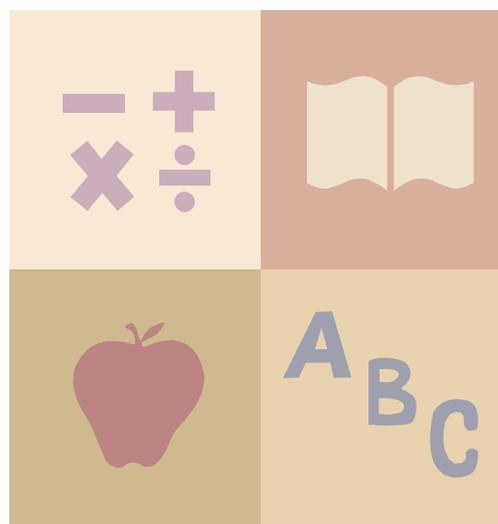


*Disturbi specifici di apprendimento:
successo scolastico e strategie didattiche.*

Suggerimenti operativi



INDICE

	<i>Introduzione: la speciale normalità della didattica</i>	<i>pag. 11</i>
	<i>Appunti di storia della scuola - 1: Montessori, Gabelli, Freinet</i>	<i>pag. 14</i>
	<i>Approfondimento – 1: Gli “strumenti per conoscere”</i>	<i>pag. 15</i>
	<i>La regola d'oro: imparare facendo, imparare collaborando</i>	<i>pag. 16</i>
	<i>La scuola che si interroga - 1</i>	<i>pag. 17</i>
	<i>Allargare lo sguardo: le riflessioni di altri Paesi - 1</i>	<i>pag. 19</i>

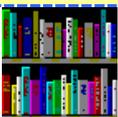
	<i>Parte prima : Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Di cosa stiamo parlando?</i>	<i>pag. 21</i>
	<i>Informazioni – 1: Definizione dei Disturbi Specifici di Apprendimento</i>	<i>pag. 21</i>
	<i>Segnale di pericolo – 1: Difficoltà di apprendimento e disturbi specifici di apprendimento</i>	<i>pag. 22</i>
	<i>Segnale di pericolo – 2: Disturbi Specifici di Apprendimento e qualità dell'insegnamento</i>	<i>pag. 23</i>
	<i>Strumenti - 1</i>	<i>pag. 25</i>
	<i>Allargare lo sguardo: le riflessioni di altri Paesi - 2</i>	<i>pag. 26</i>
	<i>Approfondimento – 2: Le classificazioni dei D.S.A. nel codice ICD10 e nel DSM IV</i>	<i>pag. 27</i>
	<i>Strumenti – 2</i>	<i>pag. 29</i>
	<i>Segnale di pericolo – 3: Problemi psicologici e D.S.A. non correttamente affrontati</i>	<i>pag. 30</i>

	<i>Parte seconda: Segnalazione specialistica di disturbo specifico</i>	<i>pag. 31</i>
	<i>Informazioni – 2: Le indicazioni della Consensus Conference: Diagnosi clinica</i>	<i>pag. 32</i>
	<i>Informazioni – 3: Le indicazioni della Consensus Conference: Diagnosi funzionale</i>	<i>pag. 33</i>
	<i>Allargare lo sguardo: le riflessioni di altri Paesi - 3</i>	<i>pag. 34</i>
	<i>Strumenti – 3</i>	<i>pag. 35</i>

	<i>Parte terza: Dalla “segnalazione specialistica” al piano didattico personalizzato</i>	<i>pag. 36</i>
	<i>Segnale di pericolo – 4: libertà di insegnamento, diritto all'apprendimento</i>	<i>pag. 36</i>
	<i>Approfondimento – 3: la struttura del Piano Didattico Personalizzato</i>	<i>pag. 37</i>
	<i>La regola d'oro: la partecipazione dell'allievo alla definizione del proprio Piano Didattico Personalizzato</i>	<i>pag. 39</i>
	<i>La scuola che si interroga – 2: la flessibilità curricolare</i>	<i>pag. 40</i>
	<i>Approfondimento normativo – 1: Autonomia e flessibilità curricolare</i>	<i>pag. 41</i>
	<i>Allargare lo sguardo: le riflessioni di altri Paesi - 4</i>	<i>pag. 43</i>
	<i>Strumenti – 4</i>	<i>pag. 44</i>
	<i>Approfondimento normativo – 2: libertà di insegnamento e diritto all'apprendimento</i>	<i>pag.45</i>

	<i>Parte quarta: la personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento</i>	<i>pag. 46</i>
	<i>La regola d'oro</i>	<i>pag. 47</i>
	<i>Approfondimento – 4: competenze e capacità</i>	<i>pag. 48</i>
	<i>Segnale di pericolo – 5: insuccesso scolastico e demotivazione allo studio</i>	<i>pag. 49</i>
	<i>Approfondimento – 5: le intelligenze multiple</i>	<i>pag. 50</i>

	<i>Parte quinta: Suggerimenti didattici generali per favorire la riuscita scolastica degli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento</i>	<i>pag. 51</i>
---	--	----------------

	<i>Parte sesta : Schede di approfondimento sui singoli Disturbi Specifici di Apprendimento</i>	<i>pag. 55</i>
	<i>Disturbo specifico della lettura</i>	<i>pag. 55</i>
	<i>Disturbo specifico del calcolo</i>	<i>pag. 57</i>
	<i>Disturbo specifico della scrittura: disgrafia e disortografia</i>	<i>pag. 60</i>
	<i>Informazioni – 4: le indicazioni della Consensus Conference sul disturbo specifico della scrittura</i>	<i>pag. 60</i>
	<i>Strumenti – 5</i>	<i>pag. 63</i>
	<i>Approfondimento – 6: Alcune indicazioni sui materiali strutturati per l'insegnamento dell'aritmetica</i>	<i>pag. 65</i>
	<i>Appunti di storia della scuola – 3: Zoltan P. Dienes</i>	<i>pag. 67</i>
	<i>Approfondimento – 7: Alla base dell'apprendimento della lettura e della scrittura</i>	<i>pag. 68</i>

	<i>La regola d'oro</i>	<i>pag. 69</i>
	<i>La scuola che si interroga – 3: Pre-requisiti per l'apprendimento della lettura e della scrittura</i>	<i>pag. 70</i>
	<i>Strumenti – 6</i>	<i>pag. 72</i>

	<i>Parte settima: Il ruolo del Dirigente Scolastico</i>	<i>pag. 73</i>
--	---	----------------

	<i>Parte ottava: Disturbi Specifici di Apprendimento e verifica degli apprendimenti</i>	<i>pag. 74</i>
	<i>Appunti di storia della scuola – 4: i quaderni di Pietralba</i>	<i>pag. 77</i>

	<i>Parte nona: Disturbi Specifici di Apprendimento ed Esami di Stato</i>	<i>pag. 78</i>
	<i>Segnale di pericolo – 6: personalizzazione degli strumenti compensativi e dispensativi</i>	<i>pag. 79</i>
	<i>Approfondimento – 8: Esempi di compensazioni e dispense per l'Esame di Stato</i>	<i>pag. 80</i>

	<i>Parte decima: L'apporto delle nuove tecnologie</i>	<i>pag. 84</i>
	<i>Approfondimento – 9: Strumenti informatici per l'attività didattica</i>	<i>pag. 86</i>
	<i>Approfondimento – 10: Strumenti informatici per la compensazione delle difficoltà</i>	<i>pag. 88</i>
	<i>Strumenti – 7</i>	<i>pag. 91</i>
	<i>Approfondimento – 11: Piccola guida lessicale</i>	<i>pag. 98</i>
	<i>Strumenti – 8</i>	<i>pag. 100</i>

	<i>Allegato 1: le circolari ministeriali sui Disturbi Specifici di Apprendimento</i>	<i>pag. 102</i>
	<i>Allegato 2: Disturbi Specifici di Apprendimento ed alunni stranieri: un richiamo alla prudenza</i>	<i>pag. 105</i>
	<i>Allegato 3: Approfondimenti su altre difficoltà che possono presentarsi insieme o separatamente rispetto ai DSA</i>	<i>pag. 107</i>



Introduzione: la speciale normalità della didattica

Trattare in modo specifico la situazione degli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento, separandoli dal contesto generale degli alunni con difficoltà, da qualsiasi altra ragione determinata, ha senso in termini medico-psicologici (in quanto a questi ragazzi si riconosce una situazione diversa da quella degli altri) e di validità del curriculum di studi (in quanto essi possono fruire in sede di Esami di Stato e di Qualifica di modifiche nelle modalità di presentazione e di esecuzione delle prove di cui gli altri allievi non possono fruire).



