Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per l'Istruzione
Direzione Generale per lo Studente

Nuove tecnologie e disabilità
Azione 7
Intervento per gli alunni con dislessia

Materiali Piattaforma
Puntoedu Dislessia
Data di accesso 10 dicembre 2007

Gruppo Regionale di Progetto
Besio Serenella - Docente UNIVDA
Cane Gian Luca – Docente SSAS
Gonrad Luciana - Logopedista USL
Lumetta M.Grazia - Presidente AID VDA
Plati Maria – Docente SSAS
Sarteur Daniela - Dirigente Scolastica Scuola PoloM.Emilius2
Voltolin Giovanni - Neuropsichiatra Infantile USL

A cura del Dipartimento Sovraintendenza agli Studi
Servizio Supporto Autonomia Scolastica

INDICE

LA STORIA DI MARCO

DISLESSIA E DISCALCULIA
- Cos'è la dislessia? pag. 1
- Cos'è la discalculia evolutiva pag. 3
- Come riconoscere la discalculia evolutiva pag. 4
- Dislessia e disturbi del linguaggio pag. 6
- Dislessia e disturbi di attenzione e memoria pag. 8
- Dislessia e problemi affettivo e/o comportamentali pag. 10
- La diagnosi di dislessia pag. 11
- Bibliografia pag. 13

I processi di lettura e scrittura pag. 16
I modelli di lettura pag. 16
I meccanismi del processo di lettura pag. 17
Le fasi dell'apprendimento pag. 18
Una metodologia per l'insegnamento della lettura:
- Cosa evitare e da cosa partire pag. 19
- Come indagare le strategie del bambino pag. 20
- Come fare con i bambini in difficoltà pag. 21
- Come estendere la capacità fonografica delle scritte pag. 22
- Come allargare il contesto di anticipazione pag. 23
- Bibliografia pag. 24

LA RIABILITAZIONE:
- Il trattamento del disturbo dislessico pag. 25
- L'intervento sul bambino diagnosticato dislessico pag. 28
- Glossario pag. 29
- Bibliografia pag. 32

DISLESSIA A SCUOLA
Dislessia alla scuola dell'infanzia:
- Come riconoscerla e come intervenire pag. 33
- Approfondimenti sulla disgrazia pag. 34
- Come intervenire in modo preventivo per ridurre le difficoltà di apprendimento? pag. 36
- Il laboratorio fonologico pag. 36
- Percorsi di simbolizzazione pag. 37

Dislessia nella scuola primaria:
- Come riconoscerla e come lavorare in classe pag. 38
- Tecniche didattiche ed atteggiamenti dell'insegnante pag. 40
- Come lavorare negli anni seguenti: didattica e atteggiamento dell'insegnante pag. 42
- Gli strumenti compensativi e le misure dispensative da usare in classe pag. 43

Dislessia alla scuola secondaria di 1° grado:
- Come riconoscerla e come intervenire pag. 46
- Glossario

Dislessia alla scuola secondaria di 2° grado:
Come riconoscerla e come intervenire pag. 49
Software per mappe mentali e concettuali: un aiuto nello studio pag. 50
Bibliografia pag. 58

STRATEGIE DI INTERVENTO E STRUMENTI:
Lo studio e la semplificazione testuale pag. 60
Regole di riscrittura pag. 62
L'apprendimento della lingua straniera pag. 63
Gli strumenti compensativi pag. 65
Bibliografia pag. 68

INSEGNANTI E FAMILIARI: RUOLI
Il ruolo dell'insegnante di sostegno pag. 69
Il ruolo della famiglia pag. 70
Storie di dislessia pag. 72

NORMATIVA E FORME DI TUTORAGGIO
Intervista A Franco Fondriest pag. 79
Normativa materiali pag. 82

