, si distrae facilmente; si mangia le unghie, evita o non ama compiti che richiedono un impegno mentale sostenuto; giocherella con mani e piedi; si agita sulla sedia; corre e salta in maniera eccessiva; ha difficoltà ad aspettare o rispettare i turni; spesso lascia il proprio posto a sedere in classe o in altre situazioni in cui ci si aspetta che resti seduto; spesso scorrazza e salta dovunque in modo eccessivo in situazioni in cui ciò è fuori luogo parla troppo; parla troppo poco, interrompe e s'intromette spesso nel discorso altrui; spesso "spara" le risposte prima che le domande siano state completate; è spesso "sotto pressione" o agisce come se fosse "motorizzato"; spesso parla troppo; ha difficoltà a svolgere attività tranquille, sembra vivere in un mondo tutto suo.

L'aleatorietà della definizione di tali comportamenti rende discutibile l'applicazione del termine "sindrome" per l'ADHD in quanto l'esame obiettivo clinico non è rispettato da almeno due motivi: innanzitutto il comportamento viene considerato "non adeguato" principalmente dai genitori e dagli insegnanti che segnalano al professionista la situazione, in secondo luogo gli avverbi "spesso" e "facilmente" e la presenza di aggettivi come "eccessiva", "troppo", ecc., presenti nella descrizione del comportamento, rende ancor più soggettivo l'insieme dei comportamenti evidenziati. In tal caso se di sindrome si trattasse allora andrebbe usata la denominazione "sindrome comportamentale da difficoltà istituzionali soggettivamente intese, non necessariamente clinica".

Un altro elemento che rende complessa la valutazione diagnostica riguarda il fatto che alcuni di questi sintomi coesistono in altri disturbi nel 70-80% dei casi.

Definizione di 3 categorie prevalenti:

1- **DISATTENZIONE:** Il soggetto presenta una compromissione dell'attenzione focale (capacità di prestare attenzione su uno stimolo ben preciso, tralasciando i particolari ritenuti irrilevanti e non utili al compito in corso) e di quella sostenuta (capacità di mantenere l'attenzione attiva nel tempo durante lo svolgimento di attività scolastiche, nei compiti in casa, nel gioco o in semplici attività quotidiane). Si distrae con estrema facilità e tenderà a perdere gli strumenti di lavoro, con spiacevoli ricadute sul suo rendimento intellettuale.

I tratti comportamentali caratteristici:

- (a) spesso non riesce a prestare attenzione ai particolari o commette errori di distrazione nei compiti scolastici, sul lavoro, o in altre attività
- (b) spesso ha difficoltà a mantenere l'attenzione sui compiti o sulle attività di gioco
- (c) spesso non sembra ascoltare quando gli si parla direttamente

- (d) spesso non segue le istruzioni e non porta a termine i compiti scolastici, le incombenze, o i doveri sul posto di lavoro (non a causa di comportamento oppositivo o di incapacità di capire le istruzioni)
- (e) spesso ha difficoltà a organizzarsi nei compiti e nelle attività
- (f) spesso evita, prova avversione, o è riluttante ad impegnarsi in compiti che richiedono sforzo mentale protratto (come compiti a scuola o a casa)
- (g) spesso perde gli oggetti necessari per i compiti o le attività (per es., giocattoli, compiti di scuola, matite, libri, o strumenti)
- (h) spesso è facilmente distratto da stimoli estranei
- (i) spesso è sbadato nelle attività quotidiane

2- IPERATTIVITÀ': E' l'irrequietezza fatta persona: i soggetti sembrano "come mossi da un motorino", non riescono a star fermi neppure da seduti. Sembrano in preda ad un moto perpetuo senza scopo, come se dovessero scaricare una "sensazione soggettiva di tensione" (sensazione "interna" che diventa spesso prevalente in adolescenza o nell'età adulta, allorché l'iperattività motoria si riduce).

I tratti comportamentali caratteristici:

- (a) spesso muove con irrequietezza mani o piedi o si dimena sulla sedia
- (b) spesso lascia il proprio posto a sedere in classe o in altre situazioni in cui ci si aspetta che resti seduto
- (c) spesso scorrazza e salta dovunque in modo eccessivo in situazioni in cui ciò è fuori luogo (negli adolescenti o negli adulti, ciò può limitarsi a sentimenti soggettivi di irrequietezza)
- (d) spesso ha difficoltà a giocare o a dedicarsi a divertimenti in modo tranquillo
- (e) è spesso "sotto pressione" o agisce come se fosse "motorizzato"
- (f) spesso parla troppo

3- IMPULSIVITÀ': E' l'incapacità a procrastinare nel tempo la risposta ad uno stimolo esterno o interno: rispondono senza riflettere, non sanno aspettare il proprio turno, non sanno valutare i rischi, con possibili conseguenze pericolose per sé e/o per altri. Spesso gli elementi di iperattività e impulsività coesistono.

I tratti comportamentali caratteristici:

- (a) spesso "spara" le risposte prima che le domande siano state completate
- (b) spesso ha difficoltà ad attendere il proprio turno
- (c) spesso interrompe gli altri o è invadente nei loro confronti (per es., si intromette nelle conversazioni o nei giochi).

FUNZIONI ESECUTIVE.

Le funzioni esecutive sono un insieme di processi cognitivi che operano in modo coordinato per gestire le informazioni e le azioni necessarie per raggiungere uno scopo. Si tratta di abilità di alto livello che richiedono la partecipazione di diverse aree cerebrali, in particolare la corteccia prefrontale, che è la parte più evoluta del cervello umano.

Possiamo suddividere questi processi in tre componenti principali:

Inibizione: secondo Barkley, (1997) è la capacità di sopprimere o ritardare una risposta comportamentale o verbale inappropriata o non adatta al contesto. Questa capacità di controllo comportamentale è essenziale per il funzionamento quotidiano e per la regolazione emotiva. L'inibizione ci permette di concentrarci sulle informazioni rilevanti, di resistere alle distrazioni e di controllare i nostri impulsi emotivi o motori; ci permette di adattare il nostro comportamento alle diverse situazioni sociali e ambientali.

Memoria di lavoro: viene definita da Mark D'Esposito (2015) come un sistema cognitivo che ha la capacità di mantenere e manipolare le informazioni nella mente per un breve periodo di tempo per svolgere compiti cognitivi complessi. La memoria di lavoro ci permette di ricordare le istruzioni, di seguire una sequenza di passaggi, di integrare diverse fonti di informazione e di risolvere problemi; essa è strettamente correlata ad altre funzioni esecutive come l'attenzione selettiva e la flessibilità cognitiva.

Flessibilità cognitiva: Adele Diamond (2013) la definisce come la capacità di adattare il nostro pensiero e il nostro comportamento in base ai cambiamenti del contesto o delle regole; ci permette di passare da un compito all'altro, di modificare le nostre strategie, di correggere gli errori e di assumere diverse prospettive.

A queste tre componenti si aggiungono altre abilità che derivano dalla loro integrazione, come:

Pianificazione: intesa come capacità di stabilire degli obiettivi, di definire dei sottocompiti, di organizzare le risorse e di monitorare il processo verso il risultato desiderato. La pianificazione ci permette di gestire compiti complessi e a lungo termine, come studiare per un esame o risolvere un problema matematico.

Monitoraggio: capacità di valutare il proprio comportamento e i propri risultati rispetto all'iniziale obiettivo da raggiungere; ci permette di verificare se stiamo seguendo il piano stabilito, se stiamo commettendo degli errori, se dobbiamo modificare le nostre azioni o se abbiamo raggiunto il nostro obiettivo.

Autocontrollo: è la capacità di regolare le proprie emozioni, i propri pensieri e i propri comportamenti in modo adeguato al contesto e alle situazioni. L'autocontrollo ci permette di gestire lo stress, la frustrazione, la rabbia, la paura e altre emozioni che possono interferire con il nostro rendimento o con le nostre relazioni.

Le funzioni esecutive si sviluppano gradualmente nel corso della vita, grazie alla maturazione cerebrale e alle esperienze ambientali.

La corteccia cerebrale prefrontale viene considerata come il substrato anatomico delle FE. La maturazione di quest'area inizia nei primi mesi di vita ma la piena maturazione è raggiunta solo in età adolescenziale e oltre. Nei primi 6 anni di vita le FE sono guidate verbalmente: ad esempio può capitare di vedere bambini che parlano tra sé e sé mentre compiono un'azione (Vicari et al., 2017). Tra gli autori che hanno sviluppato ricerca su questa tematica, Philip David Zelazo (2008) propone un modello di sviluppo delle funzioni esecutive che prevede tre fasi principali, che rappresentano diversi livelli di complessità.

La prima fase, “*fase dell'immagine mentale*“, si verifica nei primi anni di vita e si basa sulla capacità di formare e mantenere un'immagine mentale di un oggetto o di un evento. In questa fase, i bambini sviluppano la capacità di manipolare le immagini mentali e di utilizzarle per guidare il loro comportamento.

La seconda fase, “*fase del controllo attivo*“, si verifica intorno ai 4-5 anni di età e si basa sulla capacità di controllare attivamente il proprio pensiero e il proprio comportamento; i bambini cominciano a sviluppare la capacità di mantenere l'attenzione, di inibire le risposte inappropriate e di iniziare a pianificare il proprio comportamento.

La terza fase, “*fase del controllo flessibile*“, si verifica intorno ai 7-8 anni di età e si basa sulla capacità di adattare il proprio pensiero e il proprio comportamento in base alle esigenze della situazione e del contesto; viene sviluppata la capacità di cambiare le proprie strategie in base alle nuove informazioni, di considerare diverse prospettive e di risolvere problemi via via più complessi. L'autore ha dimostrato come le funzioni esecutive siano strettamente correlate ad altre abilità cognitive, come il linguaggio e la memoria, e come queste abilità si influenzano reciprocamente durante lo sviluppo.

Adele Diamond, come psicologa dello sviluppo, ha studiato lo sviluppo delle funzioni esecutive nei bambini e ha dimostrato come queste siano essenziali per l'apprendimento e il successo scolastico. I bambini con buone funzioni esecutive sono in grado di svolgere con più facilità compiti complessi e sono in grado di regolare con più facilità le proprie emozioni e i propri comportamenti, di risolvere i conflitti con i compagni e di adattarsi alle situazioni nuove e impreviste. La presenza di un eventuale deficit delle FE è stato indagato non solo nell'ADHD e nel disturbo dello spettro autistico ma anche nelle persone con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) e, in particolare, con dislessia evolutiva. Il profilo neuropsicologico di bambini e ragazzi con DSA è stato indagato utilizzando compiti di memoria di lavoro, inibizione e shifting, e numerose sono le evidenze che mostrano una compromissione di queste abilità, (Varvara et al., 2014). All'interno dei percorsi di presa in carico, considerare l'impatto delle FE nei profili di apprendimento di ogni singolo bambino/ragazzo, diventa di fondamentale importanza. In un lavoro di revisione sui trattamenti più diffusi ed efficaci nei DSA, Tressoldi e colleghi (2003) evidenziano come un training di tipo neuropsicologico, basato sul potenziamento della WM e

dell'attenzione, risulti efficace nel migliorare il livello di lettura nei bambini con DSA. Secondo gli autori, un intervento riabilitativo progettato per coinvolgere non solo le abilità strumentali di apprendimento ma anche le FE potrebbe condurre a risultati di maggiore impatto. Ad esempio l'inibizione di risposte automatiche, la pianificazione, l'utilizzo di processi decisionali, il passaggio rapido da vecchie a nuove strategie, focalizzare l'attenzione su informazioni importanti ignorando le informazioni non utili, sono abilità fondamentali del processo di lettura, implicate nella decodifica, ma soprattutto nei processi cognitivi per la comprensione del testo (Menghini et al., 2017).

Le ricadute si possono tradurre nella difficoltà ad organizzare le informazioni in modo efficace, a concentrarsi su compiti complessi e a regolare le proprie emozioni, difficoltà nell'eseguire troppe istruzioni alla volta (fragilità di esecuzione di consegne lunghe e/o complesse), nel monitoraggio dell'attività (dove sono arrivato? Come posso proseguire?), difficoltà a procedere in autonomia e difficoltà a tenere il segno o il filo del discorso. Nella presa in carico, stabilite le priorità del percorso, dovranno essere considerate anche le strategie che possono supportare nei ragazzi le fragilità nelle funzioni esecutive, in modo che possa esserci una ricaduta nell'ambito scolastico e di vita quotidiana. Nella costruzione di un proprio metodo di studio efficace **rendere più consapevoli i ragazzi delle proprie caratteristiche** potrà permettere loro di conoscere le eventuali fragilità nelle FE e trovare strategie più consapevoli per rafforzarsi nell'affrontare le diverse sfide che la scuola e il mondo del lavoro gli proporranno. Ad esempio sapere che il proprio magazzino di memoria di lavoro verbale è fragile può portarli a sfruttare la via visiva di immagazzinamento dell'informazione, oppure nella comprensione del testo utilizzare tecniche di elaborazione come il priming (lettura della domanda in cui trovo la parola chiave da ricercare nel testo per favorire l'attenzione sull'informazione) ed elaborare delle unità di testo non troppo ampie per non sforzare troppo la memoria di lavoro e rischiare di perdere informazioni importanti per il compito.

In sintesi, le funzioni esecutive sono fondamentali per il successo nella vita quotidiana e sono particolarmente importanti per le persone con DSA. Ci sono molte strategie che possono aiutare a migliorare queste abilità, e lavorare su di esse (anche a livello metacognitivo) può fare la differenza tra il successo e il fallimento nella scuola e nella vita adulta.

Il linguaggio.

E' ormai ampiamente documentato che l'emergere del linguaggio e le traiettorie di sviluppo delle diverse competenze linguistiche sono caratterizzate dalla presenza di una notevole variabilità, che riguarda i tempi, i modi, le strategie di acquisizione ed apprendimento dei bambini (Caselli et al.).

Se però il percorso di crescita di un bambino **si discosta in modo significativo** da quello dei coetanei, è consigliato accendere un campanello di allarme, effettuando necessariamente degli approfondimenti, per definire i motivi dei ritardi o delle atipie, che si manifestano in determinate acquisizioni.

Che si intende per significativo? Ovviamente non esistono misure esatte, soprattutto quando si tratta di valutare competenze presenti o assenti, come il dire le prime parole, ma abilità che si organizzano progressivamente, come, il saper esprimere un bisogno, il raccontare e farsi capire, ben più difficili da misurare. Nei primi tre anni di vita, rallentamenti di pochi mesi nella crescita possono già definirsi come segni degni di osservazione. Gradualmente, se non si interviene, i tempi di un ritardo potrebbero allungarsi soprattutto se vengono coinvolte, anche indirettamente, funzioni importanti dello sviluppo.

Le fasi evolutive del linguaggio

Il **linguaggio** è uno degli aspetti fondamentali della vita di ogni individuo ed una sua corretta **acquisizione** facilita la **maturazione delle abilità cognitive e relazionali**. All'interno della **variabilità interindividuale** è tuttavia possibile individuare nell'ambito comunicativo-linguistico delle **fasi evolutive**, che il bambino attraversa e che lo portano gradualmente ad utilizzare la comunicazione verbale.

Vi sono dunque **tappe del linguaggio** utili da considerare e su cui basarsi per lo sviluppo fisiologico del linguaggio di un bambino. In questa cornice, assumono particolare rilevanza i concetti di continuità e variabilità nello sviluppo: le competenze dei periodi precedenti pongono infatti le basi per quelle successive e sono ad esse collegate lungo un continuum, con delle conseguenze “a cascata”.

Un aspetto importante da considerare è che lo sviluppo del linguaggio **non consiste solo nella produzione del linguaggio**, inteso come ciò che il bambino sa dire.

Esso riguarda tutta una serie di abilità tra cui **ascolto, riconoscimento** di suoni diversi (discriminazione), **competenze motorie, competenze cognitive, sviluppo affettivo**.

La maturazione delle abilità espressive e comunicative del bambino dipende da tutte queste competenze.

Le **fasi fisiologiche di sviluppo del linguaggio** sono quindi:

0-3 mesi

Alla nascita il bambino ha la capacità di **discriminare i suoni** di tutte le lingue del mondo.

Ma a partire dai 6 mesi, perde questa capacità per le lingue diverse dalla propria, continuando a riconoscere come diversi solo i suoni della propria lingua madre. Il neonato ha una preferenza per **la voce e il volto materno** e la principale forma con cui comunica a questa età è il **pianto**.

6-8 mesi (lallazione)

Il bambino inizia ad avere la capacità di **seguire lo sguardo e a condividere gli stati affettivi**. Si sviluppa il **sorriso sociale**, ossia la capacità di rispondere al sorriso dell'adulto. Questa è l'età in cui il bambino inizia a produrre **vocalizzi**. Il bambino a 6 mesi circa comincia a produrre suoni ripetuti di consonanti e vocali, combinate in sillabe. Essi sono primi suoni, che divertono e stimolano il bambino a continuare nella vocalizzazione, questa viene chiamata **lallazione canonica**, cioè la ripetizione di sillabe composte dalla stessa consonante (per esempio *ba-ba-ba*, *ma-ma-ma*). La produzione della lallazione non è uguale per tutti i bambini, tuttavia si tratta di un importante indicatore per lo sviluppo linguistico successivo.

8-12 mesi

La **lallazione** da canonica diventa **variata**. Il bambino impara cioè a ripetere sillabe con consonanti diverse (*ba-ma-la*).

Questa fase dello sviluppo del linguaggio è molto importante. Si è osservato che i bambini che presentano una lallazione più ricca di suoni, sviluppano un lessico più ampio.

Il bambino inizia ad utilizzare il **gesto dell'indicazione** in modo intenzionale per mostrare o richiedere.

Compaiono anche le prime **routines gestuali** (gesti sociali come *Fare ciao*, *Mandare un bacio*).

Intorno agli 8-10 mesi il bambino è in grado di **comprendere singole parole**.

Comunicazione verbale intenzionale. Verso i 9-12 mesi cresce la capacità di interagire con l'ambiente e le altre persone grazie allo sviluppo parallelo dell'attenzione condivisa. Il piccolo cerca dunque di comunicare, richiamando l'adulto (es. mamma, papà) ed esprimendo i suoi bisogni.

12 mesi

A **12 mesi**, il bambino anticipa le prime parole con il **gesto rappresentativo**. È un gesto che rappresenta simbolicamente un oggetto o un'azione (*Gesto della nanna*, *del bere*).

È nel primo anno di vita che compaiono anche le **prime parole**. Si tratta di parole legate a persone e oggetti familiari o ad attività rituali. Sono articolate prevalentemente con suoni nasali (/m,n/) e suoni occlusivi (/p,b,t,d/), per esempio *mamma*, *pappa*, *papà*, *nanna*...

L'adulto, prima considerato solo un agente (cioè un mezzo per ottenere ciò che desidera), inizia ad essere visto dal bambino come un soggetto con cui comunicare.

Il bambino inizia a **comprendere brevi frasi** e ordini semplici.

Progressivamente incrementa il suo lessico, diventando sempre più ricco. In letteratura, infatti, è noto che a 16 mesi il vocabolario medio di un bambino sia di circa 50 parole; in aggiunta, si evidenzia come in questo periodo il piccolo tenda ad esprimersi tramite olofrase, ovvero attraverso l'espressione di una sola parola, che ingloba in sé l'intera richiesta e/o affermazione del bambino.

18-24 mesi

Boom del vocabolario e prime frasi. Dai 18 mesi, si assiste al fenomeno dell'esplosione del vocabolario. Mediante le stimolazioni relazionali ed ambientali, il bambino raggiunge a 30 mesi circa un vocabolario di circa 150 parole ed incomincia a sviluppare le prime frasi, con accostamento semplice di due o tre termini.

Il bambino diventa consapevole che **ad ogni parola corrisponde un oggetto** (c.d. principio della *referenzialità*) e che attraverso il linguaggio **può agire sul mondo** che lo circonda.

Per questo motivo a partire dai 18 mesi l'acquisizione di nuove parole diventa molto più veloce. È questa la fase in cui il bambino si interessa ai nomi delle cose e comincia ad utilizzarli.

24-30 mesi

Formazione di frasi complete. La capacità linguistica del bambino si sviluppa con rapida accelerazione, conducendo ad uno sviluppo grammaticale maggiore della propria lingua madre. Questo consente al piccolo di articolare proposizioni dichiarative.

Si assiste ad una maturazione della capacità di pronunciare suoni, compaiono i suoni fricativi (/f/, /v/, /s/).

Il vocabolario oltre ad ampliarsi, diventa progressivamente più vario, arricchendosi non solo di nomi, ma anche di **verbi e aggettivi**.

Il lessico del bambino raggiunge le **500 parole**.

Si assiste inoltre allo sviluppo delle competenze morfo-sintattiche, infatti il bambino inizia a produrre frasi semplici costituite da soggetto e verbo.

30-36 mesi

Stabilizzazione espressiva. Dal punto di vista morfosintattico, le frasi si ampliano e diventano sempre più complete. Il bambino comincia ad utilizzare in modo stabile parole con funzione grammaticale, come **articoli, preposizioni, pronomi...**

In relazione alla componente fonetica e articolatoria, il bambino acquisisce progressivamente tutti i suoni della lingua italiana, arrivando a completare l'intero inventario fonemico entro i 6 anni.

Intorno ai 36 mesi, la struttura sintattica dei periodi diviene sempre più complessa, includendo proposizioni subordinate. Permangono, tuttavia, ancora lacune grammaticali, come la morfologia flessiva (es. il plurale dei nomi).

Come riconoscere precocemente un ritardo nello sviluppo del linguaggio (da 0 a 3 anni circa)

Le differenze individuali che caratterizzano lo sviluppo linguistico sin dai primi anni di vita, possono celare condizioni di **ritardo transitorio** nella comparsa o nello sviluppo del linguaggio, oppure possono essere espressione di un **procedere atipico**, che può preludere un successivo disturbo della comunicazione e/o del linguaggio. Conoscere le tappe evolutive fisiologiche di sviluppo linguistico permette sicuramente ad un genitore di individuare più velocemente i **campanelli d'allarme**, predittivi per identificare precocemente situazioni di rischio per un ritardo di linguaggio.

Ecco alcuni **indici di rischio**:

- **Assenza di attenzione condivisa**, per cui il bambino non richiama l'attenzione dell'adulto su un oggetto di proprio interesse (non avviene il fenomeno della triangolazione).
- **Assenza o scarso utilizzo della lallazione canonica** (es. ba ba) **e variata** (es. ba ma) a partire dai 6-7 mesi.
- Ridotto utilizzo del canale mimico-gestuale (es. sorridere, attuare delle espressioni tristi con il volto, muovere le gambe velocemente per contentezza, indicare, ecc.).
- **Mancata acquisizione di schemi d'azione** con oggetti a 12 mesi.
- **Difficoltà nel comprendere il linguaggio adulto**, anche per semplici parole e/o ordini che vengono dati dalle figure adulte di riferimento.
- **Assenza o ridotta presenza del gioco simbolico** a 24-30 mesi.
- **Difficoltà nell'espressività linguistica per quanto concerne i suoni** (o fonemi) del parlato, che possono essere sostituiti e/o omessi. Le tappe indicative dell'evoluzione fisiologica dei fonemi è la seguente (seppur le variazioni individuali siano frequenti):
 - Tra i 24 ed i 30 mesi nell'inventario fonetico di un bambino vi sono: p-b, t-d, k-g, m, n, l.
 - Tra i 30 e i 48 mesi compaiono: s, sci, f-v, ci-gi, z.
 - Tra i 48 ed i 60 mesi si presentano: r, gn, gli ed i gruppi consonantici semplici con sp, st, sk
 - Tra i 60 ed i 72 mesi, il bambino acquisisce la corretta pronuncia dei gruppi consonantici complessi: rf, mb, nt, ecc.
 - Oltre i 72 mesi è in grado di produrre parole complesse con più di quattro sillabe.
- La letteratura internazionale sostiene che se a 24 mesi il bambino possiede un **vocabolario espressivo composto da meno di 50 parole**, è possibile ipotizzare già un ritardo nell'acquisizione del linguaggio, anche in assenza di patologie neurologiche, sensoriali o cognitive.

- Se dai 30 mesi il bambino non è in grado di attuare delle combinazioni tra parole (ovvero accostamenti bi- e poi tri- termine)
- **Ridotto utilizzo di accostamenti bi- o tri-termine** dai 30 mesi in poi ed assenza o ridotta formulazione di frasi minime o nucleari (cioè la SVO, la frase composta da soggetto-verbo-complemento oggetto).

I bambini con difficoltà linguistiche sin dalle prime fasi di sviluppo vengono definiti in letteratura in una varietà di modi: **late talkers** o **parlatori tardivi**, **late language emergence**, **early expressive language delay**, ecc. La confusione terminologica riflette il fatto che il termine parlatore tardivo non costituisce un'etichetta diagnostica, soprattutto se si pensa che alcuni bambini, senza essere sottoposti a trattamento abilitativo diretto, rientrano in seguito ad indicazioni nei normali range di sviluppo del linguaggio.

In presenza di uno dei suddetti indicatori, tuttavia, si può ipotizzare un ritardo nello sviluppo del linguaggio del proprio bambino: è pertanto consigliato al genitore di intervenire, per aiutare il bambino, chiedendo una consultazione presso un **logopedista**, che si avvale di metodologie idonee, utili ad accertare che non ci siano altre problematiche (es. deficit sensoriali o neuropatologici), che blocchino l'acquisizione linguistica, oltre che atte a stimolare e migliorare le competenze linguistiche del minore. Questa figura professionale, attraverso specifiche osservazioni e test sullo sviluppo linguistico, è in grado di verificare e progettare **insieme ai genitori** l'intervento migliore per favorire l'acquisizione linguistica del bambino. Il percorso abilitativo, infatti, può variare da individuo a individuo:

- Si potrebbero dare delle **semplici indicazioni ai care-givers**, per lavorare a casa su alcuni aspetti e programmare dei follow-up, per verificare gli obiettivi prefissati (ad esempio, se si è sviluppata la lallazione oltre all'uso preponderato della mimica e della gestualità, se è emersa la parola dopo una fase di lallazione prolungata, ecc.).
- Si potrebbe ipotizzare un **piano di intervento diretto ai genitori**, con **counselling familiari periodici**, per dare indicazioni pratiche ai genitori, da attuare nel contesto familiare per incentivare l'espressività del bambino.
- Si potrebbe ipotizzare **l'avvio di una terapia abilitativa diretta sul bambino ed indiretta sui genitori**, volta ad incoraggiare lo sviluppo linguistico.

Come riconoscere un ritardo di linguaggio (da 3 a 6 anni circa)

Il periodo dai 3 ai 6 anni è quello caratterizzato dal **maggior sviluppo globale nel profilo evolutivo di un bambino**: in questi anni i bambini fanno scoperte e conquiste straordinarie in tutti gli ambiti di sviluppo, anche grazie al loro ingresso nel mondo della scuola.

Relativamente al problema comunicativo-linguistico, è innanzitutto necessario specificare che non tutti i bambini con una difficoltà di linguaggio nei primi anni di vita svilupperanno sicuramente un disturbo

di linguaggio: esistono, infatti, i cosiddetti **late bloomers**, che riescono a recuperare entro i 36-40 mesi circa quel gap di discostamento da un profilo evolutivo fisiologico per quel che concerne il linguaggio. I parlatori tardivi, ovvero **late talkers**, invece, sono quegli individui che presentano un ritardo di linguaggio, che può evolversi in un disturbo primario di linguaggio ed addirittura sfociare più avanti in una difficoltà di apprendimento.

Tra i 3 ed i 5 anni, dunque il problema linguistico solitamente si stabilizza in un bambino, andando a caratterizzare uno o più livelli in cui è suddiviso il linguaggio.

Si parlerà allora di:

- **Alterazione pragmatica** (se fossero coinvolti i prerequisiti per attuare uno scambio comunicativo, l'alternanza comunicativa, l'intersoggettività);
- **Deficit fonetico-fonologico** (qualora venisse intaccato l'ambito dei suoni del parlato, in comprensione e/o produzione);
- **Alterazione semantico-lessicale** (se è coinvolto il bagaglio lessicale in produzione o le rappresentazioni semantiche inglobate in comprensione);
- **Deficit morfo-sintattico** (se vi fosse una difficoltà nel comprendere e/o produrre varie tipologie di frasi, in base all'età anagrafica);
- **Alterazione narrativa** (qualora il bambino non fosse in grado di comprendere o creare una storia, fatta da varie strutture frasali associate tra loro).
-

In questa fascia d'età è più facile per un adulto captare degli indici di rischio, poiché l'espressività verbale diventa più frequente e perché oltre ai genitori ruotano attorno al bambino varie agenzie educative, prima fra tutte la scuola, che può aiutare i care-givers a segnalare peculiarità e/o difficoltà comunicativo-linguistiche nel singolo bambino.

Oltre a ciò, essendo il linguaggio un sistema localizzato in più parti del nostro cervello e collegato con altri sistemi e funzioni di vario tipo, è necessario **indagare** sempre le **funzioni neuropsicologiche e psicologiche**. Soprattutto verso i **4-5 anni di età**, si consiglia di mantenere sotto controllo anche le funzioni neuropsicologiche, poiché spesso un disturbo del linguaggio comporta un difetto di natura secondaria sulle, cosiddette, **funzioni esecutive o di controllo** (es. attenzione, memoria, problem solving, pianificazione, ecc). Nella maggior parte dei casi risulta importante differenziare una difficoltà linguistica da un ipotetico disturbo d'attenzione verbale, perché gli obiettivi di intervento e le metodologie di stimolazione potrebbero differenziarsi ed integrarsi, al fine di abilitare specifici "domini".