Ciò posto, la tipologia e la natura delle scelte pedagogiche e degli interventi didattici che possono consentire il pieno sviluppo delle



capacità degli allievi con DSA non costituiscono di per sé un corpus specifico, valido solamente per questi allievi e non per altri.

In pedagogia e in didattica non esistono confini di questa natura. Non esiste, ad esempio, una didattica della matematica per i ragazzi Down, una per gli autistici, una per i discalculici.

Esistono **buone modalità didattiche** della matematica, che consentono a tutti gli allievi il raggiungimento della massima competenza possibile in relazione alle specifiche possibilità di ciascuno.

Esistono poi **cattive modalità didattiche**, che consentono apprendimenti formali soltanto ad una parte (più o meno grande) degli allievi. Gli attuali risultati italiani nelle valutazioni internazionali (pur prese con le dovute precauzioni di contesto) parlano di troppa cattiva didattica nelle nostre scuole (anche senza voler forzare indebite generalizzazioni). I primi a farne le spese sono i ragazzi in difficoltà. Tutti gli altri seguono a ruota.

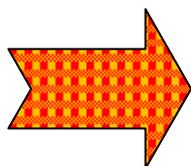


Nel presente documento non si troveranno né soluzioni né indicazioni esclusive.

Semplicemente si è cercato di individuare, nel “bagaglio” generale dei suggerimenti didattici, un “pronto soccorso”, un corredo iniziale di interventi possibili, soprattutto per gli insegnanti che per la prima volta si trovano ad affrontare problemi di questa natura. Spetta ai docenti scegliere gli strumenti più adatti tra quelli qui proposti ma anche individuarne altri che non è stato possibile inserire e saperne inventare di nuovi. Al contempo, i suggerimenti didattici che qui si elencano possono utilmente essere riferiti anche a situazioni diverse dai DSA.

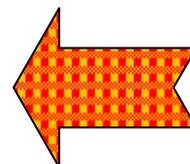


Ciò che conta è che qualunque difficoltà, da qualunque ragione determinata, venga rilevata immediatamente e subito affrontata in modo competente. Bisogna evitare che nel mondo adulto (insegnanti, familiari, specialisti) si strutturi quel tipo di comportamento che in inglese viene definito “*wait and fail model*”, cioè un atteggiamento temporeggiante che trasforma l’attesa e l’inazione in un errore non più rimediabile.



Negli Stati Uniti il Dipartimento federale dell’Educazione e quello della Salute e dei Servizi umani hanno richiesto all’Accademia Nazionale delle Scienze di effettuare una ricerca sull’apprendimento della lettura e della scrittura. La ricerca è stata pubblicata dalla National Academy Press nel 1998 con il titolo “Preventing Reading Difficulties in Young Children”. In questo rapporto esplicitamente si afferma che *“molte delle disabilità di lettura che oggi si riscontrano negli adolescenti e negli adulti, sono il risultato di problemi che avrebbero dovuto essere affrontati nei primi anni dell’infanzia”*.

Qualunque riflessione venga svolta in ambito educativo, su ogni tipo di difficoltà, disabilità ed handicap, deve essere avviata ricordando che l’adozione nella scuola di metodi di insegnamento rigorosi ed appropriati, duttilmente adattati alle specificità di ciascun singolo alunno, può fronteggiare problemi percettivi, cognitivi, emotivi, di “adattamento”, presenti in tante situazioni, spesso alleggerendone, anche di molto, le conseguenze.



Al contrario, interventi tardivi hanno effetti minori per portata e incidenza. Occorre pertanto sottolineare con forza il valore di un appropriato percorso educativo e didattico sin dalla più tenera età, in tutte le situazioni e per tutti gli allievi.

Se la condizione delle persone con DSA interroga la ricerca biomedica per l'individuazione delle cause, alla scuola questi bambini e ragazzi pongono con forza il problema della qualità dell'insegnamento, non soltanto per se stessi ma anche per tutti gli altri. Da loro dobbiamo ricominciare a imparare, in modo nuovo, quello che gli antichi maestri hanno insegnato al proprio tempo (e al nostro).



Appunti di storia della scuola - 1

"I sensi, essendo gli esploratori dell'ambiente, aprono la via della conoscenza. I materiali per l'educazione dei sensi sono offerti come una specie di chiave per aprire una porta all'esplorazione delle cose esterne"

Maria Montessori

"Ora le nostre scuole ..., non tutte beninteso, ma la maggior parte, somigliano un poco a officine nelle quali si insegna più a dire come una cosa si faccia, che non a farla. Non già che non vi si lavori: tutt'altro; vi si fa un lavoro in gran parte improduttivo, di nomi, di parole, che l'alunno ridice a memoria, che hanno l'aria di cognizioni per il maestro che le ha insegnate, e forse per talun altro che lo ascolta, ma che però non sono tali per lui, perché non si rende conto del loro valore, non le intende, non sa porle in pratica. Vi si ragiona troppo e troppo prematuramente, vi si fanno troppe distinzioni e troppe definizioni, si resta nel vago e nel generale e l'alunno si appiglia a quel tanto che può fare, a ripeter suoni. Nei loro metodi è visibile l'eredità del nostro passato, un certo che di scolastico e di retorico, che toglie la freschezza e la vivacità all'insegnamento, che non desta la curiosità dei fanciulli, che spesso li disamora allo studio, costringendoli a rompersi la testa con cose che non possono capire e delle quali non vedono l'utilità, che schiaccia le facoltà intellettuali in luogo di svilupparle" **Aristide Gabelli, Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia, 1880.**

"Si tratta di promuovere una educazione fisiologicamente e naturalmente fondata sui bisogni ma illuminata dalla forza superiore dell'affettività, dell'immaginazione, della fantasia, dell'ideale: ecco il nostro punto di vista pedagogico.

Nel lavoro abbiamo lo strumento essenziale dell'educazione

Come si vede, la conoscenza, sia essa intuitiva, immaginativa o formale non basterà mai da sola alla costruzione di una personalità. Allora noi diciamo: - La conoscenza è soltanto uno strumento. Ciò che conta soprattutto è la solida costruzione degli individui e questa costruzione si realizza mediante il lavoro, facilitato da strumenti adatti, al servizio della personalità in quanto membri della comunità sociale. Nel processo di formazione noi invertiamo le funzioni: il lavoro e gli strumenti passano in primo piano. La conoscenza più o meno astratta delle cose, lo sviluppo formale non sono più perseguiti per se stessi ma solamente in funzione della robustezza dell'edificio". **Célestin Freinet, Essai de psychologie sensible, 1968**



Approfondimento – 1

Gli “strumenti per conoscere”

La massima attenzione possibile quindi essere posta, fin dalla scuola dell’infanzia, allo sviluppo di attività capaci di strutturare correttamente gli “strumenti della mente”, di cui qui si possono fornire soltanto **alcuni brevi cenni esemplificativi**.

<p>La percezione</p>	<p>dei sensi “esterni” che mettono il cervello in contatto con il mondo (vista, udito, olfatto, gusto, tatto)</p> <p>e dei “sensi interni” (le diverse forme di percezione che il cervello ha del corpo cui appartiene; ad esempio: la propriocezione, l’equilibrio del corpo in movimento e da fermo, la coordinazione grosso e fino motoria, il coordinamento occhio-mano, l’armonia, l’agilità, la corretta posizione del corpo nello spazio, la valutazione delle distanze e della profondità, la postura, e così via)</p>
<p>L’attenzione e la concentrazione</p>	<p>La memoria</p>
<p>L’orientamento spazio/temporale</p>	<p>La capacità di imitare</p>
<p>La capacità di trasferire competenze da un campo ad un altro affine</p>	<p>La capacità di stabilire relazioni di causa/effetto, d’ordine, di equivalenza o equipotenza</p>
<p>Le capacità di classificare, generalizzare ed astrarre</p>	<p>La capacità di sviluppare concetti</p>

Più di un secolo di esperienze educative e didattiche nel mondo hanno dimostrato che l'unica strada metodologicamente corretta per consentire il pieno sviluppo delle capacità della mente umana è quella ATTIVA, basata sul “fare” finalizzato e competente; l'apprendimento attivo è tanto più efficace se svolto in modo interattivo tra ragazzi diversi, in gruppi cooperanti.