UNA BIBLIOGRAFIA PER LA SCUOLA pag. 96

La storia di Marco

da

DISLESSIA

Quando un bambino ha difficoltà a leggere

Guida alla conoscenza del problema

Ciao, sono Marco.
Ho undici anni e frequento la prima media.
Tutti mi dicono che sono simpatico, intelligente e capace di fare bene un mucchio di cose. Mi piace giocare a calcio, il computer non ha segreti per me e sto imparando a suonare la chitarra.
Ho anche un'altra passione: conoscere la storia e le antiche civiltà; da grande vorrei fare l'archeologo... Ah, dimenticavo: sono dislessico. Che fatica leggere!... E quando scrivo...quanti errori! Prima restavo indietro a scuola, ma ormai ho trovato tanti sistemi per imparare lo stesso tutto quello che voglio.
Seguimi e ti racconterò la mia storia.

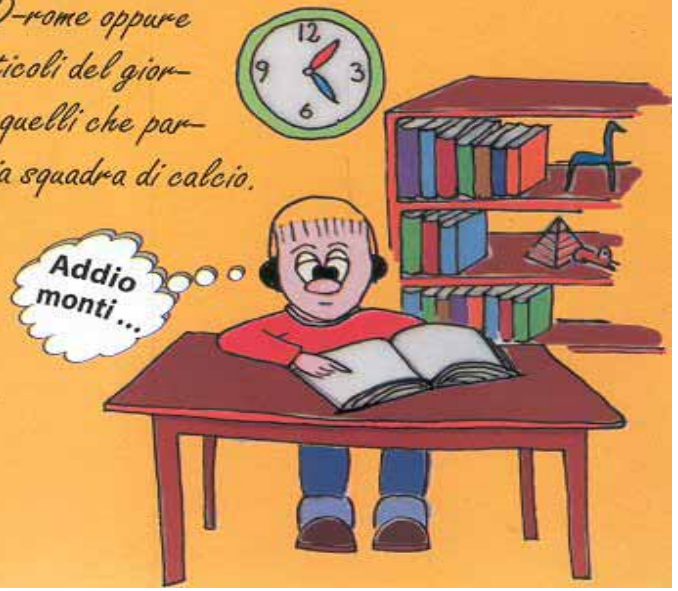
Ho saputo di essere dislessico quando facevo la terza elementare. La scuola per me era diventata un incubo. Non riuscivo a leggere e scrivere bene come i miei compagni; ci mettevo tanto tempo e confondevo le lettere tra di loro. Quando in classe dovevo leggere a voce alta, il cuore mi batteva fortissimo e mi si stringeva la gola.

Prendevo sempre un sacco di rimproveri da tutti. Anche mamma mi diceva che ero la sua disperazione perché non volevo studiare. Odiavo la scuola e pensavo di essere stupido.

Un giorno, finalmente, siamo andati da un dottore simpatico che invece di guardarmi la gola si è messo a parlare con me e poi mi ha fatto leggere e fare altri esercizi, alcuni anche divertenti. Poi mi ha detto che non ero affatto stupido, anzi. . .mi ha detto che ero un ragazzino molto intelligente e vivace. Mi ha spiegato che se non sapevo leggere bene non era colpa mia, che era una mia caratteristica, come il fatto che ho gli occhi verdi e i capelli scuri. Lo ha spiegato anche a mamma e papà e lo ha scritto su un foglio che abbiamo dato agli insegnanti. Da quel giorno le cose cominciarono ad andare meglio.

Per prima cosa, mamma e papà, invece di punirmi per i brutti voti. . .mi comprarono il computer! Incredibile, vero? Poi mi dissero che nel pomeriggio, una persona mi avrebbe aiutato a fare i compiti. "È la fine!", pensai. Ma mi sbagliavo: Giulia è una tipa veramente o.k. Intanto non mi sgrida, mi fa leggere nella mia mente e quando scrivo mi aiuta a trovare gli errori, con calma e pazienza. Se ho tante pagine da studiare, le legge e le registra su una cassetta che poi io ascolto con il mio walk-man. Quando facciamo matematica, mi fa usare la tavola pitagorica, perché. . .avevo dimenticato di dirvelo. . . le tabelline sono un altro dei miei punti deboli. Ma con la tavola pitagorica davanti. . .vado come il vento.