Verso i **5-6 anni**, inoltre, risulta sicuramente importante essere già intervenuti ed aver già attuato una buona **abilitazione nello sviluppo del linguaggio**, al fine di ottenere un linguaggio il più possibile sovrapponibile a quello acquisito fisiologicamente da un bambino con evoluzione tipica. Questo risulta

importantissimo, perché un buono sviluppo linguistico è alla base di un corretto sviluppo delle **competenze metafonologiche**, cioè le abilità legate al saper “giocare” con le parole del linguaggio parlato – ad esempio il saper differenziare le sillabe che compongono la parola “pane”, dunque PA-NE, per poi arrivare successivamente a differenziare i suoni che compongono il medesimo termine, quindi P-A-N-E.

Queste abilità di base, o prerequisiti, sono gli aspetti dello sviluppo individuale che preparano ogni bambino ad affrontare gli apprendimenti veri e propri della scolarizzazione primaria, ovvero la letto-scrittura, il calcolo e la motricità fine. Uno scorretto sviluppo linguistico e/o una deficitaria acquisizione delle competenze metafonologiche sono le cause primarie di una successiva difficoltà o disturbo negli apprendimenti scolastici – i **DSA**– Disturbi Specifici dell’Apprendimento – durante la scuola dell’obbligo.

Pertanto, è fondamentale rilevare precocemente la mancata o scorretta acquisizione di abilità linguistiche e/o metafonologiche, al fine di predisporre adeguate strategie di recupero ed evitare la possibile insorgenza o la conseguente presenza di un disturbo di apprendimento durante la scolarizzazione primaria o secondaria.

Sono ormai piuttosto diffusi i casi in cui si scopre troppo tardi il ritardo nello sviluppo linguistico. L’impossibilità di intervenire tempestivamente impedisce di risolvere le problematiche su uno o più livelli del linguaggio in tempi abbastanza fisiologici, con ripercussioni negative sia sulle funzioni neuropsicologiche sia sugli apprendimenti successivi, richiedendo così un intervento specialistico di maggior entità e durata.

LA LEGGE 8 OTTOBRE 2010, N. 170 I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO.

Sono parecchi anni che nella scuola italiana si è progressivamente posto all’attenzione degli educatori il problema dei disturbi specifici di apprendimento che in passato erano stati sempre sottovalutati, quando non addirittura negati, di fronte ad una diffusa tendenza a considerarli frutto della svogliatezza e dello scarso impegno degli alunni interessati. Il progredire degli studi scientifici e la forte pressione esercitata dalle famiglie e dalle specifiche associazioni che si erano nel frattempo formate hanno consentito di inquadrare il tema in una luce diversa. Si sono moltiplicate le azioni per il contrasto del fenomeno e lo stesso Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca ha cominciato a farsene carico con iniziative di vario genere fino a riconoscere la necessità di adottare le invocate misure compensative per gli alunni che presentavano difficoltà negli apprendimenti a causa dello specifico problema. Si è trattato di primi passi condotti tuttavia in carenza di un quadro specifico di riferimento normativo che consentisse di sistematizzarli e farli uscire dalla pur apprezzabile buona volontà. Impossibilità di qualificare i D.S.A. come handicap e quindi di poter fare riferimento ai principi e agli

strumenti della legge 104, difficoltà di avere diagnosi fondate su protocolli definiti nonché una buona dose di scetticismo piuttosto diffuso hanno impedito di affrontare la questione con decisione e metodo strutturato. Eppure molte Regioni avevano, nell'esercizio delle loro competenze in materia di diritto allo studio, emesso delle normative per riconoscere e affrontare il tema della dislessia e delle altre manifestazioni di difficoltà negli apprendimenti. Ottime le intenzioni ma singolare che le Regioni legiferassero in mancanza di una legge quadro nazionale con il concreto rischio di non seguire principi univoci nella materia. Sicuramente responsabilità dello Stato che, rispetto all'emergere della questione su basi di sempre maggiore scientificità, ha tardato fin troppo ad assumerne la guida normativa. A colmare tale lacuna ha comunque provveduto la legge 8 ottobre 2010, n. 170, entrata in vigore il 2 novembre 2010, che detta norme generali sulla materia e reca disposizioni «in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico». Si tratta di una legge «leggera» come si addice alle leggi quadro che debbono trovare sviluppi applicativi contestualizzati nei diversi ambiti regionali e perseguire linee generali in sede di Conferenza unificata Stato-Regioni. Impropriamente tale legge viene qualificata come legge nazionale sulla dislessia, termine riduttivo in quanto i disturbi specifici di apprendimento si palesano in una pluralità di forme che possono coesistere o presentarsi separatamente. Trattandosi, come più volte detto, di una legge quadro, composta di soli nove articoli, è opportuno coglierne i punti salienti precisando che nessuno di questi ha pretese esaustive e che le norme dovranno trovare successivo sviluppo con una serie di atti di cui è prevista l'emanazione. L'articolo 1 è quello che riconosce ufficialmente i disturbi specifici di apprendimento nelle varie forme nelle quali gli stessi si manifestano secondo i dati di esperienza: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia. I disturbi specifici di apprendimento non vengono qualificati come disabilità. La norma riconosce che gli stessi possono sussistere anche in presenza di capacità cognitive adeguate e quindi in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali. Tuttavia è doveroso prenderli in considerazione per predisporre adeguate misure in quanto «possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana». Questo profilo legislativo dei DSA, è importante in quanto esclude alla radice che la questione possa essere affrontata estendendo l'area per la quale il sistema prevede l'assegnazione di docenti di sostegno. La norma si spinge a fornire una definizione normativa delle quattro forme di disturbo sopra citate. Al riguardo appare quanto mai opportuna la disposizione del comma 7 dell'articolo in questione che introduce una sorta di canone interpretativo flessibile stabilendo che nell'interpretazione di tali definizioni si tiene conto della evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia. L'attenzione, anche del mondo medico rispetto a tali disturbi, è relativamente recente e cristallizzare in definizioni rigide tali fenomeni può risultare controproducente in rapporto ad eventuali ulteriori acquisizioni conoscitive che la scienza potrebbe realizzare nel prossimo futuro. L'articolo 2, per chi nutrisse ancora scetticismo sul tema dei DSA, elenca ben otto finalità che giustificano l'attenzione legislativa posta al problema. Da tale elencazione possiamo cogliere alcuni profili di grande significatività sui quali dovranno essere sviluppate, per il prossimo futuro, azioni che ora non costituiscono più espressione di una sostanziale attenzione verso il tema ma assumono carattere di

attività giuridicamente doverosa per i numerosi soggetti chiamati ad integrare le loro azioni per il perseguimento delle finalità poste dalla norma. Primaria è la constatazione che la legge si inquadra nel più generale tema della realizzazione del diritto allo studio e del perseguimento del successo formativo di tutti. Attenzione dunque a rimuovere ostacoli riferibili alla personalità di ciascun alunno quale si presenta in relazione anche ai condizionamenti del contesto scolastico e sociale. Tutto ciò richiede una profonda e reale interazione fra scuola, famiglia e aziende sanitarie proprio a sottolineare l'importanza che il contesto generale di vita ha nella formazione dei giovani. Il legislatore prende altresì atto per la prima volta che nella valutazione degli apprendimenti dei ragazzi affetti da DSA occorre adottare parametri specifici in relazione alla diversa curvatura metodologica che le scuole hanno il dovere di realizzare in relazione alle difficoltà diagnosticate. La diagnosi assume carattere di perno centrale del problema e deve esser posto ogni possibile sforzo per far sì che la stessa sia quanto più possibile precoce. Ciò affida una grande responsabilità alle famiglie ed ai docenti ed implica pratiche didattiche, metodologiche e scientifiche che riescano ad individuare il sospetto dell'esistenza dei DSA fin dall'inizio del loro manifestarsi. La diagnosi diviene dunque elemento essenziale in quanto è ad essa che si lega il legittimo avvio degli interventi compensativi e di ogni altra misura, anche tecnologica, intesa ad aggredire efficacemente il fenomeno. Essa è affidata alle strutture del Servizio sanitario nazionale o, in caso di impossibilità, a specialisti di strutture accreditate. Tutto lascia presumere che in questo ambito si verificheranno i nodi più problematici di tutto l'impianto normativo, sia perché le strutture del SSN avranno necessità di tempi non brevi per attrezzarsi adeguatamente ad un compito relativamente nuovo e non facile, sia perché il ricorso a strutture esterne accreditate rischia di essere vanificato dalla solita previsione dell'invarianza della spesa. Comunque occorre sempre pensare in termini prospettici anche se nel breve periodo gli esiti possono avere scostamenti non insignificanti rispetto alle buone intenzioni e alle aspettative. Per attivare le procedure di diagnosi occorre peraltro che qualcuno assuma l'iniziativa e per farlo è necessario acquisire consapevolezza della possibile presenza di un disturbo specifico di apprendimento in una fase ancora non consolidata ed è qui che emerge l'assoluta rilevanza di una corretta comunicazione scuola-famiglia. Infatti viene fatto carico alle scuole di comunicare tempestivamente alle famiglie ogni caso sospetto in modo da sensibilizzarle ad intraprendere azioni diagnostiche che, riteniamo, non possano essere attivate da soggetti diversi. Parimenti è fatto carico alle scuole di avvisare tempestivamente i genitori quando le difficoltà di apprendimento persistono anche dopo l'adozione delle misure previste. Le diagnosi di competenza del Servizio sanitario nazionale, ora che una legge nazionale ha assunto il problema a proprio carico, debbono rispondere a comportamenti e criteri univoci. È per questo che l'articolo 7 della legge prevede le linee guida da emanare di concerto fra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ed il Ministero della Salute. Tali linee guida debbono costituire parametro di riferimento per la predisposizione di protocolli regionali per le attività di identificazione precoce, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti fra Stato, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano.

Altro profilo essenziale che consente di predisporre iniziative realmente efficaci è quello della formazione che non deve coinvolgere solo dirigenti scolastici e docenti ma deve essere esteso anche alle famiglie che, come abbiamo visto, sono chiamate ad esercitare in materia un ruolo determinante. Si tratta di un profilo particolarmente delicato considerati i grandi numeri dei destinatari delle iniziative e le risorse finanziarie disponibili. Comunque, secondo quanto disposto dall'articolo 4 della legge, vengono stanziati per tale esigenza un milione di euro per ciascuno degli esercizi finanziari 2010 e 2011. Sicuramente occorrerà predisporre piani pluriennali e, soprattutto, inserire specifici momenti di formazione in tal senso nell'ambito della formazione iniziale dei docenti, non apparendo né efficace né plausibile che il bagaglio professionale degli stessi debba essere oggetto di una perenne ed affannosa (nonché costosa) rincorsa per arricchirlo di competenze via via crescenti. Per pianificare tali iniziative di formazione è previsto che il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca emetta, entro quattro mesi decorrenti dal 2 novembre 2011, uno specifico decreto per individuare: a) le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti. Non si parla di genitori, per i quali le norme fanno riferimento solo a «sensibilizzazioni». Non sarà male che le Associazioni, ivi comprese quelle delle famiglie, assumano iniziative al riguardo, reperendo anche finanziamenti da soggetti pubblici e da soggetti della società civile sensibili alla tematica in questione; b) le misure didattiche di supporto necessarie per intervenire sui bambini affetti da D.S.A. attraverso didattiche differenziate; c) le forme di verifica e di valutazione correlate al percorso individualizzato che deve essere predisposto per ciascuno di essi. Si tratta, come ben si può vedere, di obiettivi di elevato spessore la cui realizzazione passa per una strada irta di ostacoli e difficoltà. Tuttavia occorre saper guardare avanti nella consapevolezza che nulla può essere realizzato in tempi brevissimi. La legge costituisce un punto di arrivo ma segna anche un punto di partenza per un percorso lungo che non deve spaventare o, peggio ancora, scoraggiare a condizione che il sistema di istruzione ed i soggetti ad esso necessariamente correlati siano in grado di articolare piani pluriennali di interventi e di perseguirli con la necessaria costanza e determinazione. Ciò vale per questa specifica legge come per ogni altra attività, soprattutto perché ci si riferisce ad azioni da compiere sulle giovani generazioni che debbono traguardare orizzonti non immediati. È proprio la lacuna tipica del sistema Italia che si auspica possa, anche con la necessaria consapevolezza e responsabilità politica, ricevere una decisa inversione di rotta rispetto ad una radicata tendenza verso interventi di corto respiro temporale mirati ad inseguire le emergenze piuttosto che a prevenirle.

Conforta, nella specifica materia, la circostanza che non si parte da zero. Dibattiti, approfondimenti del tema e, soprattutto, azioni concrete concertate con associazioni esterne, sono in corso da tempo sicché il mondo della scuola, sempre più avanzato rispetto al quadro normativo, mostrerà anche stavolta la capacità di non farsi cogliere impreparato.

DSA: NORME.

L'odierna società è caratterizzata da relazioni sociali complesse e da bisogni emergenti talmente specifici da aver intriso di sé gli approcci culturali generali. In particolare la cultura dell'integrazione ha varcato i netti confini assegnati alle organizzazioni competenti in maniera esclusiva per la risoluzione delle problematiche che, fino a un decennio fa, erano curate da enti pubblici preposti alla tutela dei diritti costituzionalmente riconosciuti. Nella nuova visione sociale i confini si annullano nel concetto generale di efficienza ed efficacia della risposta da parte dello Stato, per far così fronte da un lato al concetto di persona e dall'altro al concetto di interazione e di raggiungimento degli obiettivi della comunità. Gli aspetti appena espressi, anche per una semplice logica di opportunità, costituiscono un'unica realtà interconnessa da tutelare. Non si può parlare della persona nella sua unicità ed irripetibilità se non calandola nel suo contesto, pertanto salvaguardare la persona significa salvaguardare anche il suo ambiente. Questa prima analisi di contesto ci permette di analizzare l'argomento oggetto del volume, i Disturbi Specifici di Apprendimento, in relazione all'attenzione prestata dalla società verso alcune problematiche emersi all'attenzione della Pubblica Amministrazione nel corso di quest'ultimo decennio. A partire dal 2004 il Ministero dell'Istruzione ha provveduto a fornire indicazioni con proprie circolari ministeriali, tentando di dare strumenti di risposta ai bisogni emersi nella scuola non ancora normati. Infatti il MIUR, con note n. 4099/A4 del 5.10.2004 e n. 26/a del 5.1.2005 della Direzione Generale per lo Studente, con nota n. 1787 del 1.03.2005, CM. Prot. n. 4674 del 10.5.2007 e nota n. 5744 del 28.05.2009 della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici, pur distinguendo le condizioni degli studenti con DSA tra quelli certificati e non certificati dalla legge 104/1992, ha previsto per gli studenti con DSA, non certificati, un percorso personalizzato per il raggiungimento del successo formativo. In realtà la svolta culturale rispetto al concetto di persona era stato prospettato in due momenti particolari di politica scolastica: nel 2003 con la legge 53/2003 e le successive indicazioni nazionali (30.7.2003) confermate da quelle del 2007 (31.7.2007), che hanno sostenuto il concetto della «centralità della persona» promuovendo strategie educative che tengono conto della complessità della persona, della sua ricchezza nella specificità. Il MIUR si è posto il problema di contenere il fenomeno dell'abbandono scolastico da parte degli studenti con disturbi specifici di apprendimento e di fornire indicazioni univoche per la valutazione dei percorsi scolastici, attraverso l'uso di strumenti compensativi e dispensativi appositamente individuati. Con la nota ministeriale n. 4099/2004 del MPI Direzione Generale per lo Studente, vennero per la prima volta definiti quali dovessero essere le misure compensative e dispensative. Da allora le successive circolari hanno tenuto conto di quelle misure, accordando, inoltre, un tempo maggiore per lo svolgimento delle prove somministrate, orientando gli insegnanti verso la valutazione del contenuto, affidando alle commissioni d'esame il compito di adottare misure che potessero comunque consentire una oggettiva valutazione «nel limite della compatibilità consentita dalla particolare circostanza delle finalità dell'esame» (nota n. 4600 del 10.5.2007). La circolare in questione, nel richiamare le disposizioni della circolare n. 28 del 17.3.2007, si preoccupa di sottolineare l'importanza dell'uso delle prove oggettive di valutazione con «tempi più distesi», specificando che per misure dispensative non si intende certamente l'omissione delle necessarie prove

di valutazione, ma la ricerca di metodologie che possano meglio supportare lo svolgimento delle attività di verifica del ragazzo con DSA, dotato di normali capacità apprenditive. Considerazioni analoghe sottendono le successive note ministeriali. La nota n. 5744 del 28.5.2009 per gli esami di stato, affida ai Consigli di Classe il compito di prestare attenzione all'avvenuta applicazione, durante il percorso scolastico, delle indicazioni sui DSA emanate dal Ministero e alla predisposizione di percorsi personalizzati, verificando se le carenze degli studenti siano riconducibili ai disturbi specifici di apprendimento. Il Regolamento per la valutazione degli alunni (DPR n. 122 del 22 giugno 2009), all'articolo 10 offre indicazioni specifiche in tal senso confermando l'esigenza di usare in fase di valutazione degli studenti con DSA, durante le attività didattiche e in sede di esami conclusivi per ogni ciclo scolastico, strumenti didattici compensativi e, a tutela della privacy, di non rendere note le modalità di svolgimento delle prove sostenute dagli studenti con DSA. Per la prima volta, non più con atto di amministrazione interno, ma con fonte di legge primaria, vengono date specifiche istruzioni sul trattamento e la valutazione degli alunni con DSA, costituendo la premessa per successivi atti formali da parte dello Stato. Infatti, con testo approvato dalle Camere e in attesa di promulgazione, sono state delineate le nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico. Il testo di legge, dopo aver descritto le peculiarità del disturbo che non inficia sulle capacità cognitive di chi ne sia affetto, pone l'attenzione sul fatto che esso, non precocemente ed adeguatamente individuato, possa notevolmente condizionare la qualità di vita impedendo il diritto all'istruzione ed alla formazione. A tal fine vengono indicati i «provvedimenti» dispensativi e compensativi per l'adozione di strumenti didattici flessibili durante i corsi di studi anche universitari. In particolare all'art. 5 viene previsto l'uso di didattiche personalizzate, in ossequio al concetto di centralità dello studente trattato inizialmente, con riferimento al bilinguismo, partendo dal presupposto di natura psicopedagogica che la lingua madre sia più facilmente sottoponibile a strutturazione linguistica che non qualunque altra lingua straniera, per la quale è possibile prevedere strumenti dispensativi durante le prove scritte, favorendo quelle orali o, ove accordato, consentendo un possibile esonero. Viene, inoltre, definita la natura anche tecnologica ed informatica di alcuni strumenti compensativi e vengono introdotte misure dispensative rispetto ad alcune prestazioni «non essenziali», ai fini della categorizzazione dei concetti oggetto di apprendimento. Relativamente alle metodologie per la diagnosi dei DSA, nell'art. 3 del testo di Legge nazionale si fa espresso riferimento alle competenze assegnate dalla legislazione vigente, con particolare riguardo al Servizio Sanitario Nazionale, a specialisti o a strutture accreditate, sgombrando il campo da eventuali errori interpretativi circa la titolarità di una tale competenza a enti non autorizzati. Con la emananda Legge vengono fissati i compiti della scuola che solo dopo aver attivato senza successo le modalità di recupero mirato, dovrà segnalare tempestivamente alle famiglie la presenza di persistenti difficoltà di apprendimento ed applicare interventi idonei per l'individuazione di DSA, secondo procedure fissate da protocolli regionali, di cui all'art. 7 comma 1. Il succitato art. 7 prevede la stipula degli accordi regionali, per l'individuazione precoce dei DSA, entro 6 mesi dalla data di entrata in vigore della legge e, comunque, successivi alla emanazione delle linee guida da parte del MIUR e del Ministero della Salute,

previa intesa tra Stato e Regioni. In attesa della formalizzazione della Legge nazionale, valgono le disposizioni regionali in materia di DSA promosse, in realtà da poche regioni (Basilicata, Emilia Romagna, Liguria, Lombardia, Puglia, Valle d'Aosta, Veneto), per far fronte a livello territoriale alla mancanza di una legge nazionale. Queste ultime prevedono, per lo più, azioni mirate a favorire il successo scolastico degli alunni con certificazioni 104/92, per i quali vengono in ogni caso previsti strumenti compensativi e dispensativi previsti dagli accordi regionali. Negli accordi regionali in materia di DSA emerge la necessità di configurare il problema innanzitutto dal punto di vista sanitario, collocandolo nel più ampio quadro delle politiche sociali, giungendo alla conclusione della collocazione dei DSA tra le disabilità certificate della legge 104/92 solo quando questi si accompagnino ad altri seri disturbi dell'apprendimento. La necessità da parte delle Regioni di normare il fenomeno, con specifici accordi, diviene pressante a partire dal 2006, a causa di un crescente numero di richieste di certificazione di ragazzi con DSA assistiti in ambito sanitario locale. Fino ai primi mesi del corrente anno i dati hanno registrato un incremento di studenti affetti da disturbi specifici di apprendimento, con il 16% degli utenti di strutture sanitarie che hanno richiesto la certificazione delle disabilità. Il dato emerso ha attivato accordi tra gli enti interistituzionali presenti sul territorio, Sanità, Politiche Sociali ed Istruzione, anche ai fini del monitoraggio del fenomeno. A tal fine gli accordi regionali promuovono interventi a favore della persona con DSA volti a garantire le condizioni ottimali affinché le persone possano realizzarsi nella scuola, nel lavoro e nella società.

L'indennità di frequenza,

E' una prestazione economica, erogata a domanda, finalizzata all'inserimento scolastico e sociale dei minori con disabilità fino al compimento della maggiore età.

Il beneficio spetta ai cittadini **minori di 18 anni**, con difficoltà persistenti a svolgere i compiti e le funzioni proprie dell'età, nonché ai minori ipoacusici, che soddisfano i requisiti sanitari e amministrativi previsti dalla legge.

Durata e importi

L'indennità viene corrisposta per un **massimo di 12 mensilità**, a partire dal primo giorno del mese successivo a quello di effettivo inizio della frequenza al corso o al trattamento terapeutico-riabilitativo.

L'indennità viene corrisposta per tutta la durata della frequenza. Per il 2023 l'importo è di **313,91 euro mensili**. Il **limite di reddito** personale annuo è pari a **5.391,88 euro**.

L'accertamento del requisito reddituale, in sede di prima liquidazione, prevede la verifica dei redditi dell'anno in corso dichiarati dall'interessato in via presuntiva.

Per gli anni successivi si considerano, per le pensioni, i redditi percepiti nell'anno solare di riferimento, mentre, per le altre tipologie di redditi, gli importi percepiti negli anni precedenti.

La misura della prestazione, in condizioni particolari di reddito, può essere incrementata di un importo mensile stabilito dalla legge (maggiorazione ex art. 70 legge 388/2000).

Requisiti

Il beneficio spetta a chi è in possesso dei seguenti **requisiti**:

- età minore di 18 anni;
- riconoscimento di difficoltà persistenti a svolgere i compiti e le funzioni proprie della minore età oppure della perdita uditiva superiore a 60 decibel nell'orecchio migliore nelle frequenze 500, 1.000 e 2.000 hertz;
- frequenza di scuole pubbliche o private di ogni ordine e grado (anche asili nido) o di centri di formazione o addestramento professionale pubblici o privati convenzionati, finalizzati al reinserimento sociale dei soggetti, o di centri ambulatoriali, diurni o di tipo semi-residenziale, pubblici o privati convenzionati, specializzati nel trattamento terapeutico, nella riabilitazione e nel recupero di persone portatrici di handicap;
- reddito inferiore alla soglia stabilita annualmente (per il 2023 è pari a 5.391,88 euro);
- cittadinanza italiana;
- per i cittadini stranieri comunitari: iscrizione all'anagrafe del comune di residenza;
- per i cittadini stranieri extracomunitari: permesso di soggiorno di almeno un anno (art. 41 TU immigrazione);
- residenza stabile e abituale sul territorio dello stato.

Domanda

Per ottenere la prestazione è necessario che la minorazione sia stata riconosciuta nel verbale rilasciato dalla commissione medico-legale al termine dell'[accertamento sanitario](#).

L'interessato dovrà:

- recarsi da un medico certificatore e chiedere il rilascio del **certificato medico introduttivo** e della relativa **ricevuta completa del codice univoco**;
- **inserire il codice nella domanda di accertamento sanitario**;
- compilare la sezione relativa ai dati amministrativi necessari per la liquidazione di una eventuale prestazione economica (dati relativi alla frequenza scolastica e quelli necessari per il pagamento);
- inoltrare la domanda attraverso il **servizio "Invalidità civile - Procedure per l'accertamento del requisito sanitario** (verifiche ordinarie fase ASL-VOA o procedura convenzione invalidità civile CIC)".

L'iter di riconoscimento si conclude con l'invio da parte dell'INPS del verbale di invalidità civile:

- tramite raccomandata A/R;
- all'indirizzo PEC, se fornito dall'utente.

Tutta la documentazione prodotta resta disponibile nel servizio [Cassetta postale online](#).

Entro i sei mesi precedenti il raggiungimento della maggiore età, i minori titolari di indennità di frequenza possono presentare domanda per il riconoscimento delle prestazioni economiche spettanti ai maggiorenni (legge 114 del 2014).

Non è obbligatorio presentare il certificato medico.

L'INPS procede alla **liquidazione in via provvisoria delle prestazioni economiche spettanti al compimento dei 18 anni**.

La prestazione potrà essere confermata solamente dopo l'esito positivo del successivo accertamento sanitario e della sussistenza dei requisiti socio-economici previsti.

La domanda può essere presentata:

- direttamente **online** sul sito dell'INPS;
- tramite un patronato o un'associazione di categoria (ANMIC, ENS, UIC, ANFASS).

Con l'eccezione delle domande di aggravamento, non è possibile presentare una nuova domanda per la stessa prestazione fino a quando non sia esaurito l'iter di quella in corso o, in caso di ricorso giudiziario, finché non sia intervenuta una sentenza passata in giudicato.

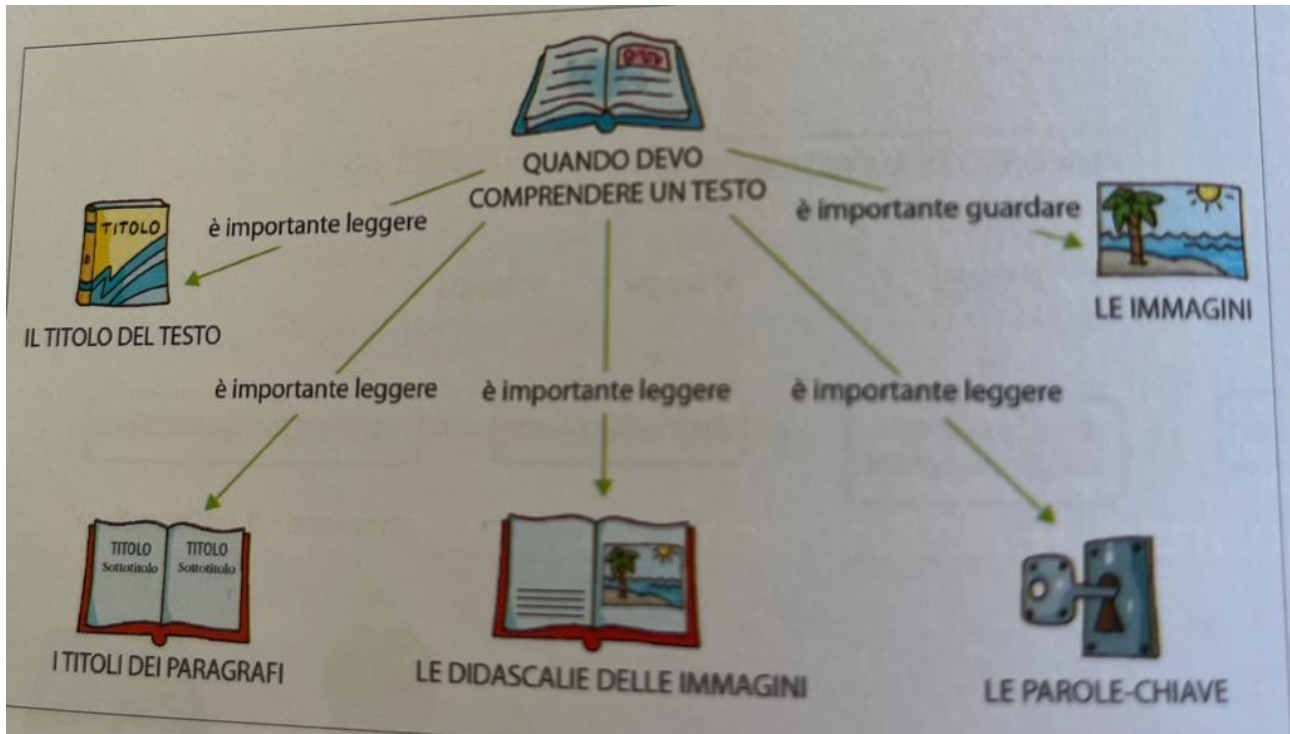
LA COMPrensione DEL TESTO.