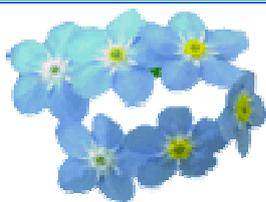


Dunque: ricordare e applicare sempre e innanzi tutto

LA REGOLA D'ORO

Imparare facendo

Imparare collaborando



“La conoscenza non può essere considerata principalmente qualcosa che la gente possiede in qualche luogo della testa, ma qualcosa che la gente produce, si scambia e negozia nel corso di attività che vedono impegnati più individui insieme”

Felice Carugati, *Interazioni, conflitti, conoscenze*, in “Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo” a cura di G. Gilli e A. Marchetti, Raffaello Cortina editore



LA SCUOLA CHE SI INTERROGA

La presenza nelle nostre scuole di ragazzi con handicap, deficit o disabilità ha la valenza fondamentale di obbligarci a riconsiderare costantemente e continuamente la nostra azione educativa e didattica:

lo stile cognitivo specifico

le modalità di apprendimento

nella capacità di individuare ciascun allievo:

di i punti di forza (cognitivi, culturali e di carattere)

in i punti di debolezza e di fragilità (cognitivi, culturali e di carattere)

la zona di sviluppo prossimale, cioè cosa riesce a fare con quale tipo di aiuto

le modalità comunicative e relazionali con gli adulti e con i compagni

le modalità di rapporto tra i vari docenti e l'effettiva costituzione di *team* cooperanti ed efficaci

la capacità di costruire tra gli allievi reti relazionali solide e positive

nella capacità di individuare nel mondo docente:

di la capacità di aiutare gli allievi a sostenersi e ad aiutarsi in un clima cooperante e di auto-aiuto

nel la capacità di costruire relazioni corrette, positive e cooperanti con le famiglie

la capacità di rapportarsi con il mondo sanitario, aprendosi al confronto ma anche sapendo pretendere ciò che alla scuola è dovuto

**nella capacità di
lavorare sui
contenuti e sui
metodi di
insegnamento:**

individuando i contenuti essenziali delle discipline, insegnando in modo specifico ciò che è essenziale (in termini di comprensione della disciplina stessa, sia come contenuti sia come linguaggio specifico)

raccordando gli ambiti di significatività e di senso degli allievi con l'insegnamento dei contenuti disciplinari

individuando le modalità di presentazione dei linguaggi e dei contenuti delle discipline più adatte a garantire l'apprendimento di ciascuno

approfondendo la conoscenza delle specifiche tecnologie didattiche e dell'utilità didattica delle tecnologie “generali” (specificamente dell'informatica ma non soltanto di essa)

ampliando la propria conoscenza metodologico - didattica in modo di poter fruire di modalità diversificate di approccio



ALLARGARE LO SGUARDO: le riflessioni di altri Paesi - 1

“In effetti, la premessa che lettori poco abili con disabilità di apprendimento e lettori poco abili senza disabilità di apprendimento rispondano in modo diverso a diversi approcci educativi e che ai primi debbano essere riservati interventi educativi diversi dagli altri, non è stata validata dalle ricerche più recenti.

La ricerca suggerisce che non tutti i lettori poco abili beneficiano dello stesso tipo di intervento didattico. Tuttavia, l'intervento didattico per ciascun lettore poco abile dovrebbe essere rapportato al tipo di difficoltà specifica (e non dalla causa che la determina n.d.t.). La ricerca inoltre suggerisce che quando studenti ad altro rischio o lettori poco abili sono sottoposti a programmi di intervento specifici prima dei nove anni, la maggioranza di loro raggiunge normali livelli di lettura. Se l'intervento avviene dopo questa età, i ragazzi sono destinati a restare lettori poco abili per tutta la vita”.

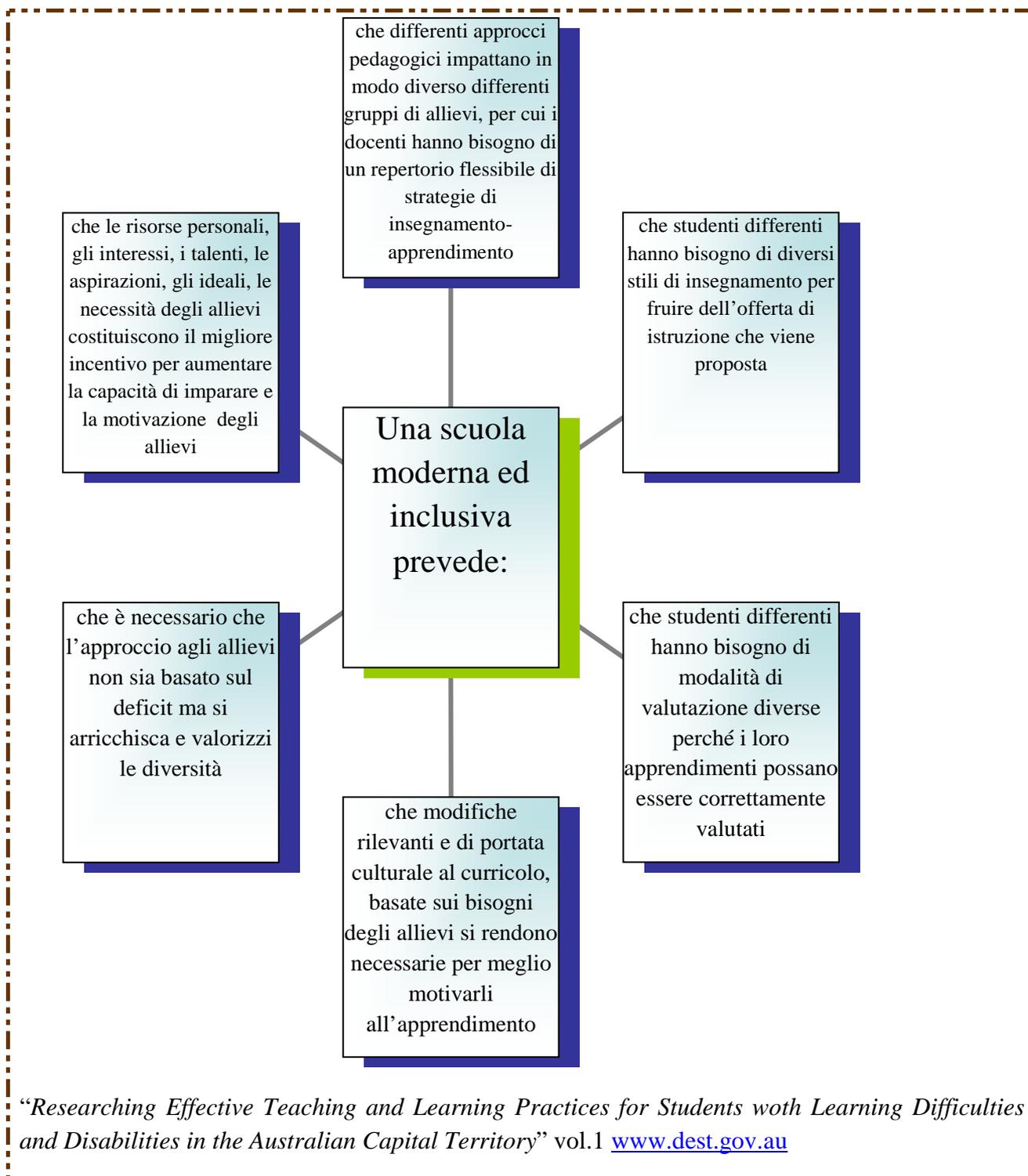


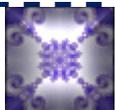
Connecticut State Department of Education, *Guidelines for Identifying Children with Learning Disabilities*

“Lettori poco abili con quoziente di intelligenza rapportato al proprio livello di lettura (non discrepanti) e lettori poco abili con alto quoziente di intelligenza (discrepanti) hanno gli stessi bisogni e rispondono allo stesso tipo di istruzione con risultati comparabili. Da questa conclusione segue che separare i lettori poco abili tra chi ha un maggiore QI e chi ha un QI più basso ha dubbia validità e priva molti studenti degli interventi specialistici sulla lettura di cui hanno bisogno”.



Daniel J. Reschly (Vanderbilt University), John L. Hosp (University of Utah), Catherine M. Schmied (Vanderbilt University), *And miles to go ... State SLD Requirements and Authoritative Recommendations, 2003*





Parte prima: Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Di cosa stiamo parlando?

Non è ovviamente compito della scuola entrare nel dibattito in corso sulle cause primarie dei DSA. Ci limiteremo a ricordare che c'è un vasto consenso generale in ordine al fatto che i DSA abbiano una base neurobiologica; tuttavia vi è sicuramente anche una forte incidenza dei fattori ambientali, nel novero dei quali la scuola gioca un ruolo primario.



INFORMAZIONI – 1: Definizione dei D.S.A.

In ambito italiano si usa il termine Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento (DSA) per indicare “*fragilità*” nei processi neuropsicologici sottesi a competenze basilari per l'apprendimento e per la vita quotidiana quali leggere, scrivere, far di conto. Tali disturbi possono interferire anche su competenze di livello superiore come l'organizzazione mentale e il ragionamento astratto.