Giulia conosce un sacco di trucchi per aiutarmi. Quando ero più piccolo, mi faceva fare tanti giochi con le lettere dell'alfabeto. Qualche volta mi leggeva racconti e favole, mentre io seguivo le parole sul libro. Quando sono stato promosso in quinta, mi ha regalato la prima video-cassetta della mia collezione di filmati di storia e archeologia. Adesso, quando finisco presto i compiti di scuola, giochiamo insieme con i miei CD-rome oppure leggiamo articoli del giornale, specie quelli che parlano della mia squadra di calcio.



Anche a scuola adesso è diverso. La professoressa d'italiano mi dà un po' di tempo in più per il compito in classe e, se lo faccio bene, non conta gli errori di ortografia e mi mette lo stesso un bel voto. Mi ha anche detto che i compiti per casa posso scriverli con la videoscrittura, così mi vengono tutti belli puliti, senza neanche un errore. E da qualche mese... il professore di matematica mi fa usare la calcolatrice.

Quel dottore mi aveva detto che, col tempo, anch'io sarei riuscito a leggere e scrivere bene. Aveva proprio ragione! Già adesso vado quasi alla grande!

DISLESSIA E DISCALCULIA

COS'E' LA DISLESSIA

(a cura di Enrico Ghidoni)

"...Quando leggo nel mio cervello si scatena una tempesta emisferica, l'ho imparato guardando la TV. Parlavano di dislessia e dicevano che quelli che hanno questo problema quando leggono non vedono bene quello che c'è scritto perché c'è questa tempesta fra le due parti del cervello. Io ho capito che parlavano del problema che ho io. Quando leggo non riesco a riconoscere bene le parole e così faccio fatica a capire quello che c'è scritto. Io lo so che sono dislessico ma gli altri non ci credono. Gli insegnanti dicono che io non ho voglia ed è vero che io non ne ho più voglia, ma io ho provato a imparare a leggere come gli altri ma non ci sono riuscito e non ci riesco. Non so bene cosa succede nella mia testa, la TV l'ha spiegato, ma io non mi ricordo tutto quello che loro hanno scoperto." (da: Storie di dislessia, Giacomo Stella, 2002, Edizioni LibriLiberi)

La dislessia è una disabilità che comporta una limitazione nella capacità di leggere in modo corretto e fluente. L'abilità di leggere e di scrivere risulta inferiore a quanto ci aspettiamo in base all'età, al livello di intelligenza (che è di solito normale) e al grado di istruzione del bambino/ragazzo. È un disturbo specifico dell'apprendimento: cioè non è conseguente ad altri deficit neurologici, sensoriali o a problemi psicologici. Il disturbo riguarda in maniera specifica l'apprendimento e non coinvolge le altre funzioni cognitive. I disturbi specifici dell'apprendimento vanno tenuti distinti dai problemi non specifici, che sono conseguenti a un generalizzato ritardo mentale o alla presenza di una malattia neurologica o di un deficit degli organi di senso (vista e udito). Altri disturbi specifici sono la disgrafia, la disortografia, la discalculia (vedi E. Profumo); queste difficoltà spesso si accompagnano alla dislessia, ma possono anche presentarsi da sole. Il problema riguarda l'elaborazione dei rapporti tra suoni e simboli grafici (cioè tra fonemi e grafemi). La corrispondenza tra fonemi e grafemi, una volta appresa, diviene un fatto automatico che noi utilizziamo normalmente nella lettura e nella scrittura senza alcuna fatica. I ragazzi dislessici non riescono ad automatizzare questa corrispondenza, per cui il processo di lettura risulta rallentato, faticoso, con errori frequenti che persistono a lungo nel tempo nonostante le frequenti correzioni.