Accesso alle informazioni:

questo primo momento può comportare: difficoltà di decodifica (insita nella natura del disturbo), qualora si tratti di testo scritto, e difficoltà nel trattenere le informazioni nella memoria a breve termine, e deficit nella memoria di lavoro, qualora si tratti di spiegazione orale.

In questi casi, per affrontare le difficoltà specifiche, viene proposta una diversa modalità di accesso alle informazioni: una modalità adeguata per i bambini con dsa sfrutta prevalentemente il canale orale, quindi la "lettura con le orecchie" per affrontare il testo scritto.

Per far fronte all'eventuale deficit di memoria a breve termine, soprattutto di tipo verbale, si propone l'utilizzo degli indici testuali. Sono quelle parti che consentono un accesso ai contenuti senza passare attraverso la lettura dell'intero testo: immagini, titolo, sottotitoli, parole evidenziate etc. Possono, quindi, essere sfruttati per fare ipotesi sul contenuto del testo scritto, per attivare le conoscenze pregresse sull'argomento, per supportare gli appunti, per supportare il ripasso, per creare mappe concettuali e schemi.



Comprensione:

L'accesso alle informazioni è soltanto un passaggio obbligato per raggiungere il vero obiettivo della lettura, ossia la comprensione. Comprendere non rappresenta una difficoltà distintiva di bambini e ragazzi con DSA, anche se possono esserci problemi specifici legati alla comprensione o problemi linguistici pregressi. In ogni caso, comprendere è un compito impegnativo e complesso che costa fatica a tutti gli allievi, così può gravare maggiormente su coloro che investono più energie nei processi di decodifica o di controllo attentivo. Una delle soluzioni che spesso viene adottata per agevolare la comprensione del testo è la sua semplificazione. Tale metodo consiste nell'intervento da parte dell'adulto di riassumere, tagliare e mettere in evidenza i concetti principali per evitare la lettura al bambino. Sebbene abbia sicuramente dei vantaggi nell'immediato (risparmio di tempo da parte dello studente), può non favorire un processo verso l'autonomia, poiché la rielaborazione è dell'adulto. «Un grave pericolo li minaccia se non decidono da soli quel che è alla loro portata saltando le pagine che vogliono: altri lo faranno al posto loro. Si armeranno delle grosse forbici dell'imbecillità e taglieranno tutto ciò che giudicheranno troppo "difficile" per loro. Con risultati spaventosi...» (Pennac, 2003). Potrebbe essere utile adottare strategie che da una parte agevolino il lavoro dell'alunno, ma, allo stesso tempo, consentano un percorso di crescita personale, ossia, insegnino come "cavarsela da soli", arrivando a interiorizzare poco alla volta i criteri di selezione delle informazioni principali, così da poterle rielaborare. Infatti, le strategie impiegate devono rispettare il principio dell'economia delle risorse, tipico di ogni approccio strategico valido, e rendere più immediato il compito, risultando vantaggiose non solo per chi presenta delle difficoltà ma per tutti gli allievi. Gli indici testuali, come abbiamo visto, sono in grado di dare informazioni sul contenuto prima ancora di leggere il testo. Per esempio, il titolo di un

brano può essere inteso come «organizzatore avanzato delle conoscenze» (Mazzoni, 2001), avendo un ruolo cruciale nella comprensione del testo. Per evidenziare tale ruolo, riportiamo un esperimento di Bransford e Johnson (1972), in cui viene richiesto di leggere un brano e capire di cosa parla: «La procedura in realtà è semplice. Prima di tutto occorre separare le cose in gruppi. Talvolta un mucchio solo è sufficiente a seconda di quanto ce n'è da fare. Se dovete andare in un altro posto e non avete la possibilità di farlo a casa, allora questo è il secondo punto da esaminare. Altrimenti è tutto a posto. È meglio fare pochi oggetti alla volta che tutti insieme. Anche se lì per lì questo non sembra importante, tuttavia di solito nascono complicazioni se si esagera. Errori possono costare soldi. All'inizio sembra complicato, ma poi col tempo diventa parte della vita quotidiana di una persona». Questo breve brano risulta di difficile comprensione e recupero finché non se ne conosce il titolo, "Informazioni su come lavare i panni in lavatrice", che ci dà la possibilità di inquadrare l'argomento e preattivare le conoscenze sul tema. Gli indici testuali, quindi, non solo ci consentono di accedere più velocemente ai contenuti e creano un contesto di riferimento capace di attribuire significato al testo, ma, ancora prima, permettono di fare previsioni sul contenuto e di attivare le conoscenze pregresse sull'argomento aiutando la comprensione del testo. Dopo aver inquadrato l'argomento, attraverso gli indici testuali e gli organizzatori anticipati, allora è opportuno leggere il testo utilizzando la sintesi vocale.

Comprendere può essere considerato un obiettivo a sé stante, non necessariamente parte di un processo più ampio. Questo è, per esempio, il caso delle prove di comprensione. A seconda dell'obiettivo e della tipologia di testo (narrativo, eventualmente seguito da domande di comprensione, informativo, ecc.), esistono alcune strategie per favorire la comprensione, in particolare per chi ha difficoltà, quali:

- la segmentazione del testo e la suddivisione in paragrafi tramite una linea vuota;
- il priming, ossia la lettura prima delle domande e poi del testo, così da poter focalizzare l'attenzione sulle parti di interesse e quindi orientare la lettura al ritrovamento delle risposte;
- l'individuazione delle parole-chiave nella domanda e la ricerca delle stesse nel testo. Questo è ancora più semplice da attuare attraverso l'utilizzo di software con la funzione dell'evidenziatore e del "trova", o in un pdf con la funzione "trova";
- l'evidenziazione delle parti salienti del testo o dei concetti chiave.

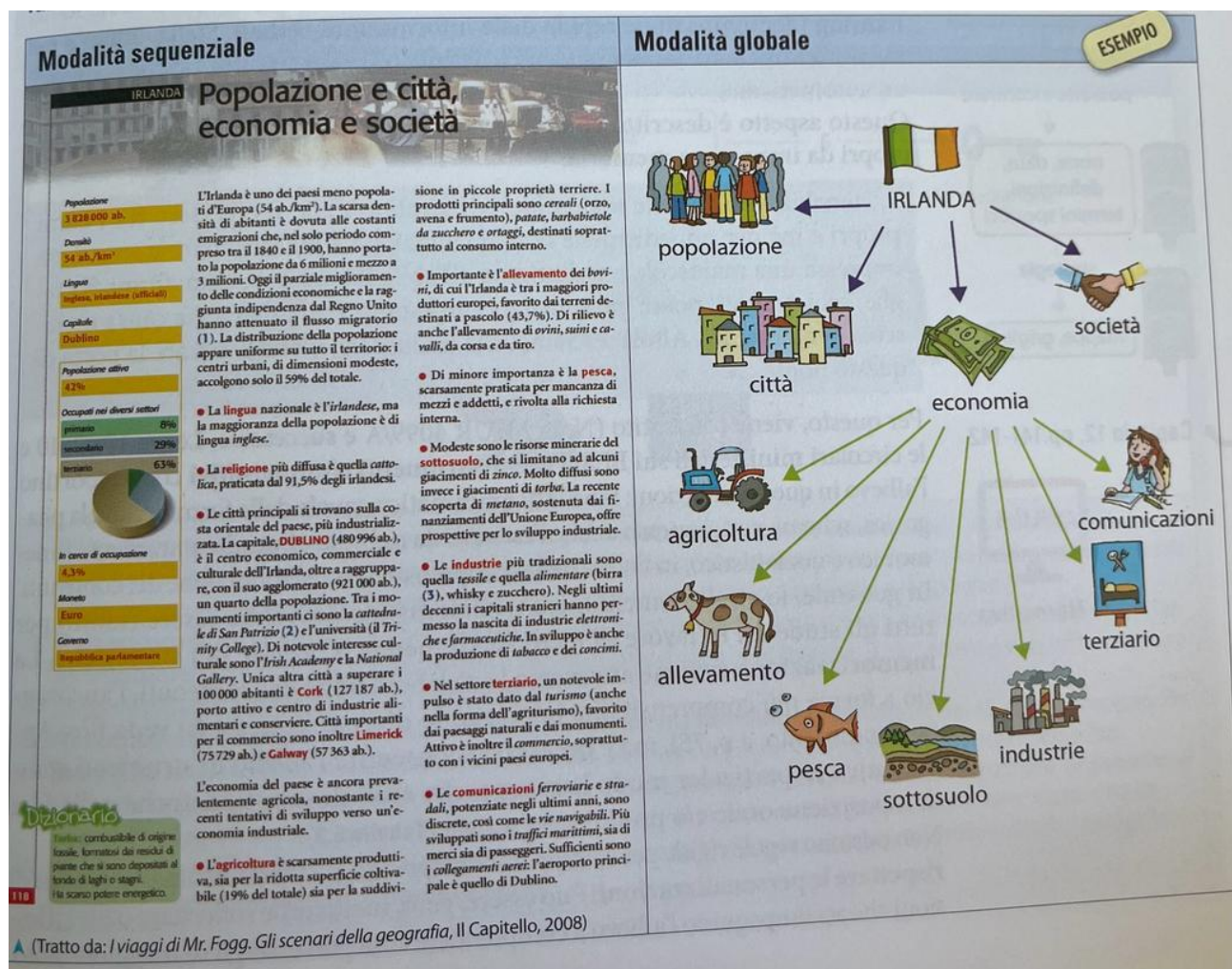
Se, invece, l'obiettivo va oltre la comprensione del testo e si vuole apprendere dei contenuti, allora si dovrà procedere con la rielaborazione e selezione/sintesi delle informazioni.

Rielaborazione e selezione delle informazioni:

Questa fase dell'apprendimento viene qui presentata come una tappa a sé stante, ma in realtà approfondisce e completa la comprensione, nonché agevola e prepara alla memorizzazione. È importante tenere presente che è diverso capire da ricordare (Lovett e Pillow, 1995; Carlisle, 1999): comprendere i contenuti non significa necessariamente riuscire a recuperarli quando servono, per esempio durante le verifiche (Cornoldi, Tressoldi, Tretti e Vio, 2010). Soprattutto per i bambini e i ragazzi dislessici risulta difficile procedere in sequenza, quindi è particolarmente ostico l'approccio ai

libri che un'informazione dopo l'altra (un capitolo dopo l'altro), talvolta senza una visione globale, che sfugge anche a causa della limitata capacità della memoria di lavoro (Stella, 2004). È pertanto utile riorganizzare il materiale secondo una modalità immediatamente visualizzabile, come una mappa, in cui sono evidenti i collegamenti fra le parti, o, in generale, ricorrere alla rappresentazione dei contenuti attraverso immagini, schemi, vignette, cartoni animati, etc. Tali elementi assolvono funzioni legate all'attrazione, alla stimolazione della curiosità e dell'interesse.

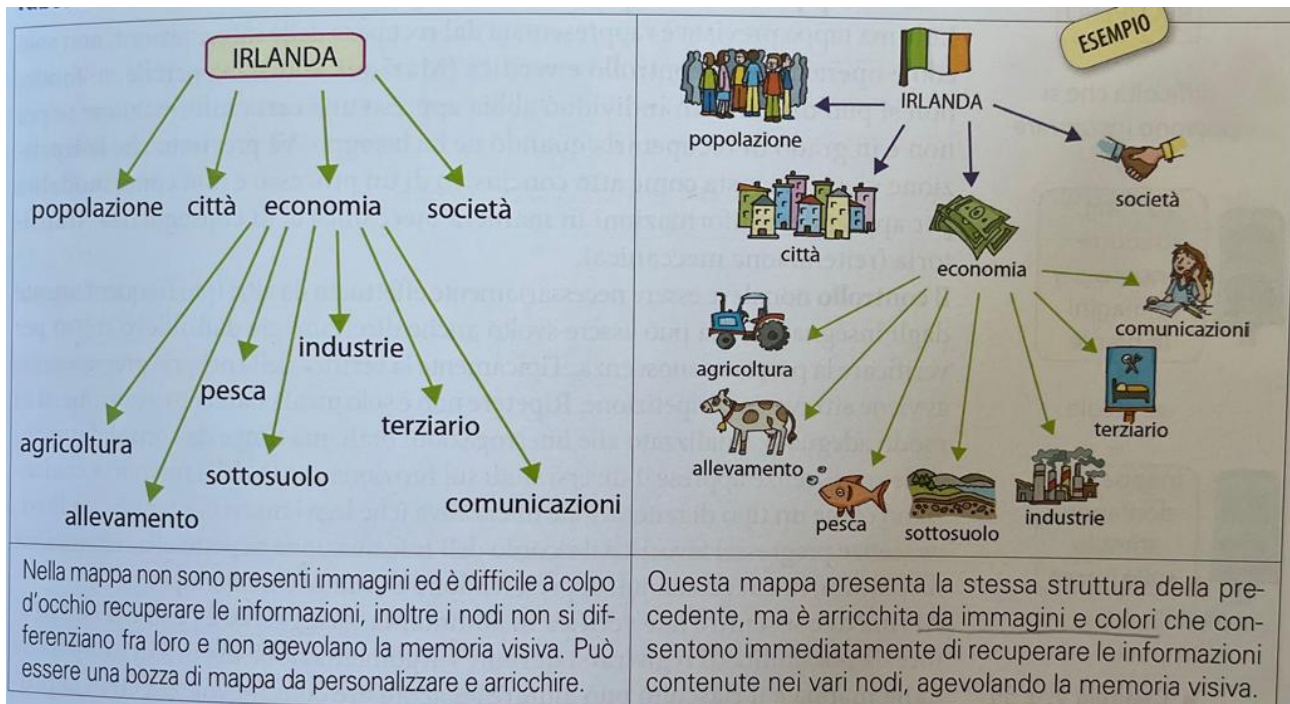
Nel percorso di studio, la tappa della rielaborazione può esprimersi nel passaggio diretto dagli indici alla mappa: dal testo vengono estrapolate le informazioni visivamente in evidenza e collegate fra loro in una visione d'insieme non più sequenziale. Osservate l'esempio riportato di seguito. Il testo della pagina è tratto da un libro digitale di geografia, nell'insieme è molto scritto e le informazioni, per quanto in evidenza, non si differenziano fra loro e sono in sequenza. Se trasformate in mappa, le informazioni assumono una dimensione globale in cui sono chiari i rapporti fra le parti e, grazie all'associazione alle immagini, diventano immediatamente distinguibili e accessibili.



Una volta rielaborato il materiale, è necessario selezionare cosa conservare e cosa eliminare, seguendo il criterio di importanza. La capacità di sintesi è in ogni caso un'abilità molto difficile da acquisire, che richiede tempo e allenamento, fondamentale non solo per lo studio, ma in ogni processo di apprendimento.

La Memorizzazione:

L'allievo con DSA presenta difficoltà di memoria a breve termine, nonché nel naming (denominazione rapida delle informazioni verbali, Stella, 2004) e nel memorizzare nomi, termini specifici, definizioni e date o tutto ciò che comporti un automatismo. Questo aspetto è descritto chiaramente da Pennac (2008), parlando dei nomi propri da imparare a memoria: "...terribili sentinelle le maiuscole! Mi sembrava che si ergessero tra i nomi propri e me per impedirmene la frequentazione. Qualsiasi parola su cui era impressa una maiuscola era destinata all'oblio istantaneo: città, fiumi, battaglie, eroi, trattati, poeti, galassie, teoremi espulsi dalla memoria causa maiuscola penalizzante. Altolà, esclamava la maiuscola, vietato varcare la porta di questo nome...». Per questo, viene consentito (Nota MIUR 4099/A e successive, Legge 170/2010 e le circolari ministeriali sui BES) l'uso di strumenti compensativi che supportino l'allievo in queste situazioni: tabelle di grammatica, tavole delle formule, tavola pitagorica, schemi, ecc., e spesso anche l'esonero da richieste di studio puramente mnemonico e nozionistico, in favore della comprensione e rielaborazione dei contenuti. In generale, lo studio mnemonico e nozionistico dovrebbe essere ridotto per tutti gli studenti, in favore di tecniche di memorizzazione più strategiche. La memorizzazione avviene attraverso la rielaborazione dei contenuti, l'ancoraggio a forme più comprensibili e impiegando diverse strategie ma è necessario consentire l'ausilio di strumenti compensativi, in particolar modo le mappe, che sono di supporto anche nella fase di esposizione orale e/o produzione scritta. Non esistono regole rigide per sviluppare le mappe, anzi è fondamentale ricordarsi di rispettare le personalizzazioni. Può essere, però, molto utile sollecitare delle riflessioni che accompagnino l'allievo a comprendere cosa può essergli di maggiore aiuto.



Recupero dei Contenuti:

L'ultima tappa prevista è rappresentata dal recupero delle informazioni, non solo come operazione di controllo e verifica (Mazzoni, 2001), ma perché, in fondo, non si può dire che un individuo abbia appreso una certa informazione se poi non è in grado di recuperarla quando ne ha bisogno. Va precisato che la ripetizione viene qui vista come atto conclusivo di un processo e non come modalità per apprendere informazioni in maniera meccanica e, di conseguenza, transitoria (reiterazione meccanica). Il controllo non deve essere necessariamente effettuato da altri (più frequentemente dagli insegnanti), ma può essere svolto anche direttamente dall'allievo stesso per verificare la propria conoscenza. Tipicamente la verifica della propria preparazione avviene attraverso la ripetizione. Ripetere non è solo un allenamento a esprimersi in modo adeguato, finalizzato alle interrogazioni orali, ma funge da consolidamento delle conoscenze apprese. I diversi studi sul funzionamento della memoria evidenziano come un tipo di reiterazione integrativa (che lega i nuovi contenuti con le conoscenze pregresse) favorisca il ricordo dell'informazione rispetto alla reiterazione meccanica, in cui i contenuti appresi tendono a svanire con il tempo. Al fine di consentire tale verifica in autonomia, si suggerisce l'uso del registratore: la possibilità di registrarsi durante l'argomentazione del discorso a partire dalla mappa e il riascolto può aiutare ad acquisire consapevolezza circa la propria preparazione e stimolare l'autocorrezione. Inoltre, fondamentale è ricordare che se la strutturazione del discorso rappresenta una difficoltà per l'allievo, significa che la mappa di riferimento non è sufficientemente funzionale all'obiettivo: dovrà quindi essere modificata e arricchita per renderla utile.

I dislessici, infatti, si dice che generino i pensieri in una modalità caratteristica, ossia che ragionino “per immagini”. Devono, quindi, effettuare una specie di traduzione dal pensiero per immagini al pensiero mediato dal linguaggio.

IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO.

Il prepotente affacciarsi dei bisogni educativi speciali nella scuola ha abituato da tempo le istituzioni scolastiche ad affrontare problematiche assai diverse, connesse a soggetti in formazione che presentano particolarità specifiche in ordine agli assi relazionali, cognitivi e funzionali. Il coinvolgimento dei docenti in questo senso è stato senz'altro ampio, raccogliendo i numerosi input provenienti dalle scienze dell'educazione e dalle metodologie didattiche legate alla personalizzazione e all'individualizzazione dell'insegnamento. Lo stesso rovesciamento del paradigma pedagogico che ha posto al centro del sistema formativo l'apprendimento piuttosto dell'insegnamento ha costituito una cornice fondamentale entro cui pensare l'agire didattico quotidiano. La questione attuale, tuttavia, è quella di costruire un «sapere dell'organizzazione» nel suo complesso e, quindi, nei suoi molteplici livelli, che non sia limitato alle competenze individuali e che predisponga interventi a favore degli alunni con DSA in maniera strutturata, coordinata e continuativa. La presa in carico dell'alunno con DSA dovrà pertanto avvenire dalla collegialità del personale docente. Ciò comporta la condivisione di una cultura dell'inclusione da parte del Collegio dei docenti, ma anche di competenze specifiche e modalità unitarie e coordinate di tutela del diritto allo studio degli alunni in questione. I bisogni educativi speciali chiamano in causa una responsabilità diffusa del team dei docenti, in tutti gli ordini e gradi di scuola. La figura professionale specializzata assume con gli alunni con DSA un ruolo di orientamento, di formazione di competenze, di organizzazione e coordinamento ed è rinvenibile nel profilo che nell'ambito dell'Azione del Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità è stato definito «Referente per la dislessia». All'interno delle procedure per la presa in carico dell'alunno con DSA, uno strumento per pianificare, e dunque per garantire, gli adeguati interventi metodologici e l'applicazione degli strumenti compensativi e dispensativi può essere individuato nel Piano Didattico Personalizzato, la cui approvazione in sede collegiale e il cui inserimento nel Piano dell'Offerta Formativa assicurerebbe alla famiglie la predisposizione da parte del personale dell'istituzione scolastica dei necessari interventi didattici. È infatti opportuno che dal momento in cui la scuola sia in possesso di una diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento vengano avviate iniziative didattiche ed organizzative appropriate, di cui è parte il Piano Didattico Personalizzato. Si tratta pertanto di un documento essenziale, in quanto stabilisce le modalità dell'erogazione del servizio didattico, da una parte avvalorandone la significatività, dall'altra dando un senso pedagogico e didattico alle deroghe che, rispetto al normale corso di istruzione, intervengono a favore degli alunni con DSA. Per il momento tale documento non è stato definito a livello nazionale, tuttavia Piani Didattici Personalizzati sono stati elaborati in ambito territoriale, per esempio regionale, per omogeneizzare gli interventi in questione. Ma anche singole scuole, nelle facoltà della propria autonomia, hanno predisposto strumenti atti a omogeneizzare gli interventi. Concretamente, senza avere a disposizione una serie di criteri che ordinino e diano senso alle osservazioni, procedere, per esempio da parte degli

insegnanti, a osservazioni mirate risulta assai difficile. Il Piano Didattico Personalizzato dovrebbe pertanto arricchirsi di alcuni criteri per individuare «che cosa» osservare e come valutare ciò che si è osservato. In questo senso risulterebbero molto utili le indicazioni fornite dalla diagnosi clinica. Infatti, un primo criterio per valutare la sindrome dislessica è quello della gravità. Per determinarla, è opportuno fare ricorso a due criteri, uno estensivo, l'altro intensivo. Il criterio della gravità ci consente di orientare in via preliminare le iniziative in sede di predisposizione degli interventi. Con il criterio estensivo si intendono il coinvolgimento o l'interessamento di molteplici aree dell'apprendimento e l'eventuale compromissione di aspetti psicologici, emotivi o relazionali; con il criterio intensivo, si intende invece il grado di deficit presente in queste singole aree. In relazione al criterio estensivo possiamo prendere in considerazione le seguenti aree: scrittura, lettura, competenze matematiche, ma anche capacità cognitiva, disturbi dell'attenzione, disturbi emotivi o la componente motivazionale. Relativamente al criterio intensivo, è possibile considerarlo come l'entità del deficit in ogni singolo ambito, sulla base del funzionamento delle sue componenti. Per la scrittura, per esempio, possono essere presi in considerazione la qualità del grafismo, il numero e il tipo di errori, la struttura testuale; per la lettura i parametri di rapidità, correttezza, comprensione. Su ognuno di tali ambiti, naturalmente sulla base della descrizione diagnostica dello specialista, è possibile orientare l'osservazione degli insegnanti, che individueranno il livello della prestazione tenendo conto della media delle performance relative alle classi di riferimento. Possiamo individuare così tre livelli di gravità. Un livello con forme lievi di disturbo, il quale, in assenza di deficit cognitivi e di compromissioni della sfera emotiva, riguarda un solo settore degli ambiti che abbiamo considerato (per esempio errori fonologici e/o ortografici oppure scarsa qualità del grafismo nella scrittura; lentezza o mancata correttezza nella lettura, ecc.). Un livello con forme medie di gravità che, in assenza di deficit cognitivo e di profili psicologici problematici, coinvolgeranno più aree (lettura e scrittura), oppure più segmenti di una o più aree (gli errori fonologici nella scrittura e la scorrettezza e lentezza nella lettura). Infine, un livello grave di disturbo il quale, presentandosi anche ritardi cognitivi o disturbi attentivi e psicologici, rientra all'interno di un quadro diagnostico più complesso. In ordine ai livelli di gravità, il Piano Didattico Personalizzato dovrà contemplare un diverso impiego dei seguenti interventi:

- strategie metodologiche e didattiche;
- strumenti dispensativi;
- strumenti compensativi;
- modalità di valutazione.

STRATEGIE METODOLOGICHE E DIDATTICHE

Con questa espressione intendiamo l'impiego di forme didattiche che facilitino l'apprendimento e semplifichino il compito di lettura senza per altro ridurre sostanzialmente la complessità degli obiettivi e delle conoscenze richieste. È il caso per esempio delle mappe concettuali, delle immagini, degli schemi e di altri mediatori didattici. Sulla base anche delle informazioni diagnostiche sarà quindi necessario che

il Piano Didattico Personalizzato riporti per le singole materie la necessità dell'impiego di mappe concettuali e altri mediatori . L'importanza dei mediatori didattici risulta evidente riproponendo la «tavola» dei mediatori in questione proposta da Elio Damiano (attivi, iconici, analogici, simbolici). I mediatori possono dividersi in attivi, iconici, analogici e simbolici. Il processo di mentalizzazione procede dal primo verso l'ultimo della serie, coinvolgendo in primo luogo l'esperienza diretta della realtà, poi tale processo consente la configurazione di immagini e schemi (mediatori iconici), in seguito si realizza nei giochi di simulazione fino alla mentalizzazione piena dei concetti e delle teorie. È possibile notare che i mediatori rappresentano il passaggio intermedio nel processo di mentalizzazione fra la realtà e la rappresentazione simbolica di concetti e teorie, di cui la letto-scrittura è un momento determinante. La facilitazione offerta dai mediatori si colloca proprio nella loro posizione intermedia nel citato processo di mentalizzazione o denaturalizzazione. A questo riguardo possono risultare utili le nuove tecnologie, non solo perché consentono di realizzare mappe concettuali agevolmente, ma soprattutto perché le mappe concettuali diventano così facilmente archiviabili e utilizzabili per altri alunni. Nell'ottica di un sapere dell'organizzazione e della non dispersione delle energie impiegate per la realizzazione di appositi strumenti didattici, l'archiviazione e la documentazione risultano essenziali. Esistono inoltre archivi di mappe on line dove sono depositati tali documenti riguardanti moltissimi contenuti per ogni ordine e grado di scuola. Fra le strategie in questione rientra anche l'impiego dei tempi a disposizione per lo svolgimento dei compiti assegnati. I criteri per definire i tempi di elaborazione delle prove dovranno essere individuati per materia, sulla base delle indicazioni diagnostiche, dell'esperienza diretta e della ridefinizione periodica del Piano Didattico Personalizzato. Alternativamente, è possibile ridurre gli obiettivi di apprendimento richiesti in ogni prova. Va da sé che le prove svolte secondo quanto individuato nel Piano in questione hanno piena validità ai fini delle valutazioni di fine anno scolastico. In questo stesso ambito rientra la definizione di criteri per la eventuale riduzione dei compiti da assegnare a casa.

La modalità per individuare quali delle citate strategie utilizzare può desumersi dalla procedura di facilitazione e semplificazione individuata da Dario Ianes³ . Gli input sono verificati sulla capacità di affrontare il compito scolastico da parte dell'alunno; in presenza di difficoltà nello svolgimento del compito gli stessi input vengono sostituiti, facilitati o semplificati attraverso una procedura logica e coerente.

▼ **Tabella 1** • Strategie e metodologie didattiche specifiche

Strategie e metodologie didattiche				
	Ambito / Disciplina 1	Ambito / Disciplina 2	Ambito / Disciplina 3	Ambito / Disciplina 4
Mediatori didattici				
Tempi più lunghi				
Diversificazione degli obiettivi				
Quantità di compiti assegnati				

STRUMENTI DISPENSATIVI

Le misure dispensative hanno una duplice finalità. In primo luogo sono forme di tutela per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento. Esse infatti dispensano dallo svolgere alcune prestazioni davanti ai compagni di classe, le cui difficoltà costringono gli alunni con DSA a esperienze umilianti, come più volte testimoniato. Il loro profilo riguarda quindi essenzialmente gli aspetti emotivi e affettivi dell'alunno, evitandogli di vivere la scuola come il luogo in cui è costantemente sottoposto a prestazioni che ne mettono in luce le difficoltà. Non serve soffermarsi in questa sede sulle problematiche ormai note relative alla scarsa autostima degli alunni con DSA; può tuttavia essere opportuno rammentare che le misure dispensative consentono di costruire un clima per gli alunni in questione più sereno e sicuro, nel quale possa avvenire un apprendimento più efficace.

In secondo luogo, gli strumenti in questione dispensano l'alunno con DSA da quelle attività didattiche che implicano prestazioni difficoltose sulle quali poi è espressa una valutazione o che possono essere utili per lo studio. È il caso, per esempio, della dettatura di testi e degli appunti per lo studio, oppure della copiatura dalla lavagna di testi, problemi, consegne, ecc. (Tabella 2).