Con il termine inglese Specific Learning Disabilities (SLD) si indica un ventaglio più largo di problemi, che comprende i DSA ma non si esaurisce con essi, considerando anche l'orientamento nello spazio e nel tempo, la coordinazione, la percezione del sé corporeo, ecc.



SEGNALI DI PERICOLO – 1:

Difficoltà di apprendimento, disturbi specifici di apprendimento

In termini diagnostici, i DSA non vanno confusi con le difficoltà di apprendimento generate cause diverse: handicap, ritardo mentale, disturbi emotivi, svantaggi socio-culturali, demotivazione, ecc.

ALUNNI IN DIFFICOLTA'

DIFFICOLTA' DI
APPRENDIMENTO

DISTURBI SPECIFICI DI
APPRENDIMENTO:
DILESSIA
DISORTOGRAFIA
DISGRAFIA
DISCALCULIA



SEGNALI DI PERICOLO – 2:

Difficoltà di apprendimento e qualità dell'insegnamento

PRIMA DI ARRIVARE A FORMULARE UNA DIAGNOSI DI DSA BISOGNA ESSERE CERTI CHE SI TRATTI DI PROBLEMI DI APPRENDIMENTO E NON DI PROBLEMI DI INSEGNAMENTO. Dobbiamo evitare di trasformare in problema del bambino quello che potrebbe essere un problema della scuola. Il richiamo introduttivo alla speciale normalità della didattica ha esattamente la valenza di assicurare che pratiche didattiche non competenti possano incidere pesantemente e a volte irrimediabilmente sulla qualità dell'apprendimento di ciascun allievo.

Poiché si giunge all'individuazione certa dei disturbi specifici di apprendimento soltanto dopo i 7 anni, non è dato al momento chiarire quale sia lo spazio esatto che separa la fragilità primaria, dalle sue conseguenze non compensate.

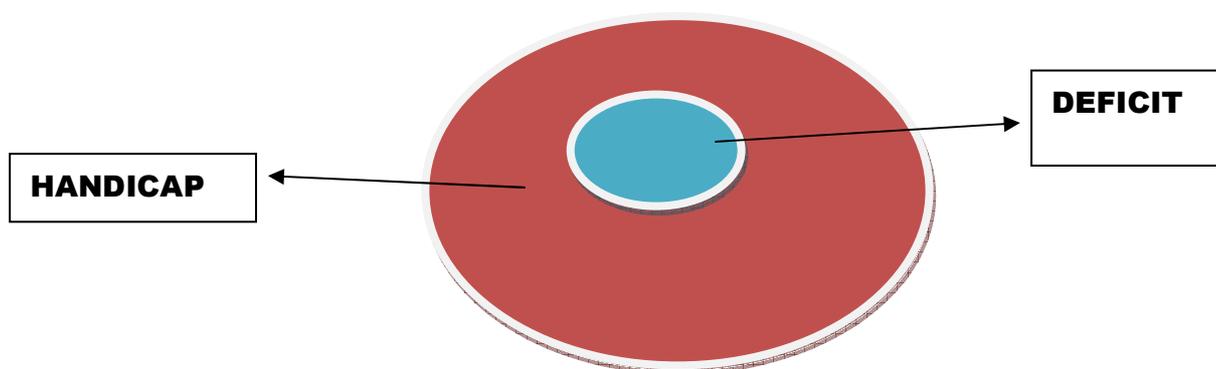
Pertanto, oltre ad agire *a posteriori* individuando gli strumenti compensativi e dispensativi necessari ed opportuni, si deve agire *a priori* adottando metodi didattici e percorsi di insegnamento tali da poter fin dalla primissima infanzia sostenere ciascun singolo bambino nella sua specifica condizione, qualunque essa sia.

Se non esiste la possibilità di rimediare alle fragilità o ai deficit, si deve comunque agire sulla riduzione delle loro conseguenze.

Vale anche per i ragazzi con DSA quello che abbiamo imparato insegnando agli allievi certificati:

Accettare il deficit (il danno non riparabile)

per combattere l'handicap (le difficoltà che possono essere ridotte).





STRUMENTI - 1

Nel portale dell'USR Lombardia all'indirizzo www.spazi.org/dsa sono pubblicati interessanti e vasti materiali di formazione in tema di Disturbi Specifici di Apprendimento. Si tratta di molte serie di slide utilizzate per la formazione dei docenti ed in esse si trovano anche approfondimenti sui vari aspetti dell'apprendimento della letto-scrittura e dell'aritmetica.

All'indirizzo seguente è pubblicata una interessante serie di slide sul rapporto tra problema primario o originaria fragilità e conseguenze che ne derivano per le persone:

<http://www.ssisbologna.it/sostegno/sostegno%202005.2006/materiale%20didattico%20800%20ore%20RN/MODULO%20DEFICIT.ppt#257,2,DEFICIT>

Alberta Alcetti, Difficoltà visuospatiali in età evolutiva, in

<http://www.ssis.unige.it/0304AlcettiAbilitavisuospatiali.doc>

Alberta Alcetti, Credenze e convinzioni legate al successo scolastico, serie di slide in www.polobozzo.it

Enrico Savelli, Dislessia e disturbi specifici di apprendimento, serie di slide in www.ausiliabili.it

Anna Patrizia Cantele, I Disturbi Specifici di Apprendimento, serie di slide in www.bestait

Informazioni generali al sito www.ladislessia.org

Roberta Penge, Modelli di lettura, scrittura e calcolo, serie di slide in www.opifer.it

Disturbi Specifici di apprendimento, in www.ospdalebambinogesuit

Associazione Logopedisti Piemontesi, L'intervento foniatrico-logopedico in Piemonte nei disturbi specifici di apprendimento, in www.alplogopedia.it



ALLARGARE LO SGUARDO: le riflessioni di altri Paesi - 2

Uno dei criteri che negli Stati Uniti consentono che sia emessa una diagnosi di SLD è che si attesti che l'allievo ha ricevuto una istruzione adeguata nel suo percorso scolastico.

“L'obiettivo è che gli insegnanti abbiano già tentato differenti strategie di insegnamento rivolte a molteplici stili di apprendimento prima che un ragazzo sia inviato ai test”

T. Overton, *Assessing Learner with Special Needs: An Applied Approach*, 2005

www.ouhdsd.k12.ca.us

“Quando pianificano una unità di lavoro, alcuni insegnanti trovano utile chiedersi:

Ho bisogno di fare qualche aggiustamento complessivo? La tecnologia potrebbe aiutare qualcuno o tutti i miei allievi?

Qualche allievo ha bisogno che il materiale gli venga presentato in modo diverso? Qualche allievo ha bisogno di presentare i propri elaborati in forma diversa?

Gli allievi devono essere tutti valutati alla stessa maniera? Qualche allievo ha necessità che gli si fissino obiettivi supplementari o diversi?”

A. Shaddock, L. Giorcelli, S. Smith, *Students with disabilities in mainstream classroom*, Australian Government, Department of Education, 2007 www.dest.gov.au

Secondo le regole federali degli Stati Uniti, i criteri per l'accertamento di una disabilità specifica di apprendimento sono i seguenti:

“L'allievo non deve avere raggiunto gli standard adeguati alla sua età o i livelli di apprendimento approvati dallo stato per la sua classe, avendo ricevuto esperienze di insegnamento e di istruzione appropriati per la sua età o per la classe frequentata. Inoltre l'allievo non deve aver realizzato sufficienti progressi per raggiungere i livelli di apprendimento sopra indicati anche dopo essere stato sottoposto a interventi educativi specifici di provata efficacia. Le aree cui ci si riferisce sono: espressione orale, comprensione all'ascolto, espressione scritta, competenze di base nella lettura, lettura fluente, comprensione della lettura, calcolo aritmetico e capacità di risolvere i problemi”

Colorado Board of Education , 2008



Approfondimento – 2

Le classificazioni internazionali dei D.S.A.

La Classificazione internazionale ICD10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision, Version for 2007) dell'Organizzazione mondiale della sanità, registra i disturbi specifici di apprendimento nell'asse F81.