▼ **Tabella 2** • Strumenti dispensativi

Strumenti dispensativi				
	Ambito / Disciplina 1	Ambito / Disciplina 2	Ambito / Disciplina 3	Ambito / Disciplina 4
Lettura ad alta voce				
Dettatura di testi				
Dettatura di appunti				
Copiatura (dalla lavagna)				

STRUMENTI COMPENSATIVI

Per strumenti compensativi intendiamo l'insieme di strumenti il cui utilizzo sostituisce la difficoltà dell'alunno in una certa prestazione, per esempio la scrittura o la lettura. In ambito tecnologico, per esempio, lo strumento compensativo più noto è per esempio la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto. Fra gli strumenti compensativi individuiamo anche le tabelle o i formulari, oppure tutor che svolgono per conto dell'alunno con DSA alcune funzioni: prendere appunti, per esempio. Si tratta pertanto di strumenti diversi rispetto a quelli metodologici e didattici. Nella Tabella 3 sono elencati alcuni strumenti compensativi:

▼ **Tabella 3** • Strumenti compensativi

Strumenti compensativi				
	Ambito / Disciplina 1	Ambito / Disciplina 2	Ambito / Disciplina 3	Ambito / Disciplina 4
Sintesi vocale				
Computer con videoscrittura e correttore				
Calcolatrice				
Tabelle o formulari				
Libri digitali				
Dizionari digitali				
Tutor				

La predisposizione di tali strumenti implica l'impegno da parte della scuola di fornire tali strumenti, nonché l'impegno da parte dei docenti di fornire all'alunno i documenti in formato elettronico qualora gli strumenti compensativi che utilizza siano di tipo tecnologico. Le modalità di utilizzo degli strumenti in questione necessita di una fase di addestramento da parte dell'alunno e di organizzazione da parte del team dei docenti. Anche in questo caso disporre di archivi e di documentazione facilita la possibilità di offrire agli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento il materiale didattico necessario.

METODOLOGIE DI VERIFICA E DI VALUTAZIONE

Le modalità di valutazione saranno coerenti con il processo di istruzione pianificato per gli alunni con DSA e formalizzato nel Piano Didattico Personalizzato. In sede di valutazione, infatti, l'alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento potrà utilizzare le strategie didattiche, gli strumenti compensativi e dispensativi che utilizza nel corso dell'anno. Inoltre, deve essere messo in condizione di svolgere prove

in cui la prestazione evidenzia il grado di apprendimento senza che questo sia ostacolato dalle difficoltà derivanti dal disturbo. In questo senso, per esempio, si deve ritenere possibile utilizzare solo forme orali o scritte di interrogazione. In seconda battuta, risulta opportuno scindere la prestazione nei suoi momenti costitutivi – per esempio la conoscenza del contenuto dalla ricchezza del lessico – al fine di valutare ciò che non è compromesso dal disturbo e di utilizzare le prestazioni coinvolte dai DSA come valutazione formativa, utile per ridefinire gli interventi didattici.

▼ Figura 5 • Metodologie di verifica e valutazione

Metodologie di verifica e valutazione				
	Ambito / Disciplina 1	Ambito / Disciplina 2	Ambito / Disciplina 3	Ambito / Disciplina 4
Solo prove orali				
Solo prove scritte				
Solo valutazione conoscenze				
Uso di mediatori durante le prove				
Uso di strumenti compensativi durante le prove				
Interrogazioni programmate				

La Tabella 4 consente di avere un quadro delle modalità di verifica e di valutazione degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento. Le deroghe previste saranno oggetto di appositi interventi del MIUR, così come disposto dalla legge 170/2010.

LE STRATEGIE METACOGNITIVE

Lo sviluppo di strategie metacognitive risulta di fondamentale importanza per consentire al soggetto con DSA di elaborare consapevolmente metodologie multisensoriali o alternative di apprendimento. Tale capacità si sviluppa con il tempo e un bambino di seconda primaria è già in grado di autovalutare il proprio funzionamento mentale. All'interno del Piano Didattico Personalizzato sarebbe opportuno indicare le strategie utilizzate dall'alunno per, come si dice, «saper usare il sapere». Come noto, per metacognizione intendiamo un ulteriore livello di riflessione, applicata ai processi cognitivi e caratterizzata dalla possibilità di controllarli e modificarli coscientemente. Le strategie metacognitive, dunque, sono le modalità con cui un soggetto ha imparato a utilizzare le proprie conoscenze sui processi cognitivi personali. Le conoscenze metacognitive possono costituire l'immagine che un soggetto si è

costruito, a seguito di continue particolari interrelazioni con l'ambiente, del proprio funzionamento mentale (o di quello altrui). Tali conoscenze possono essere generali oppure possono essere specifiche, relative a specifici ambiti della conoscenza. Il contributo di Dweck alla questione ha rilevato che le conoscenze metacognitive generali possono essere di due tipi: a) l'intelligenza è considerata un attributo statico e imm modificabile;

b) l'intelligenza si modifica con l'applicazione e l'impegno.

Se un soggetto, crescendo, ha avuto esperienze di successo cognitivo, sarà propenso ad avere una concezione metacognitiva di tipo b) . Tali concezioni della mente si agganciano alle esperienze quotidiane della persona in contesti di apprendimento e i bambini fin dai primi anni di vita sviluppano delle idee in merito. Soprattutto nel caso delle conoscenze metacognitive specifiche, i bambini acquisiscono presto la cognizione che l'uso sviluppa la funzione stessa. Il riflesso emotivo di tali considerazioni è stato ampiamente studiato, attraverso l'analisi dei costrutti di autostima e di percezione di autoefficacia. La loro connessione con la motivazione è assai stretta. L'autorappresentazione del soggetto, la sua percezione come agente in determinati contesti influenza molto la motivazione a seconda che egli si aspetti un esito positivo (perché convinto di autoefficacia positiva) oppure preveda un esito negativo. Questo ci riporta, da una parte, alla necessità di sviluppare quella che è stata definita competenza compensativa, ovvero l'abilità nell'uso degli strumenti compensativi medesimi e, dall'altra, all'impiego abile delle strategie metodologiche e didattiche al fine di potenziare la percezione di autoefficacia, e dunque la motivazione, nei soggetti con DSA. La possibilità del successo nella realizzazione dei compiti richiesti dal contesto, seppure con metodologie o con strumenti diversi, agisce anche a livello più profondo. Il valore consolidante del successo nell'affrontare i compiti imposti dall'esterno risulta evidente in ordine alla capacità del soggetto medesimo di resistere agli stress e agli affetti negativi che impone l'ambiente. Soggetti con Sé fragili sono maggiormente sottoposti alla difficoltà di autoregolazione emotiva (contrastare gli affetti negativi) che può scivolare verso la dissociazione, ossia quel distaccarsi da una realtà che pare distruggere il soggetto. Alcune testimonianze di soggetti con DSA rilevano che questa può essere l'esperienza emotiva vissuta in classe. Da questo punto di vista, è richiesto all'insegnante un profondo lavoro sulla sicurezza di Sé dell'alunno con DSA, concependo la relazione come un setting in cui «co-costruire» le condizioni di successo, il successivo padroneggiamento della realtà (scolastica) e l'autostima . Nel Disturbo Specifico di Apprendimento, l'intervento metacognitivo non è finalizzato all'incremento o al ripristino di abilità strumentali. In condizioni in cui le abilità strumentali non si sono automatizzate è opportuno compensare le carenze con una maggiore padronanza delle risorse metacognitive. In questo senso è opportuno in primo luogo elaborare con l'alunno una riflessione in relazione al locus of control che dovrà orientarsi in senso «esterno». Il bambino dovrà essere consapevole che gli insuccessi dipendono da lui, ma nella misura in cui sono determinati da fattori che lo trascendono (i DSA) e che possono comunque essere compensati anche mediante apposite strategie metacognitive . In conclusione, il Piano Didattico Personalizzato, che costituisce una sorta di patto fra la scuola e la famiglia dell'alunno con DSA, definisce per ambiti o per

discipline specifici le strategie didattiche, gli strumenti dispensativi e compensativi e le modalità di valutazione utilizzati per l'alunno in questione. Aggiunge alcune riflessioni in merito allo sviluppo delle sue capacità metacognitive ed emotive. Gli interventi in questione sono pianificati a seguito delle osservazioni cliniche svolte dal logopedista, ma anche delle osservazioni dei genitori e dei docenti i quali, coadiuvati dal Referente per la dislessia, potranno individuare come articolare gli interventi nelle singole discipline. In sede di valutazione, anche conclusiva, tali strategie e strumenti, ritenuti essenziali per l'espletamento di una performance adeguata ai livelli di conoscenza e di intelligenza dell'alunno, non possono che essere pienamente utilizzati. Un modello del Piano Didattico Personalizzato, elaborato dal Collegio dei Docenti, dovrebbe, infine, essere parte integrante del Piano dell'Offerta Formativa della scuola.

CONOSCERE E VALORIZZARE LE STRATEGIE COMPENSATIVE INDIVIDUALI NON TECNOLOGICHE

Le tecnologie informatiche sono disponibili solo da pochi anni ma i dislessici sono sempre esistiti anche se spesso non sapevano di chiamarsi così. Per loro la vita a scuola non è mai stata facile ma per fortuna in molti (anche se, purtroppo, certamente «pochi» in percentuale) ce l'hanno fatta. Anche allora, a ben guardare, il rimedio era sostanzialmente di tipo compensativo. Le tecnologie ovviamente non c'entravano (al massimo, in qualche caso, un registratore a cassette o una calcolatrice) e tutto era basato su strategie, espedienti, atteggiamenti, rimedi... di vario tipo. Sono sistemi che funzionano benissimo ancora oggi e che non ha certo senso abbandonare. Chiamiamo strategie compensative l'insieme di procedimenti, espedienti, stili di lavoro o apprendimento che possono ridurre, se non superare, i limiti della disabilità o del disturbo. A volte possono essere associate a strumenti, nel senso di oggetti concreti, che però risultano in genere secondari rispetto ai processi operativi messi in atto. Alcune strategie sono elaborate autonomamente dall'alunno, spesso per tentativi ed errori, altre possono essere proposte o suggerite dagli adulti. Alcune sono davvero efficaci, altre meno ma a volte possono essere comunque convenienti, anche se indirettamente. Molte strategie puntano esclusivamente al conseguimento del successo scolastico immediato e per molti aspetti possono rientrare nel vasto campionario delle furbizie, più o meno «oneste», che da generazioni gli studenti in difficoltà elaborano per conseguire la sospirata sufficienza, come i bigliettini, le copiature, i suggerimenti... Certamente assai più interessanti sono le strategie compensative che migliorano il metodo di studio dei dislessici senza limitarsi ad aumentare le probabilità di successo al momento della verifica.

Vediamone alcune:

- Integrare o mediare la comunicazione scritta attraverso altri codici, in particolare di tipo grafico-visivo. Ossia usare schemi, grafici, mappe, diagrammi e ogni altra forma di comunicazione di tipo visivo per integrare e, finché è possibile, anche sostituire quella scritta. Vedremo come sia importante sfruttare

adeguatamente questa strategia anche nella lettura con la sintesi vocale, soprattutto dei libri di testo scolastici.

- Strumenti, metodi, espedienti per facilitare la memorizzazione e l'organizzazione delle informazioni. La famosa tabella dei mesi, primo degli strumenti compensativi nell'elenco del ministero dell'istruzione, in fondo non è altro che una strategia compensativa di tipo mnemonico che, ci si augura, l'alunno arriverà presto a estendere e utilizzare anche in altri ambiti: più avanti sarà l'elenco delle regioni, dei pianeti, dei composti chimici ecc.
- Potenziare la capacità di ascolto e concentrazione. L'alunno dislessico, che sa bene che a casa farà fatica a studiare, si sforza di seguire la lezione a scuola in modo da ricordare e organizzare le informazioni nel modo più efficace possibile, per aver poi meno bisogno di leggere il libro a casa.
- Rafforzare le relazioni sociali. Quel che non si sa fare da soli, si può fare con l'aiuto degli altri. Le competenze sociali sono fondamentali per le persone che vivono un problema o una disabilità perché un progetto di autonomia non può significare far tutto da soli, arrangiarsi (cosa spesso assolutamente impossibile), ma fornire tutti gli strumenti che possono consentire, anche in modo indiretto, una qualità di vita decorosa. Tra questi c'è senza dubbio anche la capacità di saper chiedere aiuto e mantenere nel tempo un corretto rapporto di collaborazione, e anche quella, per nulla banale, di saper riconoscere e gratificare il supporto ricevuto, ossia in senso lato di saper ringraziare.

STRATEGIE VS TECNOLOGIE.

Mentre le strategie compensative si possono sviluppare anche spontaneamente, le tecnologie richiedono sempre l'intervento degli adulti per un efficace percorso di autonomia. Bisogna acquisire una piena padronanza dello strumento computer, anche in termini di velocità d'uso, e solo un addestramento guidato può offrire questo. Pensiamo, per esempio, alla scrittura con la tastiera: se un alunno con disgrafia o disortografia non impara a scrivere correttamente, con dieci dita in modalità dattilografica, non raggiungerà mai una velocità analoga a quella dei compagni con carta e penna e, soprattutto, sarà soggetto a una serie di errori di battuta che si sommeranno a quelli derivanti dal suo disturbo, riducendo quindi, e pesantemente, i vantaggi della compensazione. Vantaggi che a volte vengono totalmente annullati dalle varie controindicazioni che purtroppo presentano queste tecnologie, soprattutto quando non vengono usate correttamente: sono complicate da usare, macchinose, soggette a fastidiosi imprevisti e, soprattutto per i ragazzi a scuola, sono sempre troppo vistose e stigmatizzano la diversità di chi le usa con conseguenti rischi di rifiuto e perdita di autostima. Come abbiamo visto all'inizio, parlando dei prerequisiti, le tecnologie sono quindi da usare quando la diagnosi e i bisogni sono stati ben accertati e le condizioni, anche ambientali, sono tali da garantire il successo con ragionevole sicurezza. La tabella seguente sintetizza le principali differenze operative tra l'approccio alle strategie e quello alle tecnologie compensative.

Strategie compensative	Tecnologie compensative
Vengono spesso acquisite, e anche individuate, autonomamente dagli alunni.	Almeno all'inizio, l'intervento degli adulti è indispensabile.
Raramente hanno controindicazioni. Possono essere più o meno efficaci ma è molto raro che possano essere considerate dannose.	Le tecnologie mal somministrate possono essere seriamente controproducenti: calo di motivazione e autostima, netta diversificazione dalla classe, complicazione operativa, allungamento dei tempi...
Spesso le strategie sono utili a tutti i ragazzi e quindi possono essere proposte a tutta la classe. Non hanno alcuna caratteristica stigmatizzante e vengono accettate molto più facilmente dagli alunni con problemi di vario tipo.	L'uso delle tecnologie usate in funzione compensativa è davvero conveniente solo in presenza di un serio disturbo; per gli altri alunni sarebbero un'inutile complicazione in più. Dei problemi di rifiuto/accettazione sono molto frequenti (possono essere ridotti, se non superati, con un serio supporto pedagogico sia a casa sia, soprattutto, a scuola con i compagni).
Le strategie, almeno quelle di base, non hanno costi e possono essere usate con tutti gli alunni senza problemi. Questo facilita l'accettazione e la condivisione.	Molte tecnologie richiedono prodotti software distribuiti con licenza unica e che non possono pertanto essere usati da tutti i compagni.
Possono essere introdotte o suggerite anche in modo destrutturato o informale, in base ai più svariati stimoli o suggerimenti educativi	È necessario un percorso di formazione e addestramento, almeno in certi momenti più significativi, per acquisire alcune abilità di base e garantire i presupposti per una efficace competenza.

LETTURA CON LA SINTESI VOCALE.

Chiariamo subito intanto che con la sintesi si legge, non si ascolta. Non è il surrogato di un lettore in carne e ossa ma un altro modo di accedere al testo scritto, distinto sia dalla lettura comunemente intesa, basata sulla decodifica alfabetica, sia dall'ascolto di una voce umana, dal vivo o registrata (audiolibro). Anche perché, purtroppo, la sintesi legge male. Quelle di nuova generazione sono molto migliorate e parlano in modo «quasi umano» ma il problema di fondo rimane: la sintesi vocale legge senza capire nulla di quello che sta leggendo. E quindi può sbagliare pause, intonazioni e a volte anche accenti soprattutto nel caso, fortunatamente raro in italiano, di parole omografe, ossia scritte allo stesso modo ma pronunciate in modo diverso: leggere al posto di leggére, àmbito anziché ambìto, vestìti per vèstiti, àncora per ancòra ecc. Per un lettore adulto questi errori possono causare fastidio ma raramente mettono a rischio l'effettiva comprensione del testo, ma con un bambino tutto è ovviamente diverso e i loro effetti

non vanni mai banalizzati. Ma, pur con tutti i suoi difetti, la lettura con la sintesi è una risorsa importantissima perché è l'unico sistema che dà una discreta autonomia di lavoro, consentendo di accedere a una quantità adeguata di documenti senza dipendere dagli altri. La grande forza innovativa del testo digitale è la sua universalità: lo stesso documento può essere usato in modo diverso, a seconda delle esigenze di ciascuno, perché l'adattamento lo fa il singolo utente finale a casa sua, con le proprie attrezzature. Non abbiamo bisogno di un file per dislessici, realizzato apposta per loro: per i libri di testo basta una versione digitale del libro di carta che la casa editrice può realizzare praticamente senza costi aggiuntivi, a parte quelli della duplicazione e della distribuzione parallela. In altri casi, come per esempio il mondo di Internet, non c'è neppure questo onere: basta seguire elementari norme di accessibilità e chi pubblica una pagina la può mettere a disposizione di tutti senza preoccuparsi assolutamente di come gli utenti con necessità particolari, per esempio ciechi, ipovedenti e dislessici, riusciranno poi ad adattarla alle proprie esigenze. Senza dubbio valorizzeremo la lettura diretta e il libro registrato per quello che possono dare (fondamentale, per esempio, il ruolo degli audiolibri per la narrativa) ma l'unico metodo in grado di offrire l'accesso autonomo a un numero significativo di documenti, almeno potenzialmente a tutti i documenti, è la compensazione delle difficoltà di decodifica attraverso la sintesi vocale. Occorre dunque prendere atto dei difetti della sintesi, soprattutto scarsa coerenza formale e mancanza di lettura espressiva. Perché, come abbiamo detto, la sintesi legge senza sapere di che cosa sta parlando e quindi, sostanzialmente, legge male. Possiamo però fare molto per superare questi limiti, o almeno per ridurne le conseguenze, se sfruttiamo adeguatamente anche la componente visiva della pagina, e soprattutto il supporto dell'iconografia e quello delle informazioni tipografiche di struttura. Questo vale soprattutto per i nostri libri di testo che sono ricchissimi di informazioni di questo tipo: variazioni tipografiche che integrano il contenuto testuale con informazioni sul ruolo, gerarchico-comunicativo, delle varie parti e che sono pienamente accessibili al dislessico. Parliamo di titoli, sottotitoli, riquadri, didascalie, schemi, tabelle, approfondimenti... Ma per poter veramente sfruttare queste informazioni dobbiamo rispettare due condizioni. La prima è che il documento digitale effettivamente le conservi e questo oggi è possibile con i libri in formato PDF forniti dagli editori, che consentono di vedere a video una pagina assolutamente identica a quella del testo cartaceo. La seconda è che il lettore deve mantenere il segno per saper qual è la parola che in quel momento viene letta, in modo da poterla contestualizzare nella pagina e comprendere quindi il significato delle informazioni visive per integrarle correttamente al testo letto dalla sintesi. Serve necessariamente un aiuto da parte del programma perché, se un dislessico perde il riferimento al testo mentre sta ascoltando la sintesi, poi non lo recupera più. Per farlo, infatti, dovrebbe riuscire a scorrere la pagina più velocemente della sintesi e questo sappiamo che è praticamente impossibile in caso di dislessia. Per aiutare il lettore a mantenere il segno mentre ascolta un brano con la sintesi abbiamo oggi due sistemi:

- l'accorgimento più comodo ed efficace è indubbiamente l'evidenziazione della parola letta che, in genere, cambia di colore o viene sottolineata e questo sistema oggi comincia, finalmente, a essere disponibile con diversi programmi³ anche nella lettura dei PDF;

- un sistema alternativo consiste nel selezionare con il mouse una piccola porzione della pagina e poi attivare la sintesi su quel brano. Anche se non viene evidenziata la parola pronunciata, il rapporto tra la voce e il testo è comunque garantito perché il lettore sceglie di volta in volta ciò che vuole ascoltare. Il limite di questo sistema è dato piuttosto dalla sua scarsa comodità, soprattutto in caso di lunghe consultazioni: il lettore è costretto ripetutamente a selezionare piccole porzioni di pagina e ad avviare la sintesi. Può selezionare brani più lunghi, anche pagine intere, ma in questo caso è molto più difficile mantenere il segno.

Con il tempo, aumentando la competenza, il lettore riesce sempre più a integrare l'informazione che giunge attraverso il canale uditivo con quella della vista: il ruolo della sintesi si riduce a un semplice supporto per la decodifica meccanica del testo scritto, ma nell'elaborazione semantica e cognitiva che porta alla comprensione sono determinanti anche le informazioni di contesto fornite dalla formattazione grafica e dalla collocazione nella pagina delle parole che vengono pronunciate.

La lettura con la sintesi diventa un'operazione attiva: il lettore comanda il flusso delle parole in base alle sue esigenze di comprensione. Sa fermarsi quando è necessario, rallentare quando il testo è più complesso, accelerare quando è meno significativo, tornare sui propri passi per verifiche o riscontri ecc. Diventa veramente «lettura», non «ascolto».

METODO DI STUDIO E COMPETENZE COMPENSATIVE: IL PERCORSO DI AUTONOMIA.

Non è un'operazione banale compensare le difficoltà di lettura con la sintesi vocale e certamente non basta fornire ai ragazzi un computer, un bel programma di sintesi vocale e i libri di testo in PDF per aver risolto il problema. È indispensabile che i ragazzi arrivino a usarli bene, con padronanza e consapevolezza, imparando a conoscere e superare i loro limiti. Dobbiamo cioè passare dalla logica degli strumenti compensativi a quella delle competenze compensative. Il concetto di competenza è oggi ben diffuso nella nostra scuola e indica, in estrema sintesi, la capacità di generalizzare e usare in modo funzionale, in risposta ai diversi bisogni, le conoscenze e le capacità sviluppate nei processi di apprendimento. Nel nostro ambito, parliamo di competenza prima di tutto per richiamare i concetti di funzionalità ed efficacia: per compensare i DSA con le tecnologie non basta sapere come si usa il computer e neppure saperlo in qualche modo far funzionare (conoscenze e abilità), ma bisogna essere in grado di servirsene per risolvere, o ridurre, i problemi che derivano dal disturbo. Da notare che le competenze d'uso delle tecnologie finalizzate a un ruolo compensativo dovranno essere sensibilmente superiori rispetto ai compagni: l'alunno che compensa dovrà, cioè, diventare molto più bravo degli altri a usare il computer. Non è certo così per gli altri obiettivi scolastici; considerando le sue difficoltà, a volte si fissano per lui dei traguardi disciplinari leggermente ridotti rispetto alla classe e, in ogni caso, già il raggiungimento delle stesse mete dei compagni è considerato un notevole successo. Ma nel campo della compensazione tecnologica è diverso: per raggiungere le competenze di cui ha bisogno è quasi

sempre necessario prevedere obiettivi più elevati dei compagni, o anticipati. Quando la compensazione tecnologica funziona succede regolarmente così, ed è anche ovvio: il ragazzo che usa il computer tutti i giorni e si cimenta regolarmente nello sforzo di svolgere in questo modo le stesse attività che i compagni affrontano in modo tradizionale sviluppa naturalmente delle capacità di gestione che gli altri non hanno l'occasione, ma neppure il bisogno, di approfondire.

Fatte salve le considerazioni iniziali sui prerequisiti, per gli alunni dislessici la compensazione tecnologica con sintesi e libri digitali è una strada da intraprendere, evitando però di commettere errori e passi falsi. Soprattutto all'inizio. L'introduzione del computer può anche essere graduale, del resto è uno strumento che in qualche modo, tra casa e scuola, entra nella vita di tutti i ragazzini, dislessici compresi, come strumento didattico o ludico. Il discorso cambia quando si decide che il computer diventerà il loro strumento compensativo, ossia che rappresenterà il modo abituale, quotidiano e generale, di leggere e scrivere. A quel punto, come abbiamo visto, le normali conoscenze informatiche dei compagni non bastano più e dobbiamo predisporre un percorso di autonomia che porti all'acquisizione delle necessarie competenze compensative. È importante definire con attenzione il momento in cui inizia l'avventura della compensazione attraverso il computer e, anche se non esistono regole rigide e generali, qualche indicazione si può dare. È bene ripeterlo: questo non significa che prima di questa «ora X» l'alunno dislessico non userà il computer, ma solo che lo farà in modo diverso, assai più simile a quello dei compagni, per esempio per realizzare dei lavori o per svolgere alcune attività. Saranno attività utili a lui come ai compagni, e certamente saranno più utili se imparerà a usare bene lo strumento (e pure questo vale anche per i compagni, ovviamente). Dopo l'ora X cambierà nettamente il suo modo di utilizzare il computer: comincerà a servirsene tutti i giorni, anche per fare cose che i compagni svolgono più agevolmente con carta e penna, e inizierà la sua sfida quotidiana per fare le stesse cose che fanno loro assieme a loro e negli stessi tempi, e dovrà quindi saper davvero dominare il suo strumento. La compensazione tecnologica, così intesa, inizia certamente dopo che si è conclusa l'eventuale abilitazione logopedica. Finché questo trattamento è in corso abbiamo la speranza che il disturbo possa essere ridotto e che non sia necessario intraprendere il percorso per la compensazione tecnologica. In caso di dislessia lieve può non essere necessario o conveniente usare il computer in questo modo: i vantaggi sono modesti se l'alunno può conseguire anche per altre vie una sufficiente efficacia nello studio, considerando che l'uso sistematico del computer può anche complicare la vita. La scelta dipende molto anche dall'atteggiamento dell'alunno e in caso di dubbio si può eventualmente rinviare la decisione agli anni successivi. Ma nelle forme severe di dislessia la compensazione con il computer è una scelta praticamente obbligata ed eventuali difficoltà di percorso (soggetto demotivato, scarsa collaborazione familiare, nessun supporto tecnologico a casa...) andrebbero considerate più come degli ostacoli da superare che come degli impedimenti. In questi casi, un ottimo momento per iniziare il percorso di compensazione (la nostra ora X) è verso il quarto-quinto anno della scuola primaria. L'abilitazione logopedica in genere è conclusa e la diagnosi (dislessia o eventuale altro DSA) è ormai

ben accertata; cominciano a farsi sentire i problemi di studio individuale ma con esiti ancora in qualche modo gestibili.

L'importanza della comunicazione scuola-famiglia in presenza di diagnosi di DSA o di presenza di BES : responsabilità e collaborazione.

L'identificazione dei DSA richiede una **collaborazione** tra diverse parti per garantire che lo studente possa accettare serenamente la diagnosi. Una comunicazione efficace tra il clinico e la famiglia è fondamentale, così come lo è il rapporto che si sviluppa tra scuola e famiglia. Questi sono, infatti, i due ambienti in cui il bambino o l'adolescente si troverà a vivere quotidianamente.

L'efficacia della comunicazione scuola-famiglia è sempre fondamentale, ma nel caso della presenza di un DSA nel bambino o nell'adolescente, lo è ancora di più. Questa comunicazione è cruciale nel processo di riconoscimento del disturbo, dove entrambi gli attori devono collaborare nel riconoscere i segni precoci del DSA e BES attivarsi per approfondirne le caratteristiche, ma anche dopo nella definizione del percorso didattico personalizzato.

In questo contesto, possono essere i **genitori** che per primi decidono di consultare l'insegnante per avere delle conferme sulle difficoltà del figlio e, di conseguenza, sulla necessità di fare una valutazione clinica. Oppure, spesso, sono i **docenti** che, notando delle difficoltà nel percorso scolastico dello studente, consigliano alle famiglie di fare degli accertamenti.

Dopo aver effettuato una visita e diagnosticato la presenza del DSA, la relazione La comunicazione diretta tra i clinici e la scuola può essere talvolta di difficile gestione. Il genitore decide se trasmettere la valutazione scritta del clinico ai docenti. A fronte della **valutazione**, anche in assenza di diagnosi, i docenti discutono con la famiglia dell'opportunità, di definire un **piano didattico personalizzato (PDP)**; il processo coinvolge tutti i docenti del consiglio di classe,. Tale piano delinea quali siano le misure compensative e dispensative per lo studente, indica in modo dettagliato le strategie da adottare e i metodi di verifica e monitoraggio degli apprendimenti.

Sebbene in genere il PDP non richieda esplicitamente alcuna attività da svolgere a casa, è consigliabile che gli insegnanti, in accordo con la famiglia, suggeriscano strategie da applicare anche a casa. In aggiunta a questo, sarebbe poi auspicabile programmare degli incontri allargati tra scuola e famiglia per condividere quanto fatto in classe con l'alunno. Entrambe le parti, infatti, sono soggetti fondamentali per la vita del bambino, per questo la loro costante collaborazione è un buon punto di partenza per costruire un ambiente che favorisce al massimo l'apprendimento.

Una situazione delicata si può presentare qualora si presentassero delle barriere linguistiche o culturali che rendono la comunicazione più difficoltosa. In questi casi occorre richiedere **l'ausilio di mediatori culturali** che attraverso i servizi sociali facciano in modo che si possa realizzare la comunicazione efficace tra l'ambito domestico e quello scolastico.