Sito di pubblicazione: <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>

ICD-10

F81 - Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche

Disordini in cui le normali modalità di acquisizione delle competenze sono disturbate fin dai primi stadi di sviluppo. Ciò non in diretta conseguenza di una mancata opportunità di apprendimento, non come risultato di un ritardo mentale e non in conseguenza di alcuna forma di trauma cerebrale o di deficit

F81.0 – Disturbo specifico della lettura

F81.1 – Disturbo specifico della scrittura

F81.2 – Disturbo specifico delle abilità aritmetiche

F81.3 – Disturbi misti delle abilità scolastiche

F81.8 – Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche

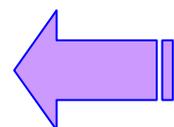
F81.9 – Disordine evolutivo di abilità scolastiche non meglio specificato

<p>DSM – IV</p> <p>Disturbi dell'apprendimento</p> <p>315.00 – Disturbo della lettura</p> <p>315.01 – Disturbi nell'apprendimento della matematica</p> <p>315.02 – Disturbo dell'espressione scritta</p> <p>315.04 – Disturbo evolutivo della coordinazione</p> <p>315.09 – Disturbo dell'apprendimento non altrimenti specificato</p> <p>315.31 – Disturbo del linguaggio espressivo o misto recettivo-espressivo</p> <p>315.39 – Disturbo fonologico</p>	<p>Il Manuale Statistico e Diagnostico dei Disturbi Mentali, IV edizione, meglio conosciuto come DSM-IV-TR, redatto da una commissione di esperti nominata dalla A.P.A. (Associazione Americana degli Psichiatri), classifica così i Disturbi dell'apprendimento.</p>
--	---

In ambito italiano, nella classificazione generale di Disturbi Evolutivi Specifici di apprendimento si ricomprendono:

-  **Disturbo specifico di lettura (Dislessia)**
-  **Disturbo specifico della scrittura (Disortografia, Disgrafia)**
-  **Disturbo specifico del calcolo (Discalculia)**

Nell'accezione italiana viene posto l'accento sul termine “evolutivo” per sottolineare la grande variabilità del disturbo in relazione alle diverse età ed alle diverse fasi di acquisizione delle competenze. Si ribadisce cioè che si è di fronte ad un quadro estremamente “mobile”, variabile da persona a persona ma anche nella stessa persona in diverse condizioni ed in diverse età.





STRUMENTI - 2

Per approfondire si possono consultare le raccomandazioni per la pratica clinica definite nella Consensus Conference promossa dall'Associazione Italiana Dislessia tra il 2006 e il 2007. Il documento è pubblicato all'indirizzo seguente:

<http://www.aiditalia.org/upload/dsaraccomandazioniperpraticaclinicaconsensusconference2007.pdf>



SEGNALI DI PERICOLO – 3:

Problemi psicologici che possono derivare dai Disturbi Specifici di Apprendimento mal affrontati

A causa della scarsa conoscenza generale dei loro problemi, le persone con DSA vengono spesso considerate sciatte, goffe, trascurate. Da questo tipo di “visione” sociale possono derivare problemi di costruzione dell’identità, con forte senso di disistima e demotivazione, ansia e talvolta depressione dovute all’incomprensione o alle beffe degli altri.

Di conseguenza l’azione della scuola viene sollecitata anche in termini di corretta costruzione delle relazioni interpersonali, del rispetto di tutte le differenze, di integrazione culturale e sociale, della dignità e del rispetto di ciascuna persona, di vigilanza su comportamenti ed atteggiamenti aggressivi, derisori, minacciosi, di dileggio, di emarginazione.

Più facilmente di altre, le persone in situazione di difficoltà o di handicap possono diventare vittime di abusi di ogni genere, essere perseguitate e derise senza potersi difendere.

Anche in questo caso, primo vale l’esempio che gli insegnanti ed i Dirigenti Scolastici forniscono in ordine al rispetto di questi ragazzi e di considerazione delle loro difficoltà.

Va inoltre sottolineato che la ripetuta esperienza di insuccesso che gli allievi con DSA sperimentano costituisce di per sé un elemento demotivante nei confronti dell’attività scolastica e “destrutturante” in termini di identità personale.

E’ quindi fondamentale che le scuole realizzino attività che permettano agli alunni in difficoltà di sperimentare il successo in ambito scolastico, apportando alle modalità di insegnamento quegli adattamenti che le rendano accessibili alle diverse modalità di apprendimento



Parte seconda: Segnalazione specialistica di disturbo specifico

Allo stato attuale delle cose, in attesa dell'emanazione delle disposizioni attualmente allo studio della Regione Emilia-Romagna e di una eventuale Legge nazionale, per quanto riguarda la segnalazione ad uso scolastico dei DSA, si può solamente ricordare che la nota del Ministero della Pubblica Istruzione prot. 4674 del 10 maggio 2007 (riportata più avanti) indica che deve trattarsi di “diagnosi specialistica di disturbo specifico”.

Per evitare confusioni con i percorsi della Legge 104/92, nel presente documento utilizzeremo l'espressione “**segnalazione specialistica**” in affinità con gli orientamenti che sono in corso di definizione a cura della Regione Emilia-Romagna, ed a cui sopra si accennava.

Se l'adozione di strategie didattiche specifiche all'interno della normale attività didattica delle scuole non richiede pre-condizioni particolari (tranne la delibera dei competenti Organi Collegiali), l'adozione di specifiche misure compensative e dispensative in sede di valutazione finale e degli Esami di Stato, può essere effettuata esclusivamente in presenza di “**diagnosi specialistiche di disturbo specifico**”,

E' quindi assai rilevante che le figure professionali abilitate all'individuazione dei DSA rilascino documenti rispondenti alle necessità della scuola e sappiano fornire agli insegnanti e alla famiglia quel corredo di informazioni che soltanto da loro possono pervenire.

Vale sottolineare che nel nostro Paese l'uso degli strumenti diagnostici è di esclusiva competenza dei medici e degli psicologi.

E' pertanto da loro che devono pervenire le informazioni in relazione al profilo neuropsicologico del bambino, come delineato dagli accertamenti e dalle visite effettuate. Le informazioni fornite alla scuola devono essere precise e devono contenere anche indicazioni sulle compensazioni rese necessarie dallo specifico profilo dell'allievo.



Informazioni – 2: Le indicazioni della Consensus Conference 2007 : Diagnosi clinica

Nella **prima fase** si somministrano, insieme alla valutazione del livello intellettuale, quelle prove necessarie per l'accertamento di un disturbo delle abilità comprese nei DSA (decodifica e comprensione in lettura, ortografia e grafia in scrittura, numero e calcolo in aritmetica). Questa fase permette al clinico di formulare o meno una diagnosi provvisoria (nell'accezione utilizzata dal DSM IV) o di orientamento di disturbo specifico evolutivo dell'apprendimento. Una particolare attenzione deve essere posta nella indagine anamnestica che deve indagare, oltre alle classiche aree di raccolta delle informazioni, lo sviluppo visivo e uditivo, tenendo conto del bilancio di salute operato dal pediatra o dal medico curante del bambino. Dai dati acquisiti in questa fase, il clinico è in grado di valutare, dopo la verifica strumentale relativa alla presenza dei sintomi di inclusione, se indicare ulteriori accertamenti relativi ai criteri di esclusione.

Nella **seconda fase** vengono disposte quelle indagini cliniche necessarie per la conferma diagnostica mediante l'esclusione della presenza di patologie o anomalie sensoriali, neurologiche, cognitive e di gravi psicopatologie.



Informazioni – 3: Le indicazioni della Consensus Conference 2007 : Diagnosi funzionale

Diagnosi funzionale.

L'approfondimento del profilo del disturbo è fondamentale per la qualificazione funzionale del disturbo. L'indagine strumentale e l'osservazione clinica si muovono nell'ottica di completare il quadro diagnostico nelle sue diverse componenti sia per le funzioni deficitarie che per le funzioni integre. La valutazione delle componenti dell'apprendimento si approfondisce e si amplia ad altre abilità fondamentali o complementari (linguistiche, percettive, prassiche, visuomotorie, attentive, mestiche,) ai fattori ambientali e alle condizioni emotive e relazionali per una presa in carico globale [vedi Trattamento riabilitativo].

Un ulteriore contributo al completamento del quadro è l'esame delle comorbidità, intesa sia come co-occorrenza di altri disturbi specifici dell'apprendimento sia come compresenza di altri disturbi evolutivi (ADHD, disturbi del comportamento, dell'umore, ecc.).

La predisposizione del profilo funzionale è essenziale per la presa in carico e per un progetto riabilitativo.