La comunicazione scuola-famiglia è sempre fondamentale perché la costruzione di un dialogo e la regolarità degli incontri può abbassare le preoccupazioni, le ansie e i risentimenti che spesso si creano in assenza di dialogo e collaborazione. Ciò darà modo al bambino di lavorare al meglio sul suo apprendimento perché percepisce l'ambiente circostante come favorevole e pronto a rispondere alle sue necessità e bisogni: si è constatato infatti che le **emozioni positive** che caratterizzano le relazioni fra adulti a scuola possono avere **impatto positivo anche sul suo percorso formativo** del bambino.

Indubbiamente la rete di comunicazione tra scuola e famiglia è migliorata negli anni grazie anche alla maggiore conoscenza e consapevolezza riguardo alle caratteristiche dei **DSA**. Nonostante ciò, c'è ancora molto da lavorare. Spesso le due parti si trovano ad affrontare delle incomprensioni derivanti dal carico di impegni che entrambe presentano. Sia scuola che famiglia soffrono di una mancanza di tempo e di "spazio mentale" per dedicarsi alla cura del loro rapporto. Questa difficoltà, inoltre, si accentua con l'avanzare dell'età dello studente: rispetto all'età adolescenziale è sicuramente necessario migliorare la rete di comunicazione in modo ancor più significativo.

Questa può essere migliorata attraverso un mediatore come il **clinico** che aiuti nell'instaurazione del rapporto. Il clinico è una delle figure più importanti: è lui che valuta e diagnostica il DSA, è quindi possibile che si presenti la necessità di intervenire in un dialogo con la scuola. Questo può essere un **punto di inizio** per mettere in contatto tra loro i due soggetti. Nell'implementazione del rapporto possono intervenire anche delle figure interne alla scuola. Ogni istituto, infatti, ha un referente per i DSA informato su tutti gli aspetti dei disturbi e che si fa garante dei diritti del ragazzo. È quest'ultimo che si occupa della comunicazione tra docenti e famiglia nel caso che il rapporto non nasca spontaneamente.

La Presa In Carico.

Il primo colloquio in ambito clinico: Sono i genitori che chiedono una consulenza psicologica per il figlio, molto spesso dopo aver vissuto intensamente e con tanti dubbi momenti precedenti la decisione di fissare l'appuntamento. L'atteggiamento dei genitori durante il primo colloquio dipende molto da come è nata e da come è stata vissuta la decisione di richiedere una consulenza, se è il risultato di una segnalazione da parte degli insegnanti o dell'osservazione che loro stessi hanno fatto delle difficoltà del figlio: spesso infatti la richiesta di valutazione è un bisogno che ha maturato il genitore per capire o gestire alcune fatiche legate all'apprendimento o al comportamento del figlio; talvolta è il risultato di osservazioni condivise tra genitori e insegnanti; in altri casi viene vissuta come una prescrizione da parte della scuola («<Lo porti da uno specialista per una valutazione altrimenti è a rischio bocciatura>>»). Quello che è importante sottolineare è che, indipendentemente da chi o che cosa ha stimolato la richiesta di valutazione, sono i genitori i diretti responsabili della consulenza che stanno chiedendo per il figlio,

e il clinico deve partire dalle loro conoscenze e motivazioni. Compito del clinico durante il primo colloquio è ascoltare il punto di vista dei genitori rispetto al problema e capire le aspettative che hanno in merito alla consultazione. Dovrebbe aiutare i genitori ad acquisire consapevolezza dei motivi che li hanno portati a chiedere un approfondimento, spiegando loro in che cosa consiste la valutazione, quali sono gli aspetti che verranno indagati e soprattutto quali informazioni utili potranno ricavare.

Spesso i genitori sono preoccupati di non saper giustificare al bambino i motivi della valutazione. È importante porsi in modo trasparente con il bambino e stimolare un suo ruolo attivo, individuando insieme ai genitori cosa è opportuno spiegargli: nella maggior parte dei casi è utile non enfatizzare l'idea del disturbo («Ti porto per vedere se hai la dislessia/ADHD oppure no»), per evitare inutili patologizzazioni, ma sottolineare che questa richiesta di consulenza è un aiuto che serve ai genitori e agli insegnanti per capire come poterlo aiutare meglio ad affrontare le sue difficoltà scolastiche. Naturalmente durante il primo colloquio è necessario raccogliere informazioni rispetto alla storia di sviluppo e scolastica del bambino, consegnando alcuni questionari di valutazione del comportamento (come ad esempio il Child Behavior Checklist di Achenbach, 2001) che consentono di raccogliere le percezioni dei genitori e degli insegnanti rispetto al bambino e alle sue difficoltà. Non tutti i genitori sono disponibili fin da subito a coinvolgere la scuola nella fase diagnostica e in questo caso occorre rispettare i loro tempi, evidenziando tuttavia l'importanza di raccogliere anche il punto di vista dei docenti sia nella fase di valutazione che nell'impostazione di un eventuale percorso terapeutico. Al termine del colloquio, il clinico solitamente ha generato alcune ipotesi sul tipo di problema e su come viene vissuto, ipotesi che deve verificare durante gli incontri successivi con il bambino per poter giungere a un inquadramento della situazione.

La valutazione diagnostica.

La valutazione rappresenta il percorso di conoscenza del bambino e l'approfondimento delle sue difficoltà (e potenzialità) attraverso alcune sedute (generalmente 4 o 5) che prevedono in parte il colloquio e in parte la somministrazione di test cognitivi, neuropsicologici e di apprendimento scolastico. Durante la valutazione viene sollecitata la partecipazione attiva del bambino e il racconto del suo punto di vista, per capire come si rappresenta e vive le sue difficoltà. La valutazione ha i seguenti obiettivi:

- ottenere una descrizione del funzionamento cognitivo e psicologico del bambino e individuare le aree problematiche;
- individuare i fattori causali e/o di mantenimento del problema;
- valutare l'impatto che il problema ha a livello familiare e scolastico;
- condividere la lettura del problema con il bambino, i genitori e gli insegnanti;
- predisporre, se necessario, un piano terapeutico.

Gli obiettivi di un intervento integrato.

Dopo aver formulato una diagnosi di DSA o ADHD è fondamentale che il bambino possa trovare un'adeguata «presa in carico», espressione con la quale intendiamo che il clinico sia in grado di progettare una serie di risposte finalizzate a far star meglio il bambino nel suo contesto di vita durante gli anni dello sviluppo, bilanciando di volta in volta ciò di cui hanno bisogno i genitori, gli insegnanti e il bambino stesso. La proposta di presa in carico ha due obiettivi fondamentali:

1. favorire un miglioramento nel benessere del bambino (inteso come qualità di vita): questo obiettivo può essere raggiunto migliorando le competenze neuropsicologiche e metacognitive legate agli apprendimenti scolastici e attraverso l'acquisizione di una maggior consapevolezza cognitiva ed emotiva da parte del bambino, dei genitori e degli insegnanti;
2. far acquisire al sistema familiare e scolastico una sufficiente autonomia per riuscire a gestire le difficoltà del bambino e per evitare che questi debba essere sottoposto a interminabili terapie.

Naturalmente in base all'età del bambino bisognerà stabilire quali sono i punti di forza e le difficoltà su cui concentrarsi maggiormente, e quali sono le strategie più opportune da suggerire alla famiglia e alla scuola. Non necessariamente gli accorgimenti adottati durante il primo periodo possono essere utili anche in seguito, perché i bisogni del bambino cambiano con la crescita e la strategia può essere modificata. Ad esempio, con un bambino con dislessia nei primi anni della scuola primaria l'investimento maggiore sarà sull'allenare il più possibile i meccanismi di lettura; nelle classi successive ci si concentrerà di più sul lavoro con gli insegnanti per mettere in atto gli strumenti compensativi e dispensativi; contemporaneamente sarà opportuno fornire ai genitori il necessario supporto per comprendere la situazione, le potenzialità e i limiti del loro figlio, e per discutere come affrontare lo svolgimento dei compiti a casa. Nel caso di un bambino con disturbo dell'attenzione, nei primi anni della scuola primaria sarà importante lavorare con insegnanti e genitori sull'impostazione e sul mantenimento delle regole sociali; in questo periodo evolutivo il bambino sarà invece coinvolto per condividere degli obiettivi comportamentali. Nelle classi successive il ruolo del bambino diventa più attivo perché può svolgere delle attività specifiche che riguardano l'attenzione e le funzioni esecutive, mentre il ruolo di insegnanti e genitori rimane importante ma riguarda altri aspetti (aspetti relazionali ed emotivi con il bambino). Nel periodo delle scuole secondarie l'intervento con il ragazzo riguarderà ancora gli aspetti organizzativi della quotidianità, oltre a quelli emotivi e relazionali, mentre il lavoro con insegnanti e genitori si concentrerà sugli aspetti relativi alla comunicazione.

Benessere del bambino.

L'obiettivo principale di un intervento psicologico in età evolutiva è aumentare il benessere del bambino e delle persone che rappresentano il suo contesto relazionale. Per «<benessere intendiamo la possibilità per il bambino di «<stare bene»> negli ambienti in cui è inserito (in primo luogo la famiglia e la scuola)

esprimendo al meglio le sue potenzialità, in connessione con la fase di crescita che sta attraversando. Nel caso di un bambino che presenta un disturbo dello sviluppo, si presuppone che i fattori che possano contribuire a migliorare il suo benessere siano:

- la conoscenza del disturbo; la conoscenza delle proprie caratteristiche cognitive ed emotive; che sia - l'utilizzo di alcune strategie che gli permettono di affrontare il problema.

E' altrettanto fondamentale la misura in cui le persone significative che lo circondano (genitori e insegnanti) capiscano e accettino la difficoltà del bambino, cercando di gestirla in modo strategico e condiviso. I disturbi dello sviluppo di cui ci occupiamo (DSA e ADHD) hanno quasi sempre dei risvolti negativi nel contesto scolastico, per cui è fondamentale che il benessere del bambino venga perseguito soprattutto in questo ambito. L'intervento sarà in parte orientato all'acquisizione di migliori competenze strumentali e in parte dedicato a indagare e modificare le rappresentazioni che il bambino ha sviluppato rispetto:

1. all'immagine di sé come studente;
2. alla percezione della scuola (ad esempio come ambiente ostile/accogliente);
3. alle attribuzioni e alle emozioni in corrispondenza delle situazioni in cui sperimenta un successo o fallimento;
4. alle relazioni con i compagni, gli insegnanti e i genitori.



PARTE 2:

DALLA TEORIA ALLA PRATICA

IL RUOLO DEL TUTOR SPECIALIZZATO

Il tutor DSA è una figura professionale (non è un insegnante, né necessariamente un clinico) che affianca bambini e ragazzi con difficoltà/disturbo specifico dell'apprendimento nella gestione dei compiti quotidiani e che interviene a qualsiasi livello di scolarizzazione, in un contesto domiciliare o mediante piattaforme digitali.

Il tutor lavora per aiutare e supportare al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento mediante lo studio attraverso strumenti compensativi, l'attivazione di un percorso di autonomia e il tutoraggio scolastico mentre lo studente studia in autonomia.

È importante sottolineare che il Tutor DSA **non è un insegnante di doposcuola specialistico**, ma una figura professionale qualificata e in grado di programmare e progettare l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso un intervento strutturato sulle peculiarità dell'alunno, attenzionando i suoi punti di forza (e anche punti di debolezza) alla luce di un modello neuropsicologico e pedagogico che indirizzi l'intervento sul raggiungimento di obiettivi di apprendimento e autonomia.

Il ruolo del tutor si realizza attraverso lo svolgimento di tre funzioni: esperto (professionista formato per programmare, realizzare e verificare percorsi formativi), facilitatore (adulto che affianca l'alunno e la sua famiglia per il raggiungimento delle conoscenze e competenze e che facilita l'apprendimento), risorsa (strumento attraverso il quale l'allievo sviluppa consapevolezza rispetto alle conoscenze e competenze apprese e supera le difficoltà incontrate).

Il tutor specializzato nella fattispecie deve:

- Lavorare sulla relazione e costruire una buona alleanza di lavoro
- Comprendere le difficoltà del bambino e sostenerlo
- Favorire il processo di autonomia nella gestione, organizzazione e svolgimento dei compiti (e non solo)
- Favorire la consapevolezza del bambino rispetto alle proprie strategie cognitive
- Tenere in considerazione le differenze individuali e, di conseguenza, adeguarsi
- Collaborare e creare rete con le altre figure di riferimento (genitori, psicologi, logopedisti, insegnanti, neuropsichiatri), persino nella compilazione del PDP,
- Essere competente in materia DSA (essere in grado di leggere e comprendere una diagnosi e comprendere gli aspetti salienti della stessa al fine di poter impostare e progettare un lavoro individualizzato e specifico per l'alunno)
- Conoscere il proprio ruolo
- Deve conoscere e saper utilizzare strumenti compensativi e misure dispensative
- Motivare
- Empatizzare, sorridere, sostenere, riconoscere le fatiche e il carico cognitivo/emotivo

Quando è necessario un tutor?

- Se il bambino ha appena ricevuto una diagnosi, lavorerà sul potenziamento delle abilità strumentali, sul metodo di studio e sulla consapevolezza e accettazione della diagnosi da parte del bambino e della famiglia;
- Se il bambino ha difficoltà a scuola, anche in assenza di una diagnosi;
- Se il bambino non è in grado di utilizzare gli strumenti compensativi (es. mappe concettuali, calcolatrice, formulari).

Secondo Dawson e Guare (*Executive skills in children and adolescent A practical guide to assessment and intervention*, 2010) il tutor dell'apprendimento avrebbe 3 funzioni nel corso del lavoro di svolgimento dei compiti.

- **Prima di iniziare l'attività:**
 - Sostiene la riflessione, su come organizzarsi per portare a termine il compito assegnato.
 - Richiama ad esperienze precedenti.
 - Propone l'uso di strumenti per l'organizzazione e la pianificazione del lavoro.
 - Ascolta e discute le proposte provenienti dallo studente.
- **Durante lo svolgimento del compito:**
 - Supervisiona impiego corretto di strumenti e strategie fornendo feedback anche sulla gestione degli strumenti, del tempo e dello spazio.
 - Ripropone strumenti e strategie già usati, anche se non previsti nella fase di programmazione.
 - Stimola all'uso della metacognizione per uscire dalle situazioni di stallo senza attendere l'aiuto dell'adulto risolutore.
- **Dopo lo svolgimento del compito:**
 - Sostiene e sprona una riflessione sugli strumenti utilizzati.
 - Fornisce un feedback sui risultati ottenuti.
 - Rinforza positivamente l'alunno stimola il suo senso di autoefficacia e promuove la gratificazione legata al raggiungimento degli obiettivi.

L'obiettivo del tutor dovrà essere quello di rendere lo studente autonomo, flessibile, strategico e con un buon rapporto verso lo studio, al fine di massimizzare la probabilità che questo possa giovare di un buon metodo di studio che gli consenta di rendere bene e di vivere il mondo della scuola e dei compiti con un atteggiamento adeguato.

A tal proposito, Borkowski (1988) ha prodotto una specie di decalogo, ossia dieci caratteristiche che uno studente strategico deve possedere:

1. Conoscere un gran numero di strategie utili all'apprendimento;
2. Capisce quando, dove e perché queste strategie sono importanti;
3. Sceglie le strategie con saggezza e le applica operando un monitoraggio;
4. È intrinsecamente motivato;
5. Aderisce ad una visione incrementale della crescita della mente;
6. Non ha paura dell'insuccesso; infatti, comprende che l'insuccesso è indispensabile per imparare;
7. Non è ansioso di fronte ad una prova, ma piuttosto vede le prove come occasione per imparare;
8. Crede nello sforzo attentamente organizzato;
9. Rispetta ed apprezza la diversità del talento umano (utilizza se stesso piuttosto che gli altri come pietra di paragone per giudicare il successo);
10. È sostenuto in tutti i punti sopraelencati da genitori, scuola e società in generale.

APPRENDIMENTO E DIFFERENZE INDIVIDUALI

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 “Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”, nell’introdurre il concetto di Bisogni Educativi Speciali” (BES) precisa che:

“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”

Ecco che lo studio delle differenze individuali risulta essere strettamente e necessariamente legato alla psicologia dell’apprendimento scolastico. Da un lato, tali differenze individuali, infatti, possono rappresentare un vincolo e un limite all’efficacia dell’istruzione e dell’apprendimento, dall’altro, invece, impongono una riorganizzazione e definizione della didattica e del sistema scuola di oggi, imponendo, allo stesso tempo, un insegnamento centrato sulla prestazione (i cui esiti possono essere più o meno corretti).

L’obiettivo cardine della direttiva, e in generale della valorizzazione delle differenze individuali, consiste, appunto, nella valorizzazione profonda delle potenzialità di ciascuno alunno, garantendogli l’accesso e il diritto allo studio.

Nello studio delle differenze individuali, la ricerca sugli stili cognitivi, e poi sugli stili di apprendimento, rappresenta un capitolo a se stante. Per definizione, il termine stile indica una strategia usata coerentemente in una classe di compiti, la strategia essendo un piano di azioni composto da tattiche o mosse organizzate (Snow, Corno, Jackson, 1996, p. 281).

Lo stile cognitivo, secondo Messick (1994), autorevole studioso in tale settore, è una modalità di funzionamento cognitivo (pensiero, memoria, percezione, presa di decisione, ecc.) che riflette regolarità nella processazione dell’informazione. La ricerca sugli stili cognitivi si è interessata a individuare dimensioni misurabili del comportamento che sono fonti di differenze individuali.

Secondo Messick sono otto le variabili rappresentano stili cognitivi in senso stretto, e precisamente:

1. Ampiezza della categorizzazione: preferenza per l’assegnazione di oggetti e eventi a categorie ampie o ristrette;
2. Complessità cognitiva: differenze nella tendenza a concettualizzare le esperienze e gli eventi in maniera più o meno articolata e multidimensionale;
3. Dipendenza/indipendenza dal campo: descrive il grado in cui l’organizzazione del campo prevalente domina la percezione di qualche sua parte; in altre parole, il grado in cui la percezione o comprensione dell’informazione è influenzata dal campo percettivo o dal contesto in cui l’informazione è collocata;

4. Livellamento/acutizzazione: i soggetti “livellatori” tendono a rendere uguali nel ricordo oggetti e eventi simili ma non identici; gli “aguzzatori” tendono ad accentuare le diversità;
5. Esame generale/messa a fuoco: riguarda le differenze nell'estensione e intensità dell'attenzione;
6. Convergenza/divergenza: tendenza dell'individuo a cercare soluzioni corrette e convenzionali ai problemi, rispetto alla preferenza per soluzioni molteplici e non convenzionali;
7. Automatizzazione: abilità di eseguire semplici compiti automaticamente e, a differenza di altri stili, non è bipolare. La ricerca ha dimostrato che tale tendenza è svantaggiosa quando viene chiesto al soggetto di modificare o ristrutturare la configurazione degli stimoli;
8. Riflessività/impulsività: è la tendenza a inibire le risposte immediate e a riflettere sull'accuratezza di una risposta piuttosto che rispondere impulsivamente.

In ambito psicopedagogico, a partire dagli anni '70, lo studio degli stili cognitivi si declina con particolare interesse allo studio degli <<stili di apprendimento>>, interessandosi, dunque, delle modalità di processazione dell'informazione (stile cognitivo) nelle situazioni di apprendimento scolastico e accademico.

Per stile di apprendimento si intende la predisposizione a adottare una particolare strategia di apprendimento, indipendentemente dalle richieste specifiche del compito (Schmeck, 1983, p. 233), dove per strategia si intende l'insieme di operazioni e di procedure che lo studente può usare per acquisire, ritenere e recuperare differenti tipi di conoscenza e di prestazione.

In quegli anni la ricerca ha mostrato due differenti strategie (e stili) di apprendimento:

1. Strategia olistica: tendenza a descrivere globalmente e a procedere per ipotesi generali di classificazione;
2. Strategia seriale: tendenza a descrivere analiticamente e a procedere passo per passo concentrandosi su ipotesi limitate a una caratteristica per volta.

Quale è la strategia che consente a uno studente un apprendimento efficace?

La risposta è: dipende dalle differenze individuali dello studente in questione.

La strategia olistica, che caratterizza lo stile di “apprendimento per comprensione”, ossia un apprendimento che implica un approccio globale al compito, attenzione rivolta a più elementi, tendenza a costruire uno schema o immagine generale ipotetica. Tuttavia, la tendenza a utilizzare esclusivamente questa strategia di apprendimento può favorire il cosiddetto “globetrotting” (andare in giro per il mondo), cioè, utilizzare analogie non appropriate e saltare troppo rapidamente alle conclusioni. Dall'altro lato, però, la strategia seriale, propria dello stile di “apprendimento per operazioni” conduce a una rappresentazione mentale spesso frammentata, in quanto il soggetto tende a prestare un'attenzione eccessiva ai dettagli.

In generale, lo stile che garantisce un apprendimento efficace è dato dalla combinazione dei due primi stili; si tratta di uno stile versatile, che consiste nell'abilità di utilizzare sia strategie olistiche che seriali, a seconda del materiale di apprendimento, favorendo così un livello più alto di comprensione.

A questo punto sorge spontaneo chiedersi se lo stile cognitivo (e conseguentemente lo stile di apprendimento) sono innati e quindi predisposizioni personali o possono essere modificati a seconda delle esigenze?

La concettualizzazione di stile cognitivo come condizione stabile e permanente consente di comprendere, di fatto, il perché un individuo ricorra preferibilmente a una certa classe di strategie, dal momento che tale scelta è influenzata da caratteristiche personologiche e temperamentali (ad esempio, un ragazzo con un tratto impulsivo tenderà ad adottare uno stile impulsivo), che gli consentiranno sicuramente di ottenere un risultato più efficiente, a tal punto da riutilizzare in futuro nuovamente quella strategia.

Tuttavia, la predisposizione può essere modificata da varie circostanze ambientali, come i condizionamenti dovuti allo stile educativo dei genitori, i valori culturali di una certa società o l'educazione scolastica.

A tal proposito Messick (1994) sottolinea che, se è bene valorizzare lo stile di un individuo, d'altra parte è bene che egli possa incontrare in ambito scolastico richieste non congeniali al suo stile, di maniera che, da un lato, sia stimolato ad acquisire una maggiore consapevolezza delle sue caratteristiche, dall'altro a utilizzare, quando è necessario, strategie che, pur essendo alla sua portata, egli generalmente non usa.

Secondo la letteratura sono cinque gli stili da tenere in considerazione al fine di poter aiutare un ragazzo a individuare il metodo di studio più congeniale alle sue caratteristiche e potenzialità (e alle sue differenze individuali):

1. Stile cognitivo sistematico/intuitivo: lo stile sistematico si caratterizza per la procedura a piccoli passi e la considerazione di tutte le variabili in gioco, mentre lo stile intuitivo lavora preferibilmente su ipotesi che si cerca di confermare o confutare. Entrambi portano a soluzioni soddisfacenti, tuttavia lo stile sistematico può richiedere più tempo. A volte, però, a seconda del compito può essere preferibile privilegiare la sistematicità o l'intuitività.

Un punteggio basso al questionario di studio è ascrivibile a uno stile intuitivo, al contrario un punteggio alto è ascrivibile a uno stile sistematico.

➔ L'obiettivo del metodo di studio sarà quello di far prendere coscienza di entrambe gli stili, acquisire consapevolezza per riconoscere il proprio stile, e riconoscere il valore e quindi imparare a utilizzare sia lo stile intuitivo che quello sistematico.

Esercizio 1:

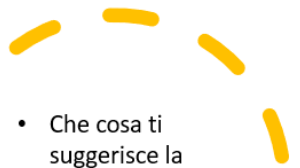
					
PENSA A UN PERSONAGGIO FAMOSO.	INVITA I TUOI COMPAGNI A PORTI DELLE DOMANDE PER INDOVINARE DI CHI SI TRATTA.	ANALISI INTUITIVA: CHI HA TROVATO LA SOLUZIONE CON MENO DOMANDE.	ANALISI SISTEMATICA: QUALI DOMANDE HANNO PORTATO ALLA SOLUZIONE.	LE DOMANDE RICONDUCIBILI ALLO STILE INTUITIVO SONO	LE DOMANDE RICONDUCIBILI ALLO STILE SISTEMATICO SONO

Esercizio 2:



L'imperatore della Terra Gialla
Vagando a Nord dell'Acquarossa,
Salì sul monte Cuenlun e
Guardò verso Sud.
Al ritorno perdette la sua perla magica,
ma non la trovò. Mandò Chiarosguardo
a cercarla, ma non la trovò.
Allora mandò Senzameta e la trovò.
«Strano davvero», disse l'Imperatore,
«che proprio Senzameta sia riuscito
a trovarla».

[Ciuangze, Acque d'autunno, Bari, Laterza 1980]



- Che cosa ti suggerisce la poesia?
- Perché Chiarosguardo non è riuscito a trovare la perla?



2. Stile globale/analitico: un cospicuo filone di ricerca si è domandato, in generale, se l'uomo vede prima "la foresta o gli alberi". Lo stile globale tende a far focalizzare l'attenzione su una visione d'insieme, con poco interesse al particolare e al dettaglio; al contrario, lo stile analitico, predilige il particolare e presta poco interesse all'insieme.
Un punteggio basso al questionario di studio è ascrivibile a uno stile analitico, al contrario un punteggio alto è ascrivibile a uno stile globale.
- ➔ L'obiettivo del metodo di studio sarà quello di far prendere coscienza di entrambe gli stili, acquisire consapevolezza per riconoscere il proprio stile, e riconoscere il valore e quindi imparare a utilizzare sia lo stile globale che quello analitico.

ESERCIZIO



Osserva il dipinto:

- Che titolo daresti a questo dipinto?
- Che sensazioni ti suscita?
- Elenca i giochi che trovi.



[Pieter Bruegel - Children games]

3. Stile impulsivo/riflessivo: stile particolarmente rilevante nei casi con ADHD, in cui la tendenza a prediligere uno stile impulsivo porta il soggetto ad avviare immediatamente il processo, ancor prima di inibire gli elementi irrilevanti (ad esempio, in un problema di aritmetica è fondamentale imparare a discernere dati rilevanti e dati irrilevanti, i quali non sono necessari al fine di risolvere il quesito alla base di quel problema). Questo stile è particolarmente coinvolto nel processo di presa di decisione. Livelli estremi di impulsività vengono considerati come espressione psicopatologica bisognosa di considerazione e intervento professionale specifico.

Un punteggio basso al questionario di studio è ascrivibile a uno stile impulsivo, al contrario un punteggio alto è ascrivibile a uno stile riflessivo.

➔ L'obiettivo del metodo di studio sarà quello di far prendere coscienza di entrambe gli stili, acquisire consapevolezza per riconoscere il proprio stile, e riconoscere il valore e quindi imparare a utilizzare sia lo stile impulsivo che quello riflessivo.

ESERCIZIO



Osserva la figura in alto e trova quella identica.

- Hai esaminato attentamente tutti i disegni, dettaglio per dettaglio o hai scelto istintivamente?
- Hai considerato tutte le figure insieme o hai guardato una figura per volta?



Illo riflessivo.



Leggi la storiella e rispondi alle domande.
Puoi rileggerla ogni volta che vuoi.

La storiella

«Un commerciante aveva spento le luci in magazzino quando apparve un uomo e chiese denaro. Il proprietario aprì il registratore di cassa.
Il contenuto del registratore di cassa venne levato e l'uomo se ne andò velocemente.
Venne subito avvisato un agente di polizia.»

Rispondi con «VERO», «FALSO» o «?»

1. Un uomo apparve dopo che il proprietario aveva spento le luci nel suo magazzino.
2. L'uomo che apparve non chiese denaro.
3. Il ladro era un uomo.
4. Qualcuno aprì un registratore di cassa.
5. Il registratore di cassa conteneva del denaro, ma la storiella non dice quanto.
6. Il proprietario del magazzino raccolse il contenuto del registratore di cassa e fuggì.
7. I seguenti avvenimenti sono inclusi nella storia: qualcuno chiese denaro, un registratore di cassa fu aperto, il suo contenuto fu levato e un individuo se ne andò velocemente.
8. Era pieno giorno quando l'uomo apparve.

4. Stile verbale/visuale: ci sono ragazzi che hanno una preferenza per l'uso del codice linguistico e per le attività che si fondano su di esso (es. lettura, temi, saggi brevi) e altri che, invece, prediligono le attività basate sulla visualizzazione (es. disegno, pittura, grafici).

Un punteggio basso al questionario di studio è ascrivibile a uno stile visualizzatore, al contrario un punteggio alto è ascrivibile a uno stile verbalizzatore.

➔ L'obiettivo del metodo di studio sarà quello di far prendere coscienza di entrambe gli stili, acquisire consapevolezza per riconoscere il proprio stile, e riconoscere il valore e quindi imparare a utilizzare sia lo stile verbale che quello visivo.

ESERCIZIO

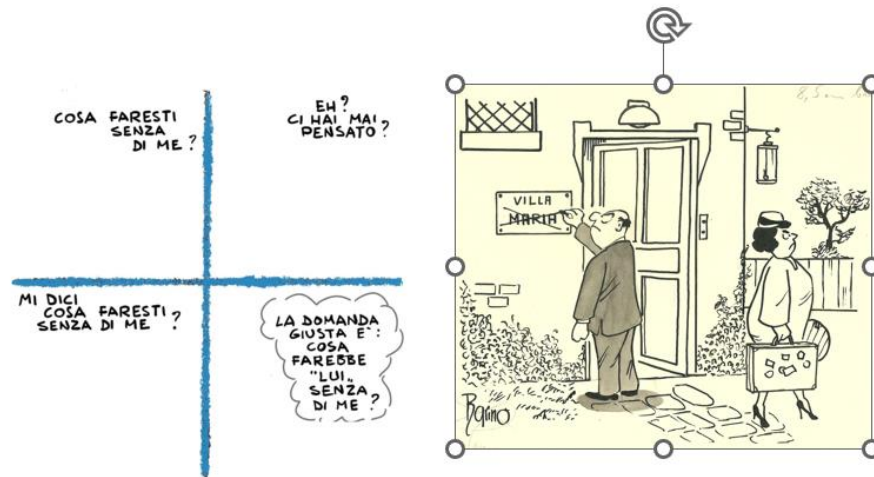


Hai un minuto per memorizzare quante più figure e parole possibili.

- Quante figure hai ricordato?
- Quante parole hai ricordato?



ESERCIZIO



5. Stile divergente/convergente: il pensiero divergente è un pensiero che porta a soluzioni originali e “creative”, mentre il pensiero convergente è un pensiero che si sviluppa verso mete logiche e consequenziali.

Questo stile non viene preso in considerazione nel questionario di studio di Cornoldi et al. (2001).

➔ L'obiettivo del metodo di studio sarà quello di far prendere coscienza di entrambe gli stili, acquisire consapevolezza per riconoscere il proprio stile, e riconoscere il valore e quindi imparare a utilizzare sia lo stile convergente che quello divergente.

PERCHE E' UTILE CHE UN TUTOR CONOSCA LO STILE DI APPRENDIMENTO?

È utile che il tutor, e la scuola in generale, conoscano lo (o gli) stile cognitivo (e di apprendimento) prediletto dall'alunno al fine di tenere conto di questa preferenza, valorizzandola, e allo stesso tempo di aiutarlo a non fossilizzarsi su di essa ma, al contrario, a sperimentarsi e a sviluppare abilità nell'uso dello stile non preferito, favorendo già in questo modo una migliore conoscenza di stessi con ricadute inevitabili sul senso di competenza e di autoefficacia, e più in generale di autostima.

Un utile strumento che consente di mettere a fuoco i diversi stili cognitivi (e di apprendimento), insieme a una più generale autovalutazione rispetto a 21 aree legate allo studio è il Questionario metacognitivo sul metodo di studio (QMS) di Cornoldi, De Beni e Gruppo MT di Padova (Erickson, 2001).

Esistono due versioni dello strumento: una forma ridotta composta 70 item, e una forma completa formata da 163 item, entrambe le quali invitano il soggetto a esprimere il grado di accordo con le affermazioni che vengono presentate, segnando <<poco>>, <<abbastanza>> o <<molto>> in una scala Likert a tre alternative per la versione completa, o <<mai>>, <<qualche volta>>, <<spesso>>, <<molto spesso>>, <<sempre>> in una scala Likert a cinque alternative per la versione ridotta, rispetto a 7 diverse aree indagate:

1. Organizzazione del lavoro personale
2. Elaborazione attiva del materiale
3. Stile cognitivo globale/analitico
4. Stile cognitivo verbale/visuale
5. Autovalutazione
6. Preparazione a una prova
7. Sensibilità metacognitiva

Lo stile di apprendimento, come abbiamo avuto modo di vedere, è fondamentale nell'impostazione di un progetto di lavoro. Tuttavia, è una condizione utile ma non la sola da tenere in considerazione nel momento in cui si decide di cucire il progetto sull'allievo.

Le aree da attenzionare sono:

- Organizzazione del lavoro personale: le ricerche dimostrano che molti studenti, e in particolare quelli con DSA e ADHD, non siano in grado di organizzare le attività di studio autonomamente, facendosi aiutare e, talvolta delegando, genitori e tutor. L'obiettivo di un buon metodo di studio deve rendere lo studente autonomo a 360° e, pertanto, è fondamentale che questo insista sulla gestione del lavoro personale. L'organizzazione, infatti, consente uno studio più efficace e consente di dosare il lavoro, in modo da evitare un sovraccarico di compiti e ansia da interrogazioni e compiti imminenti. Inoltre, consente di

programmarsì lo studio durante la settimana in modo da non dover rinunciare ad attività ludiche extrascolastiche, come palestra e amici.

Sarà utile lavorare sull'organizzazione di un pomeriggio di compiti (cosa devo fare per domani? quanto tempo mi serve per ogni materia? ci sono verifiche per domani? in che ordine studio le materie? a che ora voglio iniziare? posso anticipare materie?), sull'organizzazione di una settimana di studio (quali sono i giorni più pesanti? in quali giorni ho più tempo libero? in che giorni ho impegni extra? in che giorni posso anticipare i compiti?) e sull'organizzazione di un compito complesso (come la comprensione di un testo, la stesura di un testo o la risoluzione di un problema di matematica).

- Elaborazione attiva del materiale: elaborare attivamente un testo vuol dire intervenire su di esso attraverso criteri e tecniche che lo rendono più accessibile e recuperabile alle nostre risorse, facilitando in questo modo un immagazzinamento più efficace.
Elaborare attivamente un testo vuol dire porsi domande, creare associazioni, costruirsi delle aspettative o delle ipotesi, prevedere le conclusioni, costruire uno schema (ecc.).
- Autovalutazione: è una dimensione significativa nei processi metacognitivi di controllo. È stato dimostrato che anche bambini piccoli sono in grado di stimare e fornire una valutazione rispetto al proprio operato. Al contrario, bambini con disturbi dell'apprendimento o con altri disturbi del neurosviluppo possono presentare difficoltà in questa dimensione a causa della loro tendenza ad assumere atteggiamenti irrealisti e a trarre conseguenze adeguate.
A tal proposito è utile che un allievo impari, innanzitutto, a riconoscere i propri punti di forza e debolezza nel proprio atteggiamento e comportamento verso lo studio, cercando di trovare, insieme al tutor, soluzioni e alternative ad eventuali problemi.
Al termine di ogni attività potrebbe essere auspicabile chiedere al bambino di valutare la propria performance mediante una griglia di autovalutazione, nella quale indica il grado di facilità/difficoltà con cui ha affrontato l'esercizio o la prova.
- Preparazione a una prova: a seconda della materia, e nello specifico dell'argomento, è necessario che lo studente adotti una strategia più adeguata per affrontarla. È una dimensione che, per natura, richiama inevitabilmente il collegamento a flessibilità di studio, organizzazione e pianificazione del materiale e delle attività.
- Sensibilità metacognitiva: la sensibilità metacognitiva è data dalla somma della conoscenza del proprio funzionamento mentale (come funziona la mia attenzione? Come funziona la mia memoria?), dell'importanza dell'impegno personale e della capacità di autoregolazione e pianificazione, necessari a raggiungere gli obiettivi prefissati. L'obiettivo cardine della metacognizione è quello di indurre una riflessione rispetto al proprio funzionamento mentale e creare una propensione ad analizzarlo, controllarlo e modificarlo.

I bambini con ADHD o DSA percepiscono maggiormente la ripetitività e la monotonia di un'attività, pertanto, sarà compito del tutor rendere l'attività il più attraente e stimolante

possibile mediante la variazione della modalità di presentazione dei contenuti, l'incremento del coinvolgimento e della partecipazione dell'alunno e la gratificazione come ricompensa per un'attività poco gradevole.

A tal proposito tra i suggerimenti per la lettura troviamo: la suddivisione in piccole unità di lavoro, lista di parole complesse, utilizzo e familiarizzazione delle parole più complesse, favorire gli interessi personali.

Tra i suggerimenti per gli esercizi di matematica è consigliabile utilizzare colori diversi per i simboli matematici, fogli a quadretti per l'organizzazione delle colonne, schemi per la risoluzione dei problemi, strategie mnemoniche, calcolatrice.

Ma ancora, è bene tenere in considerazione:

- Motivazione allo studio: un individuo motivato è tale in quanto tende a un obiettivo, cioè si rappresenta un risultato da conseguire o da evitare, in cui l'obiettivo ha valore di incentivo: essi possono essere perseguiti per se stessi o come mezzo per raggiungere altri obiettivi. Nello specifico, la motivazione all'apprendimento può essere spiegata come la carica che sostiene lo studio: è quindi fondamentale sia per realizzare buoni risultati scolastici, sia per affrontare compiti che quotidianamente ci chiedono di imparare qualcosa.

La motivazione varia a seconda del grado di interesse per l'attività che si sta svolgendo e varia a seconda della sua "provenienza": è una motivazione che ha origine dentro di noi (motivazione interna) o all'esterno (motivazione esterna).

Esempi di motivazione interna sono: "studio per saper spiegare bene le mie conoscenze" o "mi interessa leggere libri di avventura perché mi incuriosiscono e mi fanno sognare". Esempi di motivazione esterna sono "studio per far contenti i miei genitori e per ottenere buoni voti" o "studio per farmi comprare la Nintendo". Le prime sono efficaci perché sono frutto di un reale interesse, e questo porta a perseverare per raggiungere il risultato atteso; le seconde, invece, portano a perseverare solo per raggiungere una ricompensa esterna, e questo le rende poco efficaci perché, se la ricompensa attira poco non ci sono buone ragioni per faticare ad impegnarsi.

È chiaro che la motivazione ad apprendere deve essere intrinseca, affinché l'alunno si impegni in un'attività perché la trova stimolante e gratificante, e provi soddisfazione nel sentirsi sempre più competente. È necessario, pertanto, creare i presupposti affinché, ogni allievo, ad ogni livello di scolarizzazione, avverta l'amore per il sapere, il bisogno di imparare. Questo è possibile se, ad esempio, ogni attività è anticipata dal tentativo di creare motivazione e curiosità negli alunni.

Più in generale, è fondamentale educare gli alunni a un livello permanente di motivazione ad apprendere, cioè, abituarlo a persistere nei propri compiti nonostante le difficoltà, gli ostacoli e le diverse fonti di distrazione che risultano essere certamente più attraenti ed interessanti.

- Concentrazione: prestare attenzione e concentrarsi sono prerequisiti fondamentali per l'apprendimento. Un buon metodo di studio deve tenere in considerazione questi aspetti trasversali e potenziare questa capacità laddove risultino inadeguate. A tal proposito potrà essere utile proporre attività finalizzate a inquadrare l'argomento e a individuare le condizioni personali e ambientali necessarie per raggiungere livelli di concentrazione utili alla riuscita nello studio.

STRATEGIE PER FARE COMPITI (CON BAMBINI DISATTENTI E IPERATTIVI)

Quando si parla di disturbi specifici dell'apprendimento non si può non parlare di disturbo di attenzione e iperattività (ADHD) per svariate ragioni:

- Si tratta di due disturbi del neurosviluppo con elevata comorbidità (Willcutt et al., 2010): oltre l'80% dei bambini con ADHD soddisfa i criteri per almeno una diagnosi aggiuntiva (Faraone e Biederman, 1998; Willcutt e Pennington, 2000). Le misure della relazione tra DSA e ADHD mostrano una moderata correlazione tra i due disturbi, che co-occorrono tra il 15% e il 50% dei casi (Willcutt e Pennington, 2000a; Gillberg et al., 2004; Willcutt et al., 2013; Langer et al., 2019);
- Molto spesso le insegnanti segnalano la presenza di un problema di attenzione/irrequietezza, anche se si tratta di un problema di apprendimento (Cornoldi e Re, 2006);
- Tra i modelli avanzati per spiegare questo fenomeno, uno in particolare ha identificato la presenza di endofenotipi condivisi tra i due disturbi (ad esempio, la velocità nel processamento dell'informazione, la velocità di denominazione rapida di una figura, la memoria di lavoro e le funzioni esecutive; Germano et al., 2010). La recente Linea Guida (2022) raccomanda la valutazione in pazienti DSA delle funzioni attentive (in particolare visive), della Memoria di lavoro (verbale e visuo-spaziale), delle funzioni esecutive (in particolare competenze di pianificazione e monitoraggio).

Tra i disturbi del neurosviluppo l'ADHD è il disturbo che può presentarsi maggiormente in comorbidità con un DSA (frequenza che varia dal 15 al 50% per la lettura e il 60% per la matematica), con una maggior prevalenza del sottotipo disattento. I bambini con ADHD hanno spesso difficoltà nella comprensione del testo, nella soluzione dei problemi matematici e nel metodo di studio. Le difficoltà potrebbero essere dovute a un deficit di inibizione delle risposte irrilevanti: la memoria di lavoro è ostacolata da numerosi input ancora attivi che dovrebbero essere inibiti per riuscire a comprendere e memorizzare in modo efficace.

Fare i compiti a casa rappresenta, di per sé, un momento particolarmente significativo per il bambino, un momento connotato da emozioni spesso contrastanti, che vanno dalla rabbia per i troppi compiti, alla fatica di svolgere esercizi spesso complicati o poco chiari, alla frustrazione legata al dover rinunciare al gioco e attività extrascolastiche.

Sebbene svolgere i compiti a casa favorisca una migliore acquisizione di quanto affrontato in classe attraverso esercizio e ripetizione che, gradualmente, portano all'automatizzazione del procedimento, ancora oggi è vissuto come un momento particolarmente problematico per gli alunni.

Questi sentimenti si accentuano quando viene chiesto a uno studente con fragilità specifiche a carico di attenzione, organizzazione, pianificazione e della memoria di lavoro (come nel caso dell'ADHD).

In particolare, in bambini con disfunzionalità attentiva si evidenziano difficoltà a focalizzarsi sui dettagli, continui errori di distrazione, scarsa concentrazione, insofferenza e difficoltà di pianificazione strategica.

Nonostante un potenziale cognitivo adeguato, in linea con quello dei propri compagni di classe, i bambini con ADHD hanno spesso prestazioni scolastiche inferiori: le difficoltà di autoregolazione e attenzione, l'atteggiamento frettoloso e superficiale e l'incapacità di inibire le informazioni inutili per focalizzarsi esclusivamente sui dati più salienti rischiano, infatti, di compromettere la loro carriera scolastica, spesso caratterizzata da bocciature più frequenti e maggiori rischi di drop-out (Breslau et al., 2011).

Alcune caratteristiche che spesso si presentano in bambini con ADHD possono avere delle ripercussioni nell'esecuzione dei compiti pomeridiani. In particolare:

- Deficit nell'attivazione attentiva: dinanzi alla richiesta pressante di iniziare a far i compiti da parte dei genitori, il bambino tende a irritarsi e a posticipare l'inizio delle attività.
- Deficit nell'attenzione sostenuta: il bambino presenta stentatezza e marcata difficoltà nel portare a termine un compito, specie quando questo è articolato e complesso.
- Deficit nell'attenzione selettiva: il bambino fatica a selezionare le informazioni principali da quelle irrilevanti, ad esempio quando è chiamato a fare un riassunto o una mappa concettuale.
- Deficit nell'attenzione divisa: il bambino fatica ad affrontare parallelamente più compiti contemporaneamente, come ad esempio prendere appunti quando c'è un adulto che sta parlando, o memorizzare informazioni mentre legge ad alta voce un testo.
- Deficit nello shift attentivo: il bambino fatica a spostare il focus attentivo da un oggetto all'altro, come passare da una disciplina all'altra o a modificare una strategia.
- Distraibilità: il bambino tende a distrarsi e si interrompe frequentemente, incrementando la possibilità di commettere errori.
- Impulsività: il bambino tende a fornire la risposta più saliente senza soffermarsi sui dettagli, a volte sembra "sparare" la prima risposta che gli passa per la mente.
- Gestione delle frustrazioni: dinanzi a fallimenti o difficoltà durante l'esecuzione del compito, il bambino tende a irritarsi e spazientirsi, specie quando deve correggere o rifare un esercizio.
- Deficit nella memoria di lavoro: il bambino presenta difficoltà nel mantenimento e manipolazione delle informazioni necessarie per lo svolgimento di un compito.
- Iperattività: il bambino fatica a star seduto per tempi prolungati e a mantenere posture adeguate.
- Deficit nella pianificazione: il bambino fatica a individuare i passaggi necessari per portare a termine un compito e a pianificare la settimana per evitare un sovraccarico di compiti.

Nel testo Missione compiti Daffi utilizza la metafora dell'allenatore per spiegare il ruolo dell'adulto nell'attività di tutoring, in particolare egli sarà una presenza rassicurante e

provocante, capace di stimolare la curiosità dell'alunno, senza fornire soluzioni pronte, ma proponendo domande in grado di suscitare l'interesse, di mostrare che la meta è raggiungibile "a patto che..." qualcosa venga attivato (Daffi, 2009, p. 34).

L'adulto che affianca il bambino nello svolgimento dei compiti ricopre la funzione di coach; egli agisce come descritto da Hallowell e Ratey (1995, p. 226): "si posiziona sulla linea di bordo campo con un fischietto in bocca, incoraggia il giocatore, dà indicazioni, [...] fa sì che la sua attenzione rimanga focalizzata sul compito, ricordandogli che sta giocando una partita". Questa definizione è stata ripresa da Dawson e Guare in "Executive skills in children and adolescents" per spiegare il concetto di mentoring, cioè affiancamento del bambino con difficoltà di organizzazione dello spazio e del tempo.

Dawson e Guare (2009; 2010) prospettano un elenco di 11 competenze esecutive necessarie durante lo svolgimento dei compiti:

1. Inibizione della risposta: pensare prima di agire, trattenendo la prima risposta che il soggetto, d'impulso, sarebbe propenso a mettere in atto. Nell'esecuzione dei compiti, ad esempio, non iniziare subito a scrivere ma programmare e pianificare l'attività (leggere e comprendere la consegna, verificare il materiale, ecc.);
2. Memoria di lavoro: tenere a mente le informazioni necessarie mentre si sta svolgendo un compito complesso. Ciò comporta sia l'abilità di mantenere attivi alcuni elementi importanti per il compito che si sta svolgendo preservandoli dall'interferenza di stimoli distrattori, sia l'abilità di attingere a conoscenze passate da applicare in situazioni presenti o future. Nell'esecuzione dei compiti, ad esempio, leggere un brano integrando progressivamente le informazioni in esso contenute;
3. Controllo emotivo: governare le proprie emozioni al fine di gestire adeguatamente un compito e giungere alla sua soluzione. Nell'esecuzione dei compiti, ad esempio, non innervosirsi quando ci viene presentato un compito difficile o "lungo";
4. Mantenimento dell'attenzione: rimanere concentrati sul compito anche in presenza di elementi di distrazione, spossatezza, noia. Nell'esecuzione dei compiti, ad esempio, gestire attività lunghe e ripetitive o di non interrompersi ripetutamente pur in presenza di qualche elemento distraente;
5. Avvio del compito: iniziare le attività senza rimandare utilizzando scuse. Nell'esecuzione dei compiti, ad esempio, iniziare puntuali, rispettando un impegno pattuito;
6. Pianificazione: progettare un percorso per giungere con successo al termine del compito, riuscendo a individuare le tappe intermedie e a distinguere le componenti cui dare importanza rispetto a quelle che possono essere messe in secondo piano. Nell'esecuzione dei compiti, ad esempio, suddividere un compito in più parti e programmare un pomeriggio inserendo più impegni;
7. Organizzazione: ideare e gestire un sistema che permetta di tenere ordinati e accessibili materiali e informazioni. Nell'esecuzione dei compiti, ad esempio, tenere in ordine la propria cartella, astuccio, diario in modo funzionale all'esecuzione di quanto assegnato dall'insegnante;
8. Gestione del tempo: stimare il tempo a propria disposizione, decidere come distribuirlo, rispettare scadenze. Nell'esecuzione dei compiti, ad esempio, valutare il tempo necessario per svolgere un compito, stabilire quali e quanti compiti svolgere in un pomeriggio;
9. Persistenza verso l'obiettivo: portare a termine il compito giungendo all'obiettivo stabilito senza deviare verso obiettivi secondari o che risultano in competizione con l'obiettivo principale. Nell'esecuzione dei compiti, ad esempio, iniziare un problema, nel quale è richiesto di svolgere dei calcoli e riportare un risultato finale;
10. Flessibilità: rivedere i propri piani sulla base di nuove informazioni disponibili, ostacoli sopraggiunti, errori commessi. Nell'esecuzione dei compiti, ad esempio, riutilizzare strategie già messe in atto dinanzi a compiti simili a quelli già affrontati con successo;

11. Metacognizione: riflettere sul proprio modo di affrontare i compiti, valutando le proprie carenze e le proprie abilità e riconoscendo gli aiuti di cui si ha bisogno. Nell'esecuzione dei compiti, ad esempio, comprendere quali strumenti e strategie risultano più efficaci per il soggetto, come possono essere messi in atto, di quali aiuti si potrebbe avere bisogno.

Secondo Dawson e Guare (2010) l'adulto significativo, nel nostro caso il tutor, ha i seguenti compiti:

- Predisporre i vari step consequenziali dell'intervento;
- struttura ambienti ad hoc, disponendo gli spazi, gli arredi e i materiali per le attività, stabilendo posizioni reciproche degli interlocutori al fine di conseguire gli obiettivi prefissati;
- Costruisce una situazione interattiva di scambio dialogico costruttivo;
- Anima un'atmosfera coinvolgente, impegnativa ma allo stesso tempo giocosa e gioiosa, seria ma non seriosa evitando la noia, affinché vengano veicolate emozioni positive chiave di volta per facilitare l'uso efficace di risorse cognitive;
- Sprona verso la scoperta di nuove attività.
- Fornisce aiuti, regole e schemi di comportamento, funge in sostanza da modello ma è indispensabile che tracci un metodo, lasciando spazio al bambino di scegliere il momento in cui muovere i primi passi da solo per ricercare la soluzione;
- Dà un feedback immediato in caso di risposta positiva ed incoraggiamenti;
- Supporta e rassicura il soggetto quando commette errori, spiegando la natura complessa del compito, parallelamente co-costruisce con lui/lei una via alternativa di risoluzione da sperimentare.

È bene partire, anche in questo caso, dal rispetto delle differenze individuali. Vale a dire rispettare i bisogni che sono insiti in ciascuno noi, indipendentemente da diagnosi e certificazioni. Se mi rendo conto che, ad esempio, la soglia di attenzione del mio bambino è abbastanza labile, allora prevederò delle pause ragionate e dei momenti di gioco tra un'attività e l'altra e, allo stesso tempo, lavorerò al potenziamento dell'attenzione sostenuta, affinché la capacità di prestare attenzione (e concentrazione) nel tempo cresca quotidianamente.

Il ruolo della famiglia e degli operatori che si occupano di compiti scolastici determina una condizione fondamentale per l'apprendimento. Il momento dei compiti deve rappresentare un'occasione di crescita, di consapevolezza e messa alla prova dell'alunno e spunto dal quale attingere fortificazione, autostima e percezione di "funzionare", proprio perché spesso la caratteristica dell'alunno con un disturbo del neurosviluppo come l'ADHD o il DSA, è quella di non riuscire a fare le cose gli altri e, come un giocattolo rotto, percepiscono di "non funzionare".

Innanzitutto occorre organizzare l'ambiente di studio: definire il momento dedicato allo svolgimento dei compiti, definire il tempo necessario per ogni materia, preparare e organizzare il materiale utile. Il luogo in cui l'alunno svolge i compiti deve essere una stanza ordinata e silenziosa, pensata come uno spazio che favorisce la concentrazione: è importante che sia presente una base d'appoggio anch'essa ordinata.

Per organizzare i compiti sono fondamentali il diario e i quaderni: sfogliandoli si può comprendere quanto richiesto dai docenti per poter intervenire in modo adeguato al lavoro assegnato come compito.

A tal proposito è utile definire un planning, ossia un piano di lavoro: definire quando svolgere i compiti, seguendo le scadenze definite dal docente e basandosi sull'individuazione di un tempo minimo e massimo da dedicare allo svolgimento dei compiti. L'alunno, quindi, deve ricostruire cosa fa in ognuna delle ore indicate. Il planning deve prevedere anche degli spazi, in modo che si possano coltivare anche altri interessi.

Il tutor deve conoscere le possibili strategie necessarie per aiutare l'alunno ad affrontare le materie di studio. Nello specifico: presentare strategie e procedure nuove, ricordare quelle già sperimentate come efficaci per lui, stimolarlo a produrre abitudini nella gestione del compito quotidiano, proporre situazioni problematiche nelle quali poter mettere in pratica le strategie apprese generalizzandole.

È opportuno sfruttare i punti di forza dell'alunno, adattando i compiti ai suoi stili di apprendimento e dando varietà e opzioni nei materiali e nelle strategie di insegnamento, e utilizzando mediatori didattici diversificati (mappe, schemi, immagini) e collegando l'apprendimento ad esperienze e conoscenze pregresse.

<u>Stile</u> <u>visivo-</u> <u>verbale</u> Preferenza per la lettura-scrittura	<u>Stile</u> <u>visivo-</u> <u>non</u> <u>verbale</u> Preferenza per immagini, disegni, fotografie, simboli, mappe concettuali, grafici.	<u>Stile</u> <u>uditivo</u> Preferenza per l'ascolto	<u>Stile</u> <u>cinestesi</u> <u>co</u> Preferenza per attività concrete → Di preferenza per l'alunno con DSA
--	---	---	---

	→ Di preferen za per l'alunno con DSA		
--	--	--	--

Uso dei sussidi

Una strategia da non sottovalutare consiste nell'utilizzo di sussidi in ambito scolastico e non, affinché lo studente si renda consapevole quando è necessario utilizzarli e quando invece questi possono risultare persino inutili. Tra i sussidi degni di menzione ci sono: il vocabolario, le immagini e le didascalie, le carte geografiche, i grafici, il computer, la navigazione in Internet.

Comprensione del testo e selezione degli aspetti principali

Trovare ed evidenziare le parti importanti di un testo è considerata un'operazione fondamentale dello studio, poiché dimostra che si è capito il contenuto e si è stato in grado di discriminare ciò che è rilevante e ciò che è, invece, superfluo o persino irrilevante. Selezionare gli aspetti principali consentirà, in un secondo momento, di utilizzare strategie appropriate (riassumere, schematizzare, mappare).

Una strategia che consente di selezionare gli aspetti principali consiste nel rispondere, laddove sia possibile, alla regola delle 5 W: chi? (who), che cosa? (what), dove? (where), quando (when) e perché (why). È utile, inoltre, rispondere alla domanda come? (how).

Il metodo PQ4R

Uno tra i più noti e usati metodi strutturati di studio è stato il PQ4R di Robinson e Thomas (1972), sigla che indica le sei operazioni necessarie durante lo studio:

1. Preview (P): scorrere velocemente il testo per individuarne gli argomenti principali, individuare le sezioni che lo compongono, le figure e i grafici;
2. Questions (Q): porsi delle domande che riguardano il fulcro del testo (ad esempio leggendo il capitolo del testo si possono già ipotizzare domande (5W);
3. Read (R): leggere attentamente il capitolo, cercando di fornire risposte alle domande appena formulate;
4. Reflect (R): riflettere su quanto letto e mettere in relazione quanto di nuovo è contenuto nel testo con quello che si conosceva già precedentemente di quell'argomento;
5. Recite (R): ripetere quanto letto e le risposte che ci si è dati senza guardare il testo (sarà possibile farlo in un secondo momento per controllare le informazioni che non si ricordano);
6. Review (R): passare in rassegna l'intero capitolo (se prima lo si è studiato suddividendolo in diverse sezioni) cercando di ricordarne i principali concetti e farne un ripasso generale.

Materie umanistiche

È importante aiutare l'alunno a sviluppare la capacità di autoregolazione, grazie all'accrescimento delle conoscenze metacognitive e all'insegnamento di varie strategie di studio, la cui acquisizione aiuta nella gestione autonoma dello studio e rende l'alunno capace di "imparare a imparare".

Una buona strategia per verificare se è stato compreso il significato globale del testo è chiedere di spiegare a parole proprie ciò che è stato appena letto. Successivamente è utile suggerire di sottolineare o evidenziare quella parte del testo in cui sono presenti le interrogazioni rivolte al bambino. A questo punto sarà necessaria un'ultima lettura finalizzata alla ricerca degli indizi e delle indicazioni contenute nel testo.

Le difficoltà che si possono incontrare nello studio delle materie umanistiche riguardano principalmente la comprensione del testo scritto. Alcune soluzioni sono la semplificazione e la lettura degli indici testuali (lettura del titolo, sottotitolo e box informativi del capitolo) per dedurre i contenuti, attivazione delle conoscenze pregresse sull'argomento e creazione di mappe e schemi.

Alcune strategie per favorire la comprensione sono:

- Segmentazione del testo e suddivisione in paragrafi;
- Priming: lettura prima delle domande e poi del testo;
- Individuazione delle parole chiave nella domanda e ricerca delle stesse nel testo;
- Evidenziazione delle parti salienti del testo;

La sottolineatura è una tecnica molto complessa dato che richiede abilità all'interno di un testo, di sintesi e di autocontrollo: prima di sottolineare è importante aver letto (o aver ascoltato) una volta tutto il brano, poi si procede a sottolineare solo le informazioni nuove ed essenziali per lo studio.