ALLARGARE LO SGUARDO: le riflessioni di altri Paesi - 3

“Una accurata diagnosi delle disabilità di apprendimento è necessaria per distinguere questo disordine da altre potenziali cause dei problemi rilevati. E’ anche necessario documentare i punti di forza individuali e identificare i bisogni che derivano dalle difficoltà in specifici processi psicologici. Una accurata diagnosi è fondamentale per consentire lo sviluppo di interventi specializzati a casa, a scuola, nella comunità e nei posti di lavoro. Essa deve comprendere raccomandazioni, suggerimenti ed indicazioni, basate sui punti di forza e sulle difficoltà della persona, per orientare correttamente ogni successiva azione che riguardi le competenze scolastiche, le strategie di compensazione e di auto-aiuto, unitamente ai cambiamenti necessari a casa, a scuola, nella comunità e nei luoghi di lavoro”. **Learning Disability Association of Ontario, Recommended Practices for Assessment, Diagnosis and Documentation of Learning Disabilities**, www.ldao.ca

Può essere interessante sapere come viene definita in altri paesi una efficace valutazione iniziale (assessment). Ecco le indicazioni dello Stato del Wisconsin (USA) www.dpi.wi.gov 2008

“Un efficace assessment deve essere:

EFFICIENTE	non deve richiedere un tempo eccessivamente lungo per essere realizzato
SPECIFICO	deve individuare esattamente le aree di interesse
SENSIBILE	deve essere attento a rilevare le piccole differenze nelle capacità o nelle performance
COMPRESIBILE	deve essere facilmente interpretabile anche dai non specialisti
SUCCINTO	deve fornire un compendio significativo dei dati rilevanti
RILEVANTE PER L'ISTRUZIONE	deve essere utilizzabile per l'attività didattica (definizione delle mete, degli obiettivi e delle attività).



STRUMENTI - 3

Per un confronto con il mondo statunitense si può utilmente consultare un succinto riassunto dei contenuti di una corretta valutazione (assessment) in “*Issues in Learning Disabilities: Assessment and Diagnosis*” www.ldonline.org e in “*Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities*” www.ncl.org

La scuola, la famiglia, il servizio sanitario (o lo specialista privatamente scelto dalla famiglia), devono costruire rapporti di reciproca collaborazione, nel rispetto delle diverse competenze e dei ruoli, con lo scopo di giungere alla definizione e all'attuazione di un piano didattico personalizzato effettivamente tarato sulle specifiche condizioni di ciascun alunno e a forme di valutazione dell'efficacia degli interventi che producano – ove necessario - rapide modifiche.



Parte terza: Dalla “segnalazione specialistica” al piano didattico personalizzato



Segnale di pericolo – 4: libertà di insegnamento, diritto all'apprendimento e dovere di insegnamento

Le scuole, nell'ambito dell'autonomia di cui al D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275, e gli insegnanti, nell'ambito della libertà di insegnamento garantita dalla Costituzione, sono liberi nell'individuazione delle modalità di insegnamento più idonee a corrispondere alle necessità di ciascun allievo, ivi compresi gli strumenti compensativi e dispensativi per gli allievi con DSA.

A questa libertà corrisponde la responsabilità di individuare e di applicare quanto necessario, sulla base della segnalazione specialistica e del profilo funzionale ad essa allegato e sentita la famiglia, nel rispetto dei reciproci ruoli e competenze.

Di conseguenza le scuole e gli insegnanti non sono liberi di non personalizzare l'insegnamento e di non individuare ed applicare gli strumenti compensativi e dispensativi necessari.

A fronte di una segnalazione specialistica di Disturbo Evolutivo Specifico di Apprendimento (che deve essere dettagliata con le informazioni di cui sopra si diceva), è dovere delle scuole e degli insegnanti redigere un piano didattico personalizzato dell'allievo, che è la trasformazione in atto concreto del suo diritto a ricevere il tipo di istruzione adatto alle proprie specifiche condizioni. Le scuole devono in tal senso valersi delle indicazioni fornite unitamente alla segnalazione specialistica, che deve contenere le informazioni necessarie al lavoro scolastico.



Approfondimento – 3: la struttura del Piano Didattico Personalizzato

Come ogni programmazione educativa, il piano didattico personalizzato per un allievo con DSA deve contenere, essenzialmente, i seguenti punti.

ANALISI DELLA SITUAZIONE DELL'ALUNNO

L'analisi della situazione dell'allievo deve riportare le indicazioni fornite da chi ha redatto la segnalazione, quelle pervenute dalla famiglia ed i risultati del lavoro di osservazione condotto a scuola. Deve rilevare le specifiche difficoltà che l'allievo presenta ed anche i suoi punti di forza.

LIVELLO DEGLI APPRENDIMENTI

Nelle diverse materie o nei diversi ambiti di studio vanno individuati gli effettivi livelli di apprendimento, che devono essere rilevati con le modalità più idonee a valorizzare le effettive competenze dell'allievo “oltrepassando” le sue specifiche difficoltà.

OBIETTIVI E CONTENUTI DI APPRENDIMENTO PER L'ANNO SCOLASTICO

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli obiettivi essenziali ed i contenuti fondamentali che l'allievo deve acquisire, affinché sia mantenuta la validità effettiva del corso di studi ma al contempo assicurando un volume di lavoro compatibile con le specifiche modalità di funzionamento (tenere conto che ciò che ad un altro “costa cinque”, ad esempio, ad un allievo con DSA “costa dieci”)

METODOLOGIE

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuate le metodologie più adatte ad assicurare l'apprendimento dell'allievo in relazione alle sue specifiche condizioni (ad es. metodologie uditive e visive per alunni con problemi di lettura).

STRUMENTI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli strumenti compensativi e dispensativi necessari a sostenere l'allievo nell'apprendimento. Tra questi, **nella scuola secondaria, vanno individuati con particolare cura gli strumenti compensativi e dispensativi che sarà possibile assicurare anche in sede di Esame di Stato.**

Preliminarmente all'Esame di Stato, della scuola secondaria di II grado, tali strumenti vanno indicati nel Documento del 15 maggio (Nota MPI n.1787/05 - MPI maggio 2007) in cui il Consiglio di Classe dovrà esattamente indicare modalità, tempi e sistema valutativo previsti per le prove d'esame.

**VALUTAZIONE
FORMATIVA E
VALUTAZIONE
FINALE**

In conformità a quanto indicato nelle precedenti parti del piano personalizzato, andranno specificate le modalità attraverso le quali si intende valutare i livelli di apprendimento nelle diverse discipline o ambiti di studio. Dovrà essere ad esempio esplicitamente esclusa la valutazione della correttezza ortografica e sintattica per gli allievi disgrafici o disortografici nella valutazione dell'aritmetica, della storia, ecc. Per ogni disciplina andranno pertanto individuate le modalità che consentano di appurare l'effettivo livello di apprendimento

**ASSEGNAZIONE DEI
COMPITI A CASA E
RAPPORTI CON LA
FAMIGLIA**

Nella programmazione personalizzata dovranno essere indicate le modalità di accordo tra i vari docenti e con la famiglia in ordine all'assegnazione dei compiti a casa:

- come vengono assegnati (con fotocopie, con nastri registrati, ...)
- in quale quantità vengono assegnati (tenere conto che i ragazzi con DSA sono lenti e fanno molta più fatica degli altri, quindi occorre selezionare gli aspetti fondamentali di ogni apprendimento)
- con quali scadenze vengono assegnati, evitando sovrapposizioni e sovraccarichi
- con quali modalità possono essere realizzati, se quelle consuete risultano impossibili o difficoltose



*La regola d'oro: La partecipazione dell'allievo con DSA
alla definizione del proprio piano didattico personalizzato*

Pur essendo “evolutivi”, cioè soggetti a cambiamento nel corso del tempo, ed in taluni casi anche passibili di attenuazione, i DSA accompagnano comunque la persona nel corso di tutta la propria vita. Pertanto è fondamentale che la persona stessa diventi parte attiva nella costruzione dei propri percorsi di apprendimento, nell'individuazione delle proprie particolari difficoltà e nella strutturazione delle modalità più efficaci per farvi fronte.

E' quindi necessario che vengano attivati percorsi di consapevolezza del proprio “funzionamento”, in termini di meta apprendimento; essi cioè devono *imparare a imparare*. Gli allievi con DSA, come ogni altra persona, hanno bisogno di prendere in mano il proprio destino e imparare a controllarlo e a dominarlo.

Tra l'altro, soltanto loro possono farlo, in quanto le loro peculiari difficoltà sono essenzialmente impossibili da comprendere veramente per chi abbia un “funzionamento” cognitivo comune, ivi compresi gli insegnanti.

In tal modo, tra l'altro, si eviterebbero quelle conseguenze esistenziali cui si accennava all'inizio, compresi la percezione di impotenza di fronte alle proprie difficoltà, il senso di fallimento che perseguita chi non riesce pur sforzandosi con tutto se stesso, il senso di incomunicabilità, di solitudine e di abbandono di chi non riesce a far capire agli altri perché non riesce a fare ciò che gli viene richiesto.