Successivamente lo studente deve imparare ad annotare: le annotazioni costituiscono un'integrazione personale al testo e vengono scritte a margine, le quali per essere efficaci devono essere brevi ed esaurienti e posizionate in modo da individuare facilmente con quale elemento del testo sono in relazione.

La parte del testo che è stata sottolineata ed annotata verrà poi trasformata in schemi e mappe concettuali:

- Schemi: strumenti che consistono in una rappresentazione semplificata di un argomento al fine di gerarchizzare; attraverso diagramma di flusso o diagramma a blocco;
- Mappe: strumenti che evidenziano collegamenti logici tra i vari concetti, sintetizzano con parole chiave e aiutano il recupero delle informazioni tramite la scaletta dei punti principali durante le verifiche scritte e orali, associano immagini a parole, visualizzano l'ordine di presentazione degli argomenti, promuovono la scrittura secondo schemi organizzati.

➔ L'utilizzo di mappe durante i compiti e le interrogazioni è un diritto degli studenti con DSA

È preferibile utilizzare mappe già pronte all'uso o costruirle, di volta in volta, insieme al ragazzo? Usare mappe già pronte può sembrare una soluzione conveniente, in quanto consente di risparmiare tempo e risorse, ma, allo stesso tempo, priva di un'esperienza di apprendimento significativo: la creazione di mappe consente, infatti, di imparare meglio e più a lungo poiché consente di attivare connessioni fondamentali per il nostro cervello.

Tuttavia, nel caso in cui non sia possibile o non si abbia il tempo necessario per la creazione di una mappa, è possibile ricorrere a mappe concettuali già pronte, come quelle presenti alla fine del capitolo del libro o presenti su internet, ma:

- Sceglierla con attenzione;
- Personalizzarla: cercare una corrispondenza tra le informazioni importanti sottolineate e i nodi della mappa corrispondenti;
- Riscrivere parti del testo, sostituire termini, aggiungere/togliere nodi concettuali, aggiungere immagini se serve;
- Il tutor ripeterà la mappa per primo, indicando con il dito il percorso;

Nel web sono presenti numerosi programmi e/o applicazioni che consentono di creare mappe concettuali e mentali, alcuni di questi sono gratuiti, altri a pagamento, e altri ancora consentono un periodo di prova gratuito precedente all'abbonamento.

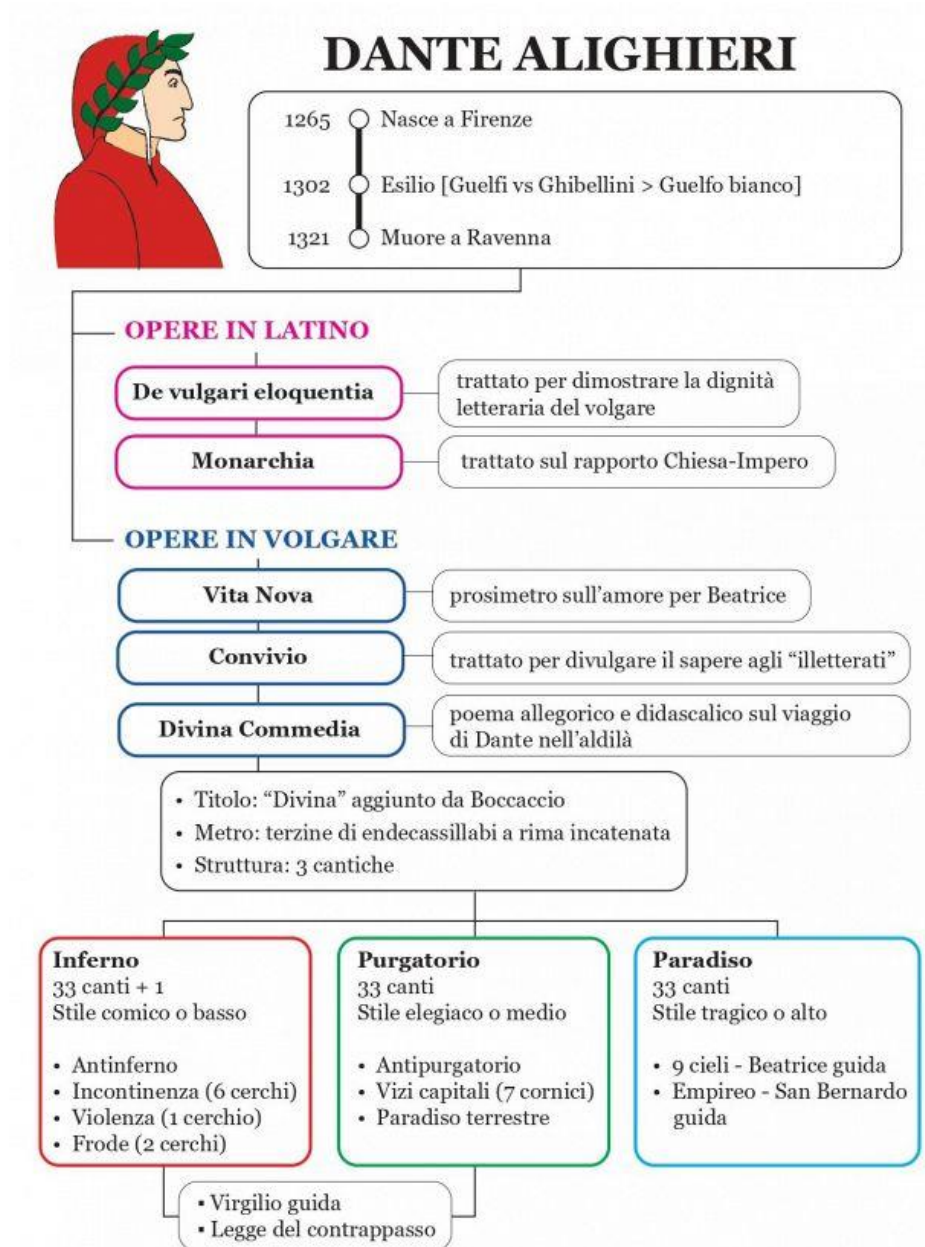
Tra questi, i principali sono:

- cMaps
- FreeMind
- SimpleMind
- SchematicMind
- iperMAPPE (Erickson)
- MindMeister
- xMind

- La **mappa concettuale** nasce da un'idea del biologo statunitense Joseph Novak, il quale la pensò come rappresentazione grafica che contiene collegamenti tra concetti e argomenti, capace di facilitare la memorizzazione e il recupero di dati da parte dell'alunno perché si serve della memoria visiva. In tal modo, le mappe consentono di inquadrare e consolidare argomenti molto ampi e complessi.

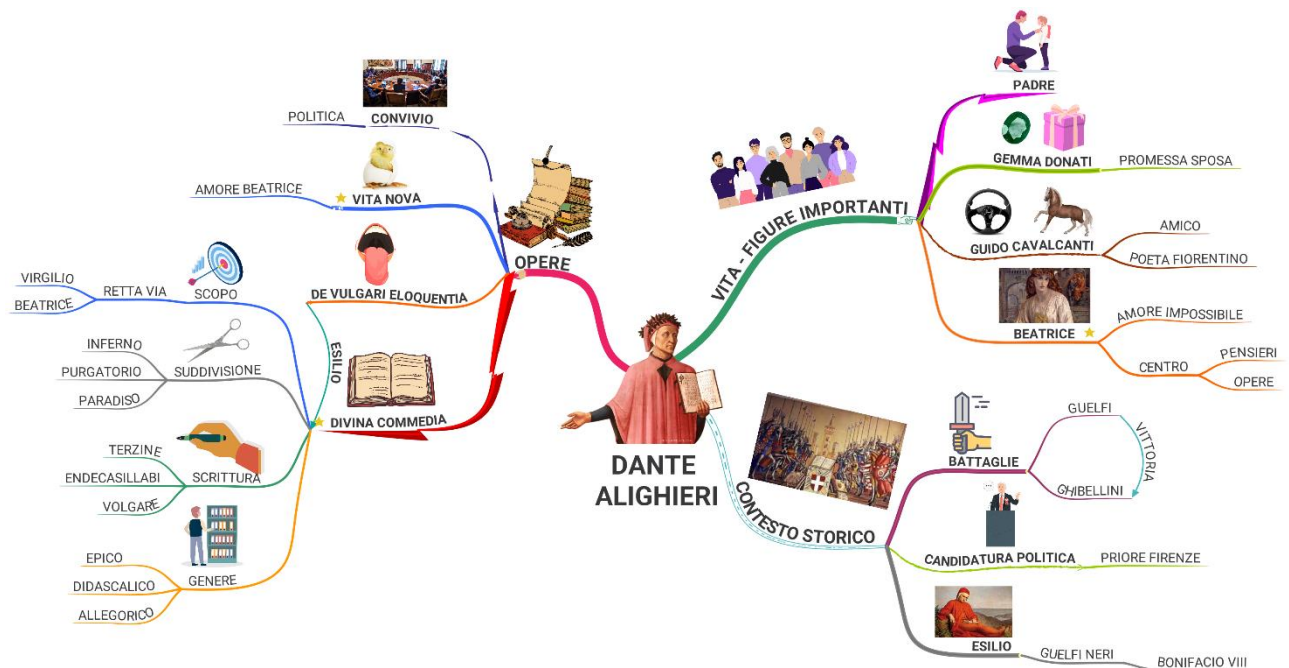
La struttura di una mappa concettuale è di tipo reticolare, a differenza di quella mentale che assume una struttura simil-radiale.

È importante sottolineare che esse vengono sviluppate in modo razionale e cognitivo, rispetto alle mappe mentali che giocano sulla creatività.



[Esempio di mappa concettuale tratto da: <https://sapere.virgilio.it/scuola/superiori/letteratura-storia-filosofia/letteratura-del-trecento/dante-alighieri-vita-opere-analisi-divina-commedia>]

- La **mappa mentale** nasce da un'idea dello psicologo inglese Tony Buzan, il quale la pensò come strumento in grado di rappresentare il nostro pensiero rispetto al concetto da elaborare e memorizzare, in modo grafico attraverso una struttura di tipo associativo e gerarchico. L'argomento centrale (il tema principale) viene posto al centro, con un colore acceso, evocativo, associato a un disegno che fa pensare al tema, e i concetti che ne derivano vengono organizzati in categorie da cui nascono altre sottocategorie utilizzando ramificazioni di tipo logico e creativo.



[Esempio di mappa mentale tratto da: <https://www.matteosalvo.com/dante-alighieri-mappa/>]

Per un approfondimento suggerisco di guardare il video di Matteo Salvo, esperto di strategie di apprendimento, sulla differenza tra mappa concettuale e mappa mentale: <https://www.youtube.com/watch?v=gR333dEy69A&t=38s>

Prendere appunti è di fondamentale importanza durante le lezioni: può essere utile un quaderno da utilizzare solo per gli appunti e segnare, di volta in volta, la data, la materia e l'argomento della lezione. A tal proposito, è possibile utilizzare un registratore, un tablet o una smartpen, in classe per facilitare il prendere appunti.

Nel correggere i compiti delle materie umanistiche è bene valutare i compiti non tenendo conto degli errori ortografici: con una penna verde sottolineare le parole che l'alunno ha scritto correttamente, lasciando in bianco quelle con errori ortografici. Sarà compito dell'alunno identificare il tipo di errore commesso. La penna rossa deve essere bannata! Compito del tutor, infatti, non è sottolineare gli errori ma valorizzare ciò che di buono è stato prodotto.

È importante, inoltre, porre attenzione ai contenuti e non alla forma. Infine, è importante leggere la consegna e rileggere il testo scritto dell'alunno per facilitarne l'autocorrezione.

Materie scientifiche

Per quanto riguarda le materie scientifiche è bene lavorare molto sui prerequisiti, favorire un corretto utilizzo degli strumenti compensativi (formulario, tavola pitagorica, calcolatrice, programmi per la risoluzione dei problemi), procedere con gradualità (scomponendo, ad esempio, gli esercizi in diversi passaggi e passare al successivo solo se il precedente è stato automatizzato), scomporre le operazioni complesse in operazioni più semplici, lavorare portando esempi concreti.

Rispetto alle difficoltà è possibile utilizzare degli accorgimenti:

- Confusione nei segni delle operazioni: è possibile sostituirli con segni diversi (: /) o parole;
- Difficoltà nell'incolonnamento: è possibile utilizzare tabelle con specificate le unità, decine e centinaia;
- Difficoltà nell'apprendimento delle tabelline: far apprendere alcune tabelline come quelle dell'1, 2, 5 e 10 e poi lavorare sulle strategie per generalizzare i risultati attraverso l'uso della tavola pitagorica, dei formulari e della calcolatrice;
- Difficoltà nel calcolo scritto: tabelle compensative che riportano i passaggi necessari per svolgere le operazioni (con le varie proprietà) e, una volta compresa la procedura, usare la calcolatrice;
- Difficoltà nella soluzione delle espressioni: sottolineare passaggio per passaggio le operazioni da svolgere, evidenziando man mano quelle che devono essere svolte così da prestare attenzione a un passaggio per volta. Per ricordare l'ordine di esecuzione è utile l'utilizzo di tabelle compensative.
- Difficoltà nello svolgimento di problemi aritmetici: leggere il testo, evidenziare i numeri e le informazioni relative ad essi, evidenziare la domanda del problema, scrivere i dati e risolvere il problema utilizzando disegni per visualizzarlo.

Il processo di soluzione di un problema dipende da tante abilità come: capacità di comprendere il testo, rappresentare la struttura e la relazione tra i dati, riconoscere la struttura profonda oltre agli aspetti di superficie, pianificare i passaggi da fare per risolverlo; lo svolgimento vero e proprio avviene solo a questo punto. In tutto il processo sono coinvolte anche competenze più metacognitive, che consentono di monitorare tutte le altre attività e che coinvolgono anche il senso di autoefficacia della persona.

1. Comprensione del problema: rappresenta la prima e più importante operazione da svolgere sul testo, in quanto rappresenta la porta di ingresso per attivare tutte le altre componenti. È cognitivamente simile alla comprensione di un testo canonico, ma con l'aggiunta di complessità lessicali relative a particolari termini, ossia i quantificatori, che costituiscono elementi peculiari del testo del problema matematico (es. in totale, ciascuno, ognuno, per ogni, ecc.).

Nel testo sono presenti i dati, talvolta espressi in chiaro e talvolta da ricavare attraverso passaggi intermedi, sui quali occorre svolgere operazioni di selezione e inibizione, visto che alcuni sono rilevanti ai fini della soluzione del problema e altri no. La domanda definisce quali dati sono importanti e quali no.

Nel problema prototipico la domanda è espressa in forma diretta e lineare (es. quanto ha speso in tutto?) ma può assumere forme più complesse, ad esempio sottintendendo operazioni intermedie (es. quanti sono in tutto, tenendo conto che...); nei problemi più complessi la domanda può essere invece nascosta dalla struttura frasale del problema (es. si calcoli il valore di ... in cui...).

2. Rappresentazione: rappresentare un problema consiste nello schematizzare, in forma figurale o proprio attraverso un diagramma, i dati numeri e le loro relazioni desunte dal testo. È un'operazione che consente di "pulire" il testo dagli elementi non rilevanti e concentrarsi su quelli rilevanti.
 3. Categorizzazione: un problema ha una struttura superficiale, espressa nel testo attraverso elementi che se modificati non cambiano il suo significato, e una struttura profonda, costituita dalle relazioni quantitative tra i dati e l'incognita che deve essere ricavata operando sui dati. La categorizzazione consiste nel riconoscere la struttura profonda del problema, indipendentemente dalla sua struttura superficiale. Ad esempio, problemi in cui si chiede quanti euro sono stati spesi in tutto o quanti cm misura il perimetro condividono la medesima struttura profonda (in questo caso additiva), indipendentemente dal fatto che si chieda la spesa totale o il perimetro.
 4. Pianificazione: anche se due problemi condividono la stessa struttura profonda, potrebbe essere necessario arrivare alla soluzione attraverso diversi passaggi intermedi. La pianificazione consiste proprio nella definizione delle cose da fare per manipolare i dati e raggiungere la soluzione. Le condizioni necessarie alla pianificazione riguardano la capacità di generare sotto-obiettivi e di mantenere attiva la struttura del problema nella memoria di lavoro.
 5. Aspetti metacognitivi (autovalutazione): serie di conoscenze che guidano, monitorano e indirizzano risorse verso le componenti (cognitive) cui di volta in volta si ricorre nel flusso di soluzione del problema.
- Difficoltà nello svolgimento dei problemi geometrici: cerchiare la parola che indica la figura geometrica, evidenziare la domanda, colorare le informazioni relative alla figura geometrica, disegnare la figura, scrivere i dati, risolvere il problema utilizzando il formulario.

Nel correggere i compiti è bene ricordare che l'esercizio "ben svolto" non corrisponde a un esercizio "esatto": l'esercizio è ben svolto se risulta utile all'alunno e se prova soddisfazione, quando, nello svolgerlo, si sente capace e competente.

Nella correzione degli esercizi di matematica occorre valutare il procedimento e non il risultato.

Materie linguistiche

L'alunno con DSA, e talvolta anche quello con ADHD, riscontra frequentemente notevoli difficoltà nell'imparare le lingue straniere, e soprattutto quelle opache caratterizzate da una relazione poco prevedibile tra grafemi e fonemi, come l'inglese e il francese.

Le strategie che il tutor può utilizzare nello svolgimento dei compiti di inglese (e non solo) sono:

- Utilizzare una sintesi vocale madrelingua;
- Utilizzare le immagini per arricchire il vocabolario;
- Ripetere più volte i concetti, rallentando la velocità dell'eloquio;
- Creare mappe o tabelle con doppia denominazione (inglese-italiano) delle parole chiave;
- Ricercare nel testo in lingua inglese le informazioni centrali;
- Utilizzare tabelle compensative per recuperare concetti, vocabolari e grammatica;

Durante lo studio è consentito l'utilizzo di dizionari online e ricerche per immagini dei vocaboli in lingua e utilizzare il traduttore per l'accesso al contenuto. È preferibile, inoltre, evitare esercizi di traduzione, apprendimento meccanico e a memoria.

Rispetto alle difficoltà:

- Difficoltà nella comprensione del testo: lettura degli indici testuali ed extra-testuali che aiutano a farsi un'idea generale o utilizzo del priming. Inoltre, è utile individuare le parole chiave delle domande per poi ricercarle nel testo;
- Difficoltà grammaticali: fornire schede riassuntive delle principali regole grammaticali da consultare durante lo svolgimento di un esercizio e delle tavole con la costruzione della frase;
- Difficoltà nella memorizzazione dei verbi irregolari: predisporre tabelle in cui i verbi sono associati ad immagini;
- Difficoltà lessicali: utilizzo della tecnica del labeling, in cui si abbinano etichette con il nome della lingua straniera e in italiano: si può partire da una immagine e far posizionare all'alunno ogni etichetta (in italiano e in inglese) sopra all'oggetto corrispondente.

Nel correggere i compiti di inglese è opportuno: non considerare errore una parola scritta in maniera scorretta ma di cui è possibile capire il significato ("tal" al posto di "tall" o "hous" al posto di "house") e dividere i compiti in esercizi graduali: prima i più semplici e via via quelli più complessi.

Misure compensative e dispensative e modalità di verifica

Per ciascuna materia devono essere utilizzati gli strumenti compensativi e dispensativi necessari a sostenere l'allievo nell'apprendimento. Gli strumenti compensativi sono: tabella dei mesi, dell'alfabeto e dei vari caratteri, tavola pitagorica, tabella delle misure e delle formule geometriche, calcolatrice, registratore, computer con programmi di videoscrittura.

Gli strumenti compensativi per leggere, scrivere e studiare riguardano:

1. Sintesi vocale: programma che trasforma il testo digitale in testo letto verbalmente;
2. Studiare con le mappe: IperMAPPE è, tra i tanti, un sistema di rappresentazione grafica e visualizzazione digitale della conoscenza;
3. Scrivere con il computer e il correttore ortografico;
4. Utilizzo della calcolatrice, della tavola pitagorica, delle tabelle, dei formulari e dei fogli elettronici di calcolo: la calcolatrice aiuta nei calcoli, in modo da non sovraccaricare la memoria di lavoro e concentrarsi sull'obiettivo dei compiti. La tavola pitagorica evita di ricordare le tabelline a memoria. Le tabelle e i formulari aiutano a scandire le modalità di procedere, velocizzare lo studio e categorizzare.
5. Linea dei numeri: permette di orientarsi e di riuscire anche in compiti di seriazione crescente e decrescente, in modo da accedere rapidamente a molti compiti numerici e aritmetici: contare, fare calcoli rapidi, ricordare tabelline, sapere quale numero viene prima e dopo;
6. Calcolatrice parlante: esercita un controllo attivo su quanto digitato, attraverso il feedback della sintesi vocale;
7. Orologio parlante
8. Libro digitale: copia digitale della versione stampata, che ha il vantaggio di essere letto attraverso una sintesi vocale, fare ricerche nel testo, e copiare e incollare le parti significative;

9. Risorse per la LIM: la LIM permette di veicolare informazioni attraverso diversi canali sensoriali e quindi favorire tutti gli stili di apprendimento;

Tra le principali misure dispensative ci sono:

1. Dispensare dalla presentazione dei quattro caratteri;
2. Dispensare dalla lettura ad alta voce;
3. Dispensare dal prendere appunti;
4. Dispensare dai tempi standard;
5. Dispensare dal copiare alla lavagna;
6. Dispensare da un eccessivo carico di compiti;
7. Dispensare dallo studio mnemonico delle tabelline;
8. Dispensare dallo studio della lingua straniera in forma scritta;

Le indicazioni generali che riguardano le modalità di valutazione sono:

1. Preparare verifiche scritte in modo chiaro, con un carattere leggibile e interlinea doppia;
2. Predisporre esercizi a difficoltà crescente;
3. Evitare di richiedere definizioni o dati mnemonici;
4. Nelle verifiche di comprensione favorire le risposte a crocette formulate in modo chiaro;
5. Dar la possibilità di eseguire le verifiche al computer;
6. Fare simulazioni con esercizi simili a quelli della verifica;
7. Predisporre verifiche monotematiche;
8. Predisporre la verifica in due parti se l'argomento è molto lungo;
9. Consentire tempi più lunghi di esecuzione del compito;
10. Programmare le interrogazioni orali;
11. Leggere le consegne degli esercizi ad alta voce;
12. Non far ricopiare il testo di una verifica dalla lavagna;
13. Consentire l'utilizzo di mappe concettuali, schemi e tabelle o qualsiasi altro strumento.

Ricapitolando:

	Compensare con:	Dispensare da:	AUTONOMA Training su:
Lettura	Lettura tutor Sintesi vocale Mappe concettuali	Lettura autonoma (ad alta voce)	Training sull'utilizzo della sintesi vocale e delle mappe

Scrittura (ortografia)	Sottolineare le parole corrette (No penna rossa) Utilizzo di word (e correttore ortografico)	Errori ortografici (è preferibile dar valore al contenuto e non alla forma)	Training sull'uso della tastiera (tachistoscopio)
Grafia	Tempi maggiorati Uso di word Penne ergonomiche Quaderni speciali	Correzioni e ammonizioni per la cosiddetta "bella grafia"	Training sull'uso della tastiera (tachistoscopio)
Calcolo	Calcolatrice Programmi di calcolo Tavola pitagorica	Calcoli a mente	Training sull'uso di programmi di calcolo

Esercitazione: un pomeriggio da tutor

A partire dal planning, aiuta lo studente a strutturare un pomeriggio di studio in cui deve svolgere i seguenti compiti:

- Problema di aritmetica
- Problema di geometria
- Espressione aritmetica
- Mappa concettuale
- Comprensione del testo

APPRENDIMENTO ED EMOZIONI

La performance scolastica e i processi di apprendimento sono influenzati anche da fattori motivazionali ed emotivi, che in letteratura sono stati definiti come autoefficacia (Bandura, 1986), autostima (Bracken, 1992) e resilienza (Donolato et al., 2020).

La letteratura, così come l'esperienza clinica, ha chiaramente dimostrato che il continuo e persistente fallire nelle aree degli apprendimenti strumentali della lettura, scrittura e calcolo, così come l'essere incapaci di portare a termine un compito in autonomia a causa di disattenzione e iperattività, hanno conseguenze evidenti a livello emotivo-motivazionale.

Tali disagi presentano frequentemente equivalenti somatici importanti che questi bambini di solito manifestano lamentando mal di testa e mal di pancia (Elksnin e Elksnin, 2004) e comportano spesso un generale deterioramento della qualità della vita, come emerso nei lavori di Gallegos (2012) e di Kandemir (2014). In pratica, tali fallimenti possono causare ansie e frustrazioni e portare anche a demotivazione, scarsa autostima e scarso senso di autoefficacia. Difatti, il non riuscire nei compiti, nonostante gli sforzi, si associa spesso al non sentirsi sufficientemente intelligenti, al sentirsi "rotti", per cui l'avere difficoltà negli apprendimenti strumentali significa, per molti di questi ragazzi, essere inadeguati anche in tutte le altre aree di vita.

Le ricerche dimostrano, infatti, che dinanzi a un continuo fallimento l'individuo si trova a sperimentare quello che in letteratura viene definita "impotenza appresa" o helplessness, ossia un atteggiamento rinunciatario, poco propenso a cercare di modificare il corso degli eventi (portato dunque ad accettarlo passivamente) in seguito alla ripetuta esposizione a situazioni incontrollabili.

A partire dai primissimi momenti nel percorso di scolarizzazione, le emozioni che il bambino sperimenta condizionano anche ciò che egli impara su se stesso, sul suo modo di funzionare in ambito scolastico e sulle risorse di cui può disporre per affrontare le difficoltà in ambito scolastico (conoscenza metacognitiva). Se sperimenta emozioni per lo più positive non solo sarà più motivato verso l'apprendimento, ma sarà anche agevolato nell'acquisire un

atteggiamento metacognitivo che lo guiderà nella riflessione sui propri processi mentali e verso la maturazione di strategie, da impiegare nello studio e in altri ambiti di vita.

I feedback negativi che il bambino riceve dall'ambiente lo informano dell'inadeguatezza delle sue prestazioni e questi, se adeguatamente contestualizzati, possono costruire lo stimolo per migliorare, ma quando sono reiterati senza essere accompagnati da correttivi che vadano oltre lo "studia di più" possono innescare un corto circuito che produce una costellazione di convinzioni negative che generano un senso di impotenza e, nella peggiore delle ipotesi, portano il bambino a generalizzare tali convinzioni ad altri ambiti di funzionamento.

L'impotenza appresa ha una relazione significativa con un deficit motivazionale (cioè, una scarsa propensione a emettere risposte di controllo degli eventi) e con un deficit emotivo-affettivo (in particolare le reazioni ansiosa e depressiva).

Le esperienze che la persona fa in ambito scolastico in particolare sono potentissime nel generare un insieme di credenze e convinzioni che definiscono il suo stile attributivo, cioè il modo di interpretare le cause dei successi e insuccessi nell'apprendimento come in altri ambiti di vita.

Secondo i teorici, il costrutto di "locus of control" contribuisce ad ampliare o ad attenuare il senso di impotenza appresa: il soggetto con un locus of control interno sente di poter controllare la situazione, al contrario del soggetto con un locus of control esterno che sente mancargli il controllo della situazione e accetta, di conseguenza, passivamente che gli eventi prendano il sopravvento su di lui.

Diversi studi hanno dimostrato che persone con difficoltà di apprendimento hanno una possibilità maggiore, rispetto ai lettori con sviluppo tipico, di manifestare sintomi d'ansia (Mugnaini et al., 2009) e consolidare un livello basso di autostima, definita come la percezione negativa di se stessi in un particolare dominio (Taylor, 2010), registrando anche maggiori tassi di abbandono scolastico.

Secondo Mancini e Gabrielli (1998) il disagio scolastico è uno stato emotivo che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali (come scarsa partecipazione, disattenzione, comportamenti prevalenti di rifiuto e di disturbo, cattivo rapporto con i compagni, ma anche assoluta carenza di spirito critico) che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali.

I sintomi più frequenti nei **bambini** sono:

- marcata frustrazione
- sintomatologia ansioso-depressiva
- rabbia (comportamenti aggressivi, provocatori ed oppositivi)
- vergogna
- sintomi psicosomatici (mal di testa, mal di pancia, vomito)

I sintomi più frequenti negli **adolescenti** sono:

- abbandono scolastico
- disadattamento sociale (isolamento, difficoltà di integrazione)
- scarsa autostima ed autoefficacia

Un aspetto di notevole interesse è la modulazione della traiettoria evolutiva dei disturbi emotivi in soggetti con DSA in base alla tempestività della diagnosi. In una ricerca italiana (Pizzoli et al., 2011) sono stati confrontati due gruppi di giovani adulti con dislessia, distinguendoli sulla base del momento in cui hanno ricevuto la diagnosi: diagnosi precoce (DP) se avevano ricevuto la diagnosi durante la scuola primaria; diagnosi tardiva (DT) se l'avevano ricevuta in adolescenza/età adulta. I risultati hanno mostrato che i ragazzi con DP avevano scelto prevalentemente scuole di secondo grado di tipo tecnico o professionale, mentre i ragazzi del gruppo DT prevalentemente licei, ottenendo tuttavia maggiori bocciature o non riuscendo a completare il percorso di studi. Inoltre, il disturbo è risultato avere un impatto emotivo differente nei due gruppi: tutti i partecipanti del gruppo DT presentavano sentimenti negativi, come senso di inadeguatezza o timidezza, mentre il 48% del gruppo DP dichiarava di non aver avuto problemi o di aver trovato in familiari e/o amici un sostegno adeguato che aveva consentito loro di affrontare le difficoltà. Gli autori concludono sottolineando come una diagnosi precoce abbia svolto un ruolo protettivo per i ragazzi adulti con dislessia, in termini di una maggiore sicurezza che si è tradotta in una maggiore libertà di scelta a livello di vita sia personale che sociale.

È necessario, pertanto, che il tutor (insieme ai genitori e agli insegnanti) comprenda le fatiche dell'alunno, lo incoraggi indipendentemente dai risultati ottenuti, noti i suoi miglioramenti, e gratifichi i progressi e l'impegno, sottolineando le sue competenze e i suoi punti di forza, incoraggiandolo all'autonomia e all'indipendenza.

Gli studenti con DSA registrano in media livelli di dispersione scolastica più alti e una percentuale minore di essi decide di iscriversi all'università. Inoltre, tra di essi si riscontrano, in media, tassi minori di occupazione, retribuzioni più bassi e minori opportunità di avanzamento professionale.

Nel caso in cui con il disagio affettivo-relazionale comprometta la propria qualità di vita è fondamentale che ci si rivolga a uno psicologo, il quale offre la possibilità di svolgere colloqui di rinforzo emotivo al fine di sostenere il bambino nel proseguimento del proprio iter scolastico, promuovendo il benessere psicologico, soprattutto in termini di una sana autostima e di relazioni interpersonali positive e soddisfacenti, attraverso un percorso di scoperta delle sue risorse personali, della sua Intelligenza Emotiva, dei suoi talenti, un percorso di crescita che lo aiuterà a superare le difficoltà, valorizzare sé stesso e i suoi affetti.

METODOLOGIA PER IL POTENZIAMENTO

Potenziare cosa? Riabilitare cosa?

Ad oggi non è facile distinguere nettamente una difficoltà da un disturbo vero e proprio: anche il cutoff statistico, tuttora usato per la diagnosi, è di fatto una soluzione più utile sul piano nosografico piuttosto che indicativa di evidenti differenze.

Da qui risulta riduttivo pensare che un disturbo necessiti di un “trattamento” e che generiche difficoltà necessitino di un “potenziamento”, come se ci si riferisse ad attività e competenze nette e diverse che devono essere realizzate nell’uno o nell’altro caso.

Il costrutto di potenziamento si riferisce ad azioni che possono essere intraprese sia nell’ottica dell’educazione sia nell’ottica della riabilitazione, e dunque sia nel caso in cui il processo da potenziare sia presente ma debole, sia nel caso in cui questo non è ancora comparso, sia nel caso in cui esistono ragioni neurobiologiche che ne compromettono l’espressione.

La differenza sostanziale sta nel fatto che l’azione educativa si aiuta un processo ad emergere (cioè, lo si abilita) o lo si rinforza se debole, invece l’azione riabilitativa lo si fa tenendo conto dei limiti di modificabilità imposti dalla presenza di un sistema alterato, e quindi coinvolgendo non solo il processo in sé ma anche, più in generale, le ricadute che si hanno sull’autonomia del bambino.

Educazione e riabilitazione, così, vengono a porsi in continuità.

Chi si occupa di educazione chi di abilitazione? È chiaro che se da un lato la scuola si occupa di educazione anche attraverso il potenziamento di abilità carenti, dall’altro è il professionista clinico che deve gestire i profili di disturbo in un’ottica riabilitativa.

[Ricordiamo che: il processo di identificazione dei casi sospetti inizia dalla scuola (persino sin dalla scuola dell’infanzia) e si è concordi nel parlare di profili a rischio quando le difficoltà persistono fino alla metà della 2° elementare. In presenza di debolezze nelle aree di prerequisito occorre procedere tempestivamente con attività di potenziamento mirato, attuando opportuni aggiustamenti didattici e specifiche attività di rinforzo; misure che possono essere adottate sia come parte integrante della didattica ordinaria, oppure inserendole in un PDP.

Al termine di queste attività, se non assiste a un recupero completo e persistente delle difficoltà, la scuola deve segnalare alla famiglia la necessità di un approfondimento per sospetto DSA.]

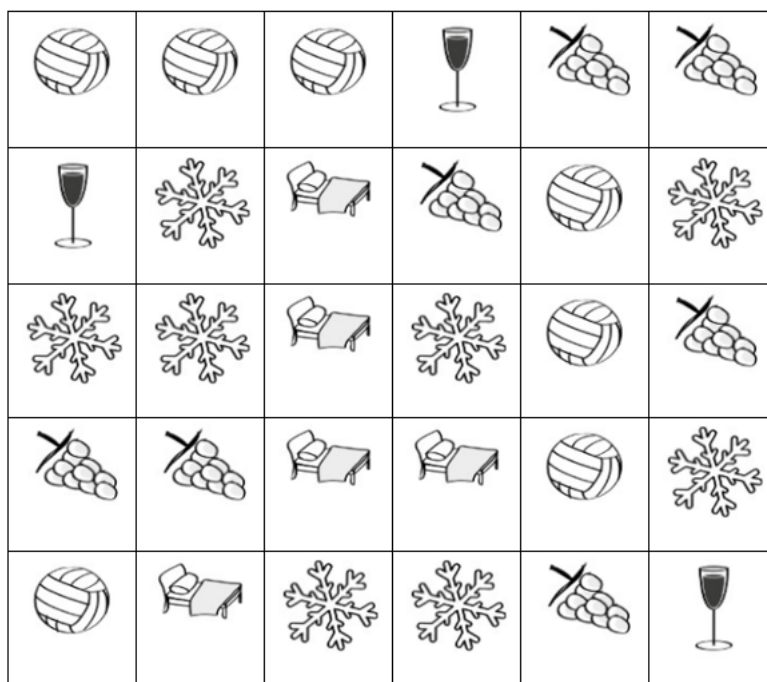
L’azione di potenziamento in sé, dunque, può essere effettuata concretamente da chiunque prende parte al processo di aiuto previsto per un certo bambino (educatore, insegnante, genitore, riabilitatore) ma deve essere necessariamente programmata, gestita e monitorata da

un clinico, non solo perché deve essere impostata sulla base del profilo funzionale più approfondito di quello che si può ottenere attraverso prove somministrabili in ambito scolastico (le cosiddette prove di primo livello) ma anche perché occorre tener conto delle ripercussioni che tale attività può avere su ambiti che i non-clinici non sono in grado di cogliere.

Quando i percorsi di potenziamento sono realizzati a scuola è bene che sia l'intero gruppo classe a fruirne, altrimenti si corre il rischio di incorrere in una individualizzazione della didattica che potrebbe aprire le porte allo stigma: questa è una ragione per cui, in ambito scolastico, il potenziamento non dovrebbe essere inteso come qualcosa che esula dalla didattica ordinaria, ma come sua parte integrante.

Sia nel caso il processo di potenziamento sia svolto a casa che nello studio del professionista è importante coinvolgere anche la scuola: scambiarsi informazioni costantemente aiuta tutta la rete di aiuto a monitorare lo svolgimento del percorso sia sul piano tecnico (cioè, condividendo cosa si sta facendo e che risultati si intende ottenere) sia sul piano emotivo (in particolare per ciò che riguarda le ripercussioni che il percorso sta avendo sull'interpretazione che il bambino fa delle proprie difficoltà e su eventuali criticità che potrebbero porsi nel rapporto coi suoi compagni).

È bene sottolineare che non esiste il materiale perfetto per tutte le circostanze, né un unico approccio alla scelta del materiale migliore da utilizzare. Piuttosto, è fondamentale conoscere i processi di apprendimento, aver chiaro il dominio o i domini che una certa attività sollecita [nell'apprendimento scolastico sono 3 i domini cognitivi particolarmente coinvolti: linguistico, visivo e motorio; i quali sono ampiamente sovrapposti] e aver chiaro come si possa incidere in modi diversi sia sui processi su cui si intende lavorare sia sulle funzioni cognitive che li sostengono.



La prima attività che probabilmente viene in mente a chiunque è quella di denominare le figure (dominio linguistico). Il compito di denominazione si può considerare un compito minimo, nel senso che a partire da questo è possibile costruire svariate attività cognitivamente più complesse. Per esempio, è possibile aggiungere complessità (maggior attenzione esecutiva) richiedendo esplicitamente la denominazione seriale da sinistra a destra.

È importante aver chiaro l'abilità che si intende sollecitare: se vogliamo lavorare sul prerequisito della lettura, è consigliabile lavorare in coerenza con la direzionalità sinistra-destra, mentre se si vuole lavorare sulle competenze spaziali si può anche chiedere di denominare da destra a sinistra, o dall'alto al basso e viceversa.

Il principio a cui l'operatore deve ispirarsi è il principio di gradualità.

Proprio perché il potenziamento esercita un'abilità che già si possiede, è bene impostare le attività di potenziamento mettendo in atto il concetto di problem solving: in una condizione di problem solving non si sfrutta la reiterazione di informazioni già possedute, ma si creano condizioni perché queste possano essere impiegate in maniera flessibile.

Potenziamento della letto-scrittura

- Analisi e discriminazione uditiva: il termine “analisi” fa riferimento alla capacità di focalizzare l'attenzione sui tratti sonori distintivi di uno stimolo; “discriminazione” fa riferimento alla capacità di cogliere le differenze tra le caratteristiche sonore di uno stimolo.
 - Uguale o diverso: l'operatore pronuncia due suoni e il bambino deve riconoscere se sono uguali o no;
 - Coppie minime: l'operatore pronuncia due parole in coppia minima e il bambino deve dire se le parole sono uguali o no;
 - Detenzione di parole: l'operatore pronuncia una lista di suoni e il bambino batte le mani ogni volta che sente la parola target.

- Analisi e discriminazione visiva: il termine “analisi” fa riferimento alla capacità di focalizzare l’attenzione sulle caratteristiche visive globali e di dettaglio di uno stimolo; “discriminazione” fa riferimento alla capacità di cogliere le sottili differenze tra due stimoli visivi.
 - Trova le differenze
 - Trova le coppie uguali
 - Colora ogni forma con un colore diverso
 - Trova la figura uguale
- Abilità visuo-spaziali: abilità a base visuo-percettiva, in cui è cruciale la disposizione spaziale degli stimoli. Presuppongono le capacità di analisi e discriminazione visiva.
 - Ricerca visiva
 - Quale figura completa l’incastro
 - Rotazione mentale
 - Tangram e puzzle
 - Trova un simbolo (es. cerchio) in una immagine
- Serialità sinistra-destra e alto-basso: capacità di eseguire un compito rispettando una sequenza costante. La sequenzialità può essere intesa sia in termini visuo spaziali (sinistra-destra e alto-basso nella lettura e scrittura) sia in termini fonologico-uditivi (rispettare la sequenza di suoni che compongono una parola).
 - Collega la frutta in una sequenza di elementi
 - Tocca la frutta da sinistra a destra
 - Trova una sequenza all’interno di un gruppo di stimoli
- Prassie motorie e coordinazione occhio-mano: la “prassia” è la capacità di compiere gesti coordinati diretti a uno scopo. Nella fase di proceduralizzazione spesso l’esecuzione di gesti avviene sotto il controllo visivo, e in questo caso si parla di coordinazione occhio-mano. È consigliabile agire in modo graduale, proponendo dapprima attività che richiedono gesti ad ampia progressione (attività grosso-motorie) e via via riducendo l’ampiezza del movimento richiesto (attività fino-motorie).
 - Pregrafismi
 - Inserire e impilare
 - Ritagliare
 - Travasare
 - Pinch
 - Labirinti
 - Colora le aree con il puntino
- Consapevolezza fonologica: essere consapevoli dei suoni che compongono le parole della propria lingua. Classificare i suoni richiede capacità di analisi e discriminazione uditiva, manipolazione (cioè, segmentarli e fonderli) richiede anche capacità di memoria di lavoro.
 - Classificazione: es. sillaba iniziale, fonema iniziale, rima, suoni simili
 - Manipolazione: segmentazione fonemica, sintesi fonemica, segmentazione sillabica, sintesi sillabica
 - Competenza metafonologica: consapevolezza che le parole sono composte da suoni che possono essere divisi e sintetizzati. La competenza metafonologica è divisa in: globale (capacità di operare con le sillabe, mediante segmentazione e fusione sillabica) e analitica (capacità di operare con i fonemi, mediante segmentazione e fusione fonemica). Nel corso dello sviluppo la

metafonologia globale precede quella analitica: le competenze globali devono essere padroneggiate dal bambino entro l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, mentre per quelle analitiche bisogna attendere il mese di gennaio della prima elementare.

- Corrispondenza suono-segno: capacità di associare un suono a un segno e viceversa. In termini cognitivi, consiste nel creare un link tra la rappresentazione di un suono e il suo referente visivo.
 - Completamento
 - Dettato
 - Suono contenuto
 - Suono iniziale

Potenziamento del calcolo

- Processi semantici: si fondano sull'accesso alla quantità non mediato dal conteggio (subitizing) e consentono di fare apprezzamenti e confronto di quantità. Il confronto può avvenire su base analogica (cioè, con set di oggetti con caratteristiche quantificabili) e su base arabica (confronto tra cifre). Questi processi consentono al bambino di rendersi conto che un insieme è più numeroso di un altro.
Ad esempio, il bambino deve decidere in quale carta c'è la quantità maggiore di elementi (a colpo d'occhio) e/o confrontare il numero più grande o l'oggetto più grande o pesante.
- Processi sintattici: processi che si fondano sul concetto di seriazione, cioè il disporre oggetti in sequenza secondo un certo criterio. Possono essere proposte attività di seriazione in ordine crescente e decrescente.
Ad esempio, il bambino deve seriare da piccolo a grande, da tanti a pochi, raggruppamenti (leggersi verso pesanti) o uno contiene molti (es. disegna un albero con tante foglie e un cesto con tante mele).
- Processi lessicali: processi che si fondano sull'associazione di una etichetta verbale a una cifra arabica (corrispondenza tra parola numero e cifra). È l'unica area di contatto tra il dominio verbale e quello numerico. Quando si lavora con numeri con due cifre bisogna tenere in considerazione anche i processi sintattici, che regolano il nome di un numero quando si trova in una posizione diversa (es. due e tre di "23" possono leggersi anche "32" se si invertono le cifre).
Ad esempio, il bambino deve trovare il numero 6 in compiti di ricerca visiva, o deve denominare rapidamente le carte girate dall'operatore.
- Conteggio: il conteggio si fonda sui principi di corrispondenza biunivoca, sull'ordine stabile e sulla cardinalità.
Ad esempio, collegare un oggetto in un insieme a un solo oggetto di un altro insieme (biunivocità), o rispettare la cardinalità (contare e rispondere a "quanti sono in tutto?").
- Calcolo a mente: è consigliabile iniziare dalla conoscenza e recupero dei fatti numerici, per poi implementare strategie di composizione, scomposizione e arrotondamento.

Ad esempio, il bambino deve lavorare sul senso del numero (inserendo i numeri su una retta), stimare quantità (quanti sono più o meno 20, 40, 60 pallini) scomposizione (riflettere su tanti modi per scomporre 5 sulle dita), amici del 10.

- Calcolo scritto: il calcolo scritto ha algoritmi e procedure proprie che devono essere apprese onde evitare il sovraccarico di memoria che certe operazioni comportano. Nel calcolo scritto sono cruciali gli aspetti visuo-spaziali, come incolonnamento, e corretto algoritmo dell'operazione. Ad esempio, il bambino può incolonnare numeri con e senza la virgola.

L'APPRENDIMENTO IN SINGOLO E PICCOLO GRUPPO

La sfida della scuola di oggi risiede nel dover formare lo studente a trecentosessanta gradi, sviluppando e potenziando in lui competenze e capacità. Questa sfida si complica quando la scuola si trova a dover fare i conti con una realtà assai variegata.

A tal proposito, Comoglio sostiene che: “compito prioritario della nuova scuola è [perciò] la creazione di ambienti idonei all'apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale: lezione – studio individuale – interrogazione, per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di un sapere condiviso. Queste comunità dovranno essere caratterizzate dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento” (Comoglio, 1998).

Lo strumento che consente di costruire apprendimenti attraverso l'interazione sociale e la cooperazione.

Anastasis nell'allegato A “Linee guida doposcuola specialistico per DSA” specifica che l'obiettivo del doposcuola è supportare i ragazzi in un percorso verso l'autonomia nello studio e nell'acquisizione di competenze, strategie, consapevolezza. Durante ogni sessione di lavoro i ragazzi sono chiamati a portare i compiti da svolgere, sapendo che non è importante “finire i compiti”, ma piuttosto trovare metodi e strategie per poter “affrontare i compiti in autonomia”, cercando anche capire e sperimentare con quali strumenti compensativi si possano fare i compiti nel modo più efficace. È importante che i ragazzi possano in piccoli gruppi condividere uno spazio comune, pur lavorando ciascuno sui propri compiti, perché dallo stare insieme nascono un confronto e uno scambio reciproco di esperienze, di soluzioni, di fatiche. Al doposcuola si cerca di favorire un percorso verso la consapevolezza da parte di ciascun ragazzo di quali siano le sue caratteristiche, i suoi punti di forza, gli strumenti e le strategie di cui ha bisogno. È importante anche organizzare le attività di ogni ragazzo in modo che si rinforzi il senso di “auto-efficacia”. Ad esempio, quando un compito è troppo complesso o troppo lungo, è importante fissare obiettivi intermedi, in modo che al termine delle attività si percepisca di aver conseguito un risultato positivo.

Le attività di doposcuola, quindi, non sono le stesse di un percorso di riabilitazione o di diagnosi: non si va al doposcuola per fare esercizi di potenziamento o terapie riabilitative e neppure per fare dei test di valutazione, si va al doposcuola per capire quali siano per ciascuno le modalità e gli strumenti migliori per affrontare i compiti facendo meno fatica e aumentando l'efficacia. Il doposcuola cerca, quando possibile, di lavorare in rete con la scuola, collaborando nell'individuare insieme agli insegnanti le modalità didattiche migliori per i ragazzi che frequentano il doposcuola, individuando gli accorgimenti che potrebbero migliorarne la partecipazione scolastica (modalità di verifica, strumenti compensativi, materiali didattici, ecc.) Il doposcuola cerca di supportare la scuola e/o la famiglia nella definizione delle indicazioni da inserire nel Piano Didattico Personalizzato (PDP), in quanto l'attività pomeridiana con i ragazzi può fornire elementi importanti che, nell'ampio gruppo scolastico, potrebbero andare disperse. Al doposcuola NON si danno ripetizioni sui contenuti affrontati a scuola, piuttosto si cerca di valorizzare gli strumenti a disposizione: i materiali (libro, dispense, appunti, Internet, ecc.) e il recupero delle conoscenze pregresse (cosa so dell'argomento, cosa ho capito in classe, ecc.).

Al doposcuola si creano i presupposti perché ogni ragazzo possa, anche attraverso il confronto con gli altri, conoscere meglio se stesso e le sue caratteristiche, perché sia in condizione di accettarsi e accettarle.

APPRENDIMENTO COOPERATIVO

Si tratta di una metodologia di insegnamento che fa leva sul gruppo come risorsa (apprendimento di tipo orizzontale), cioè da alunno ad alunno.

Le competenze individuali di ciascuno sono messe a vantaggio e a disposizione del gruppo e pertanto si configura come una metodologia capace di valorizzare le differenze individuali.

Attraverso la valorizzazione delle risorse individuali e l'aiuto reciproco, gli alunni in difficoltà trovano un ambiente favorevole al loro processo di apprendimento perché percepiscono maggior fiducia verso sé stessi, quindi migliorano l'autostima e guardano ai loro errori e alle loro difficoltà con maggior fiducia nel miglioramento (comoglio e cardoso, 1996).

Lo spirito di gruppo porta il gruppo stesso a collaborare, permettendo di sperimentare un positivo cambiamento dell'ambiente scolastico, il quale incide significativamente sul miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. A tal proposito, è stato dimostrato che se la lezione frontale offre poche occasioni per favorire il contatto interpersonale tra compagni e stimola la competizione creando "distanza" tra alunni dotati e alunni in difficoltà, l'apprendimento cooperativo favorisce la comunicazione tra studenti e con l'insegnante, aumenta il sostegno reciproco e il rispetto della diversità (Sharan & Sharan, 1998).

Secondo Johnson e Johnson (1994), i principi che caratterizzano i gruppi cooperativi sono cinque:

1. Interdipendenza positiva: consapevolezza che nasce quando una persona percepisce di essere vincolata ad altre per il perseguimento di un proprio obiettivo, e pertanto i membri del gruppo devono fare affidamento gli uni agli altri per raggiungere lo scopo ultimo del lavoro. Se un membro del gruppo non fa la propria parte e non si impegna, di conseguenza, anche gli altri membri ne subiscono le conseguenze, quindi il risultato dell'elaborato finale non è ascrivibile a un singolo componente, ma a ciascuno nella totalità. L'interdipendenza può essere di obiettivo, di compito, di materiali, di valutazione, di ricompensa, di ruoli.
2. Interazione faccia a faccia: “questa può essere definita come l'incoraggiamento e la collaborazione reciprocamente scambiati per raggiungere gli obiettivi condivisi e comuni” (Comoglio & Cardoso, 1996). L'interazione faccia a faccia deve necessariamente basarsi su apprendimento e sostegno, al fine di condividere il piacere di lavorare insieme e di valorizzarsi a vicenda e incoraggiarsi dinanzi a eventuali difficoltà. I comportamenti da privilegiare sono: aiuto reciproco, scambio di informazioni, feedback, fiducia, motivazione per il bene comune;
3. Responsabilità individuale e di gruppo: “la variabile chiave che media l'efficacia della cooperazione è il senso di responsabilità personale verso gli altri membri del gruppo per raggiungere gli obiettivi del gruppo. Essa implica: concludere la propria attività e facilitare il lavoro degli altri membri del gruppo e sostenere i loro sforzi” (Comoglio, 1998). Pertanto, nell'apprendimento cooperativo ogni individuo ha un compito specifico da portare a termine la responsabilità di tale compito è solo sua, la quale contribuisce al successo del gruppo.
4. Abilità sociali: elemento chiave dell'apprendimento cooperativo è il potenziamento delle competenze sociali dei membri del gruppo, in quanto è necessario sviluppare delle buone competenze sociali affinché tra i membri del gruppo possa instaurarsi una corretta ed equilibrata relazione, laddove con competenza sociale si intende “un insieme di abilità consolidate ed utilizzate spontaneamente e con continuità dallo studente per avviare, sostenere e gestire un'interazione di coppia di gruppo, all'interno di uno specifico contesto (Ellerani, 2006). Le abilità sociali possono essere insegnate direttamente o apprese indirettamente. Esse possono essere riassunte in cinque categorie: competenze comunicative interpersonali, competenze di leadership, competenza nella soluzione negoziata e positiva del conflitto, competenze decisionali (capacità di decision making), competenze nella soluzione dei problemi (capacità di problem solving).
5. Valutazione individuale e di gruppo: terminato il lavoro, i membri del gruppo valutano l'efficacia del lavoro svolto e del funzionamento del gruppo, discutendo i risultati ottenuti individuando quali comportamenti hanno consentito di giungere all'obiettivo e quali, invece, rappresentano elementi di criticità.

APPRENDIMENTO COOPERATIVO E DSA

Il diritto allo studio, e di conseguenza l'accesso al sapere, è un diritto inalienabile che, proprio perché diritto, deve essere indipendente dalle condizioni fisiche, psichiche, relazionali, e sociali che caratterizzano l'individuo; una scuola che lavora per l'integrazione e l'inclusione di tutti gli studenti deve, quindi, porsi tra gli obiettivi necessariamente questo diritto (Sandri, 2007). L'integrazione comporta, quindi, un impegno dal punto di vista istituzionale, organizzativo, culturale e, nonostante cerchi di valorizzare le potenzialità della persona con deficit, va a beneficio anche di quegli studenti che non hanno bisogni educativi speciali, contribuendo a una crescita civile e sociale dell'intera comunità. L'organizzazione scolastica si pone quindi al servizio dell'apprendimento di tutti e di ognuno, non dimenticando le differenze individuali (Sandri, 2007).

Il primo passo per la realizzazione di una didattica inclusiva consiste nel garantire che tutti gli studenti di tutte le classi dell'istituto e del gruppo classe in cui è presente un allievo con disabilità accolgano la realtà del deficit e dell'handicap, ciò è possibile con l'inserimento di percorsi di conoscenza di diversi deficit nel curriculum (nel gruppo classe in cui è presente l'allievo con disabilità, quando si parlerà in particolare del deficit del ragazzo, occorre tenere conto della sua sensibilità e chiedere prima l'autorizzazione sua e della sua famiglia) (Sandri, 2007).

Oltre a queste proposte che facilitano la comprensione delle diversità e la sensibilizzazione alle stesse si deve affiancare un lavoro didattico volto sia all'individualizzazione e alla personalizzazione; con la prima si intende l'uso di diverse procedure didattiche a seconda delle diverse caratteristiche di ogni studente, con lo scopo che tutti gli alunni raggiungano gli obiettivi di base comuni fissati dal curriculum (Sandri, 2007).

È una programmazione che si realizza modificando le modalità di perseguimento degli obiettivi fondamentali previsti per tutti gli allievi, utilizzando diverse strategie che intervengono sulle procedure didattiche e in particolare sui tempi, gli spazi, i contenuti, i materiali e gli esercizi; tutto questo però sempre per garantire l'acquisizione di apprendimenti corrispondenti a quelli previsti dal curriculum (Sandri, 2007).

Negli ultimi anni la crescente prevalenza dei disturbi dell'apprendimento ha fatto sì che tra gli esperti in materia crescesse un sempre più consistente interesse rispetto all'adozione di una didattica inclusiva costituita principalmente da percorsi di apprendimento cooperativo, dal momento che i dati in letteratura e le ricerche condotte in contesti didattici sembrerebbero essere concordi nel ritenerlo una tra le metodologie con maggior successo.

L'apprendimento cooperativo, pertanto, si pone tra gli obiettivi non solo il conseguimento di competenze operative, ma anche lo sviluppo dell'autostima, la motivazione ad apprendere, la valorizzazione delle competenze comunicative e dal lavoro insieme, e, infine, lo sviluppo della capacità empatica, dell'autocontrollo e dell'autoregolazione, dal momento che i DSA sono disturbi che interferiscono notevolmente con il rendimento scolastico, la formazione dell'autostima e le abilità socio-associative e relazionali sia in ambito scolastico che nelle attività della vita quotidiana.

Le ricerche presenti in letteratura evidenziano che l'apprendimento cooperativo favorisce in modo rilevante l'apprendimento (ne sono un esempio quelli dei fratelli Johnson, di Sharan o di Slavin: per approfondimenti si veda Sharan et al., 1998), l'autostima e il senso di autoefficacia.

Si tratta di un approccio intrinsecamente inclusivo che risulta particolarmente efficace con allievi in situazione di svantaggio, ad esempio bambini con DSA. (Comoglio et al., 1996; Cacciamani, 2008, Martinelli, 2017); in quanto il principio cardine di tale metodologia è quello per cui ciascun componente di un gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può

contribuire all'apprendimento di tutti e ognuno può divenire risorsa (e strumento compensativo) per gli altri (lanes, Cramerotti, 2013, p.272).

Di fatto, l'apprendimento cooperativo, allo stato attuale, è in grado di coinvolgere la totalità degli studenti e valorizzarne le peculiarità: è in grado, infatti, di rispondere alle richieste e alle molteplici necessità del gruppo classe.

Ecco che grazie all'apprendimento cooperativo un alunno con DSA può, allo stesso tempo, da un lato arricchirsi mediante le esperienze e le capacità degli altri, e dall'altro mettersi in gioco, valorizzando le proprie qualità e battendosi affinché il termine DSA non diventi un'etichetta "squalificante".

L'apprendimento cooperativo favorisce in modo rilevante apprendimento, autostima e senso di autoefficacia in quanto approccio intrinsecamente inclusivo.

A conferma di quanto appena detto, i dati in letteratura (vedi: Pesci, 2011), riportano che i vantaggi dell'apprendimento cooperativo sono:

- Aspetto disciplinare: migliore relazione con la disciplina, maggiore autonomia, potenziamento delle strategie di studio, senso di autoefficacia
- Aspetto relazionale: migliore capacità di lavorare/condividere in gruppo, maggiori capacità di risolvere conflitti, migliore percezione di sé stessi, maggiore tolleranza e capacità di comprensione di sé e degli altri.

IMPOSTARE UN PROGETTO DI LAVORO

Il tutor deve essere in grado di saper leggere una relazione diagnostica al fine di poter comprendere a pieno il profilo funzionale del bambino e, di conseguenza, impostare un progetto di lavoro valido ed efficace.

Esercitazione:

Partendo dalla descrizione del caso, analizza la relazione clinica commentando i punteggi ottenuti ad ogni test (i punti di forza e i punti di debolezza) e, sulla base degli elementi presentati nella storia clinica e del ragionamento effettuato, prova a suggerire delle ipotesi di intervento.