La scuola che si interroga – 2

La flessibilità curricolare

Uno degli aspetti su cui gli insegnanti si debbono maggiormente interrogare in sede di definizione di un piano didattico personalizzato per un allievo con un Disturbo Specifico di Apprendimento è quello della valenza cognitiva generale di ogni apprendimento e di ogni disciplina. Infatti, al di là dei contenuti che vengono appresi, le discipline sviluppano abilità generali che possono risultare utili anche in campi apparentemente molto lontani e diversi (si pensi ad esempio all'intrinseco rapporto che nella cultura occidentale unisce da millenni la musica alla matematica, rapporto che non è certamente costituito soltanto dalla “regolarità aritmetica” della notazione musicale). Questo aspetto, troppo trascurato nelle nostre scuole, ha innanzi tutto una valenza “riparatrice”, in quanto può consentire di sviluppare determinate abilità attraverso strade diverse da quelle consuete, in caso queste ultime siano difficili da percorrere. Ha poi una funzione “vicariante” in quanto può consentire di sviluppare abilità che compensano quelle difficili da acquisire.

La flessibilità curricolare che la norma consente alle scuole rispetto al monte ore annuale di ciascuna disciplina può essere ripensata anche in questo senso, soprattutto per quanto riguarda alunni con disabilità o difficoltà o fragilità particolari.



“Nel processo di apprendimento non è importante aumentare la quantità di informazioni ma aumentare la disponibilità ad apprendere, ovvero lo spazio mentale disponibile a ricevere nuovi dati e nuove esperienze. L'apprendimento riuscito non è tale quando si hanno più conoscenze ma quando si è aumentata la capacità di riceverle: non si tratta di un fatto quantitativo ma qualitativo”

G. Blandino, B. Ranieri, *La disponibilità ad apprendere*, 1995



APPROFONDIMENTO NORMATIVO – 1

L'autonomia didattica e la flessibilità curricolare

**Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275
(in SO 152/L della GU 10 agosto 1999, n. 186)**

**Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche,
ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59**

Art. 4 Autonomia didattica

1. Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.
2. Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:
 - a) l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
 - b) la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;
 - c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104;
 - d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
 - e) l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.
3. Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali.
4. Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e

professionale, coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli Enti locali in materia di interventi integrati a norma dell'articolo 139, comma 2, lett. b) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. Individuano inoltre le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati.

5. La scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, sono coerenti con il Piano dell'offerta formativa di cui all'articolo 3 e sono attuate con criteri di trasparenza e tempestività. Esse favoriscono l'introduzione e l'utilizzazione di tecnologie innovative.

6. I criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici riferiti ai percorsi dei singoli alunni sono individuati dalle istituzioni scolastiche avuto riguardo agli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 e tenuto conto della necessità di facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio, di favorire l'integrazione tra sistemi formativi, di agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro. Sono altresì individuati i criteri per il riconoscimento dei crediti formativi relativi alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente effettuate dagli alunni e debitamente accertate o certificate.

7. Il riconoscimento reciproco dei crediti tra diversi sistemi formativi e la relativa certificazione sono effettuati ai sensi della disciplina di cui all'articolo 17 della legge 24 giugno 1997 n. 196, fermo restando il valore legale dei titoli di studio previsti dall'attuale ordinamento.



ALLARGARE LO SGUARDO: le riflessioni di altri Paesi - 4

Può essere interessante conoscere quanto affermato da un importante organismo statunitense, il National Joint Committee on Learning Disabilities, in relazione all'azione educativa:

La definizione dei programmi e l'effettiva attuazione dei programmi educativi e dei servizi dovrebbero essere tratteggiati sugli effettivi bisogni educativi, sociali ed emozionali della persona, sul tipo di difficoltà e sulla gravità della medesima

Per gli studenti con disabilità di apprendimento deve essere disponibile un contesto scolastico coerente e sufficientemente flessibile da incontrare i loro bisogni che mutano

Devono essere fornite strategie di insegnamento specializzate, materiali specifici ed adeguate modifiche

Poiché i bisogni educativi, sociali ed emozionali degli studenti con disabilità di apprendimento cambiano nel tempo, devono essere previste sistematiche verifiche dei livelli di apprendimento e correlate modifiche dei programmi e dei servizi

Poiché l'apprendimento dipende dalla qualità dei programmi e dei servizi che sono offerti, sistematiche valutazioni devono essere effettuate in ordine alla validità dei medesimi, effettuando le eventuali modifiche

Data la natura cronica delle disabilità di apprendimento ed i mutamenti che intervengono lungo tutto l'arco di vita delle persone, è richiesto il coordinamento tra gli interventi educativi e le aspirazioni della persona. Ciò al fine di assicurare la continuità tra contesti e l'orientamento scolastico e lavorativo

L'accettazione sociale ha un grande impatto sull'autostima degli studenti e richiede sensibilità da parte di tutta la comunità scolastica.

Per garantire l'effettiva integrazione degli studenti con disabilità di apprendimento, il principio fondante deve essere quello di costituire un ambiente di apprendimento adatto a tutti i ragazzi

Providing Appropriate Education for Students with Learning Disabilities in Regular Education Classroom, in www.ncl.org



STRUMENTI - 4

Utili approfondimenti in Alberto Emiliani “DIDATTICA - Mappe concettuali, uno strumento per la promozione dell'apprendimento significativo”

http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/insfil/ins2_1.htm

e in una serie di slide del prof. Imbellone in www.labeljournal.it

Martina Troiano e Patrizia Zuccaro, ***Dislessia: vademecum disturbi specifici di apprendimento***, pubblicato nel sito:

http://www.aiditalia.org/it/dislessia_vademecum_disturbi_specifici_di_apprendimento.html

J.D. Novak e D.B. Gowin, *Imparando a imparare*, Ed. SEI



APPROFONDIMENTO NORMATIVO – 2

Libertà di insegnamento e diritto all'apprendimento

“È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese” *Costituzione della Repubblica Italiana art. 3*

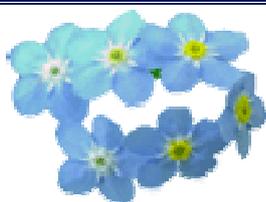
“Nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dal presente Testo Unico, ai docenti è garantita la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente.

L'esercizio di tale libertà è diretto a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni” *Decreto Legislativo 16 aprile 1994 n. 297 Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione” Parte Prima art. 1 “Formazione della personalità degli alunni e libertà di insegnamento*

“E' promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali” *Legge 28 marzo 2003 n. 53, art. 2 comma 2 lettera a)*



Parte quarta: la personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento come regola generale dell'agire didattico



“Il Regolamento dell'autonomia scolastica offre lo strumento ... (della) *flessibilità*, che è *flessibilità* non solo dei calendari, degli orari, dei raggruppamenti degli alunni ecc., ma anche di tutti gli aspetti dell'organizzazione educativa e didattica della scuola (<<*le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune*>>) (D.P.R. 275/1999, art. 4.2).

Evidentemente, anche la *flessibilità* di cui parla il Regolamento dell'autonomia scolastica non va intesa ancora una volta nella logica dell'uniformità, come adeguamento alle esigenze della realtà locale, ma va intesa come personalizzazione educativa e didattica, come personalizzazione degli obiettivi formativi e come personalizzazione dei percorsi formativi.

In tale prospettiva, non basta l'adeguamento dei Programmi didattici alle esigenze ambientali di cui al D.P.R. 416/1974 ed il POF va inteso come sintesi dei *Piani educativi personalizzati (Piani di studio personalizzati)* dei singoli alunni.

Con un grafico la situazione può essere così rappresentata:

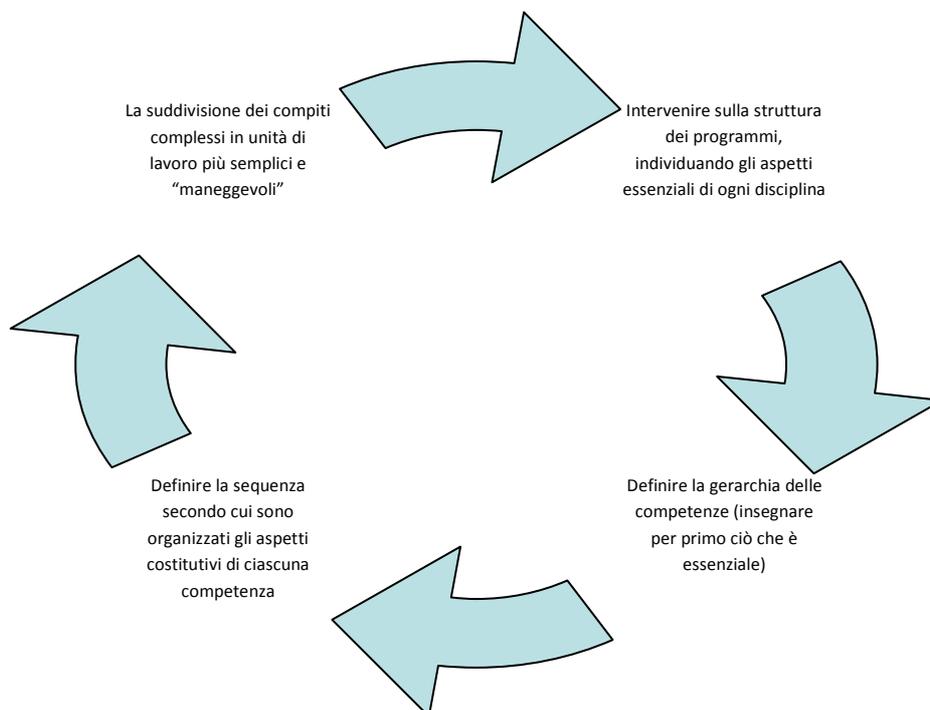
POF E PEPP



Il punto focale dell'attenzione è rappresentato dai *Piani educativi personalizzati (Piani di studio personalizzati)*. Non si vede la ragione per cui solo gli alunni in situazione di handicap abbiano visto riconosciuto il loro diritto al *Piani educativi personalizzati* (e quindi al *Profilo dinamico funzionale*), negato invece agli altri alunni, quasi che diversi siano solo gli alunni in situazione di handicap ed alla diversità non abbiano diritto invece tutti gli alunni”

http://www.rivistadidattica.com/programmazione/programmazione_45.htm “PORTFOLIO, Fascicolo personale e Piani educativi personalizzati” di Umberto Tenuta

Può essere utile ricordare alcuni suggerimenti generali che vengono avanzati dalla pedagogia e dalla didattica in relazione a varie difficoltà di apprendimento e che possono essere riferiti anche ai ragazzi con DSA:



LA REGOLA D'ORO

Fornire la consapevolezza del tipo di conoscenza che deve essere acquisito (fatti, concetti, regole, strategie, ecc.), insegnando ciascuno di questi aspetti in modo esplicito e con la metodologia più adatta.

Aiutare gli allievi a costruire le strutture concettuali degli apprendimenti.



Approfondimento – 4: Competenze e capacità

COMPETENZE

“I programmi designano dei saperi, che li si concepisca come liste di informazioni che si dovrà poter restituire o come insiemi organizzati di nozioni.

La competenza, al contrario, rinvia al soggetto, sia che l'accento cada sulle azioni sia che invece cada sul funzionamento cognitivo interno.

Quindi tradurre i programmi in liste di competenze significa chiedere agli insegnanti una conversione di atteggiamento: la preoccupazione non deve più essere di “terminare” il programma ma di seguire più da vicino il cammino degli allievi e, più precisamente, di ogni allievo”

Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli,

CAPACITA'

“Datemi un punto d'appoggio nel soggetto e l'aiuterò ad apprendere, ad appropriarsi delle cose nuove, a capire un po' di più il mondo e se stesso.

Un punto d'appoggio e non tutti i punti d'appoggio, un punto al quale io e lui possiamo collegarci per farlo evolvere.

E utilizziamo i punti di appoggio che abbiamo, non aspettiamo che nascano miracolosamente quelli che abbiamo ritenuto come indispensabili, non aspettiamo che sappia dire questo o fare questo ...

Forse apprenderà a fare questo o a dire questo perché sarà altre cose o vorrà ad ogni costo conquistarne una che non immaginiamo neppure.

Cerchiamo le risorse di cui dispone, senza anticipare quelle che troveremo o quelle che dovremo trovare. Perché non è affatto detto che ciò che noi troveremo veramente non possa anche permetterci di articolare un apprendimento in grado, di per sé, di mettere in opera delle strutture cognitive nuove e acquisire capacità che potremmo aspettare invano che si delineino da sole”

Philippe Meirieu, *Imparare ... ma come?*, Cappelli



Segnale di pericolo – 5: Insuccesso scolastico e demotivazione allo studio

Occorre riflettere con attenzione sull'aspetto motivazionale dell'apprendimento. Quando i bambini si accostano all'apprendimento formale, soprattutto della lettura e della scrittura, hanno una forte motivazione e precise aspettative, che rispecchiano le attese della famiglia. La regolare progressione nell'apprendimento alimenta la motivazione e sostiene il bambino nella fatica che sempre l'apprendimento comporta.

Per gli allievi che non ottengono i risultati attesi, che vedono aumentare la distanza tra sé e i compagni, che vedono frustrate le attese dei familiari, si innesca automaticamente un processo di perdita di motivazione, che è il primo passo verso l'abbandono della lotta e la disistima di sé.

In ogni situazione di difficoltà, pertanto, indipendentemente dal fatto che poi in essa venga riconosciuta una componente di DSA oppure un'altra (oppure nessuna), l'identità dell'alunno va sostenuta in ogni modo, rendendo possibile l'esperienza del successo, misurato in piccoli passi quotidiani.

Bisogna soprattutto evitare di porre il ragazzo in difficoltà a confronto con gli altri, insegnando a ciascuno (alunni, docenti, dirigenti scolastici, genitori, nonni, zie) a valutare ogni persona con il suo giusto metro (che non è necessariamente quello degli altri).



Approfondimento – 5: intelligenze multiple o diversi modi di essere intelligenti?

Nel 1983 lo psicologo statunitense Howard Gardner, nel suo testo “Frames of Mind” (pubblicato in Italia con il titolo “*Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*”) ha formulato la teoria delle intelligenze multiple, nella quale si suggerisce che accanto alle forme di intelligenza tradizionalmente intese (soprattutto linguistico-verbale e logico-matematica) vi siano altre forme, succintamente indicate come:

- intelligenza kinestesica (relativa all’uso del corpo)
- intelligenza visivo/spaziale
- intelligenza musicale
- intelligenza interpersonale
- intelligenza intrapersonale

Negli ultimi lavori, Gardner ha ipotizzato anche l’intelligenza naturalistica e quella esistenziale.

Le affermazioni di Gardner hanno suscitato non poche perplessità, di cui si forniscono due esempi con le citazioni che seguono.

Tuttavia per gli allievi con DSA il dibattito suscitato dalla teoria di Gardner (come dalle altre che ipotizzano una diversa classificazione delle intelligenze) ha il pregio di richiamare l’attenzione sulle diverse modalità attraverso cui ciascuna persona apprende (e ciascun docente insegna).

Essa ha avuto inoltre il pregio di richiamare gli insegnanti a ripensare al modello univoco e unidirezionale dell’insegnamento.

Il concetto stesso di personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento non potrebbe sussistere se non si fosse certi che ciascuno insegna/apprende in modo diverso e che questa diversità costituisce una ricchezza e non un limite.



“Non credo nell’efficienza del modello delle intelligenze multiple perché l’intelligenza non è “composta” di abilità ma si manifesta nelle capacità di avere successo nel praticarne un tipo invece che un altro e condizionate sia dalla genetica ma corrette dall’educazione.

Stimolo dell’educazione è il percepire, l’essere attenti, l’affinare le capacità di non essere in equilibrio e inventarsi immagini mentali che prevedano scenari di disequilibri ancora potenziali, inventarsi le azioni da compiere per risolvere il problema in modo “creativo”.

Stare in equilibrio, esorcizzando i vincoli che hanno permesso la creazione di quel particolare modello trasformandolo in credo, crea l’ideologia, la cristallizzazione, i problemi si frantumano urtando e non penetrano la scorza, coriacea ma trasparente, che non fa vedere l’angusto del proprio vedere”

All’inizio sull’intelligenza, a cura di Enzo Del Greco - Laboratorio di ricerca educativa Università di Firenze Dipartimento delle intelligenze multiple

<http://www.bdp.it/rete/im/index.htm>

“Pensare che l’intelligenza possa assumere diverse forme e che non sia necessariamente collegata al ragionamento astratto ... ci pare corretto; per quanto non sia inedito. Molti filosofi e psicologi, in accordo con il senso comune, ritengono che l’intelligenza abbia a che fare con la flessibilità di cui uno è capace nel perseguire i propri scopi. ... Quello che fa la teoria delle intelligenze è cristallizzare tale varietà in un piccolo numero di categorie, nove o dieci. ... Pure noi riconosciamo che le persone possono essere intelligenti(cioè capaci di mente flessibile) in molti modi... e siamo disposti ad applicare questo pensiero, in maniera intelligente, all’insegnamento, avendo cura di considerare gli interessi e gli ambiti in cui i nostri studenti raggiungono buoni risultati. Però siamo convinti che non ci sia alcuna ragione perché ci imprigioniamo nella MI Theory, dove appunto ci pare che l’acronimo MI stia per inabilità multiple”

John White (professore di filosofia dell’educazione presso l’Istituto of Education dell’Università di Londra) in

http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&print=1&page_id=333