Per il dislessico la trasformazione degli stimoli visivi (lettere) in un insieme di suoni significativi risulta lento e difficoltoso, per cui la lettura non acquisisce i caratteri di un processo automatico. Così la lettura richiede sforzo e concentrazione per produrre le singole parole, e questo lascia poche energie disponibili per i processi di comprensione e di memoria. Risultano meno efficienti la comprensione del testo e la memorizzazione, e l'apprendimento ne risulta limitato in maniera più o meno grave, con ricadute sull'autostima dell'alunno e reazioni psicologiche negative, che si manifestano con comportamenti inibiti o al contrario disturbanti per la classe.

Le cause sono biologiche, costituzionali: ci sono alterazioni nella organizzazione strutturale di determinate aree cerebrali, spesso su base genetica.

Le ricerche più recenti hanno sottolineato l'origine genetica e la presenza di più persone dislessiche nella stessa famiglia si riscontra in molti casi, ma la condizione non è obbligatoriamente ereditaria. Alcune aree dell'emisfero sinistro coinvolte nelle operazioni verbali sono meno attive nei dislessici; l'esecuzione di alcuni compiti richiede nei dislessici l'attivazione di altre aree cerebrali con una minor specializzazione. Benché molti ragazzi dislessici presentino dei problemi psicologici o di comportamento, questi sono piuttosto la conseguenza della dislessia, ma non la causa del disturbo di lettura. Esistono anche disturbi dell'apprendimento che sono conseguenti ad un disagio psicologico e sociale, ma è necessario tenere ben distinti tali casi dai disturbi specifici dell'apprendimento in cui il disagio psicologico è un effetto secondario.

Per spiegare la dislessia, alcuni ricercatori hanno dato importanza a problemi di percezione visiva o di lateralizzazione delle funzioni cerebrali, dato che spesso i ragazzi dislessici presentano difficoltà in questi aspetti, ma le teorie più recenti sottolineano come punto critico il livello dell'elaborazione fonologica, cioè il processo di identificazione dei singoli suoni (fonemi) e la loro combinazione in unità più grandi (morfemi, parole).

In molti casi si possono rilevare difficoltà fonologiche anche prima dell'inizio della scuola, ma di solito si manifestano chiaramente all'inizio del primo ciclo. Una storia di ritardo nell'acquisizione del linguaggio è un importante fattore di rischio per manifestare in seguito dislessia o altri disturbi di apprendimento.

La dislessia riguarda dal 3% al 5% dei ragazzi in età scolare, e tende ad interessare più i maschi che le femmine. In alcune indagini, per l'uso di diversi strumenti diagnostici, sono state riscontrate percentuali più elevate. In Italia la dislessia è meno frequente che nei paesi anglosassoni, a causa della regolarità della nostra ortografia (nell'inglese, invece, le

regole di corrispondenza tra grafemi e fonemi sono molto più complesse). Essendo un problema costituzionale, la dislessia spesso permane anche nell'adulto, benché in forme meno evidenti e più o meno compensate.

COSA È LA DISCALCULIA EVOLUTIVA

(a cura di Enrico Profumo)

COSA È LA DISCALCULIA EVOLUTIVA

La discalculia evolutiva (D.E.) è una disabilità di origine congenita e di natura neuropsicologica che impedisce a soggetti intellettivamente normodotati di raggiungere adeguati livelli di rapidità e di correttezza in operazioni di calcolo (calcolo a mente, anche molto semplice, algoritmo delle operazioni in colonna, immagazzinamento di fatti aritmetici come le tabelline), e di processamento numerico (enumerazione avanti ed indietro, lettura e scrittura di numeri, giudizi di grandezza tra numeri). Dunque riguarda la parte esecutiva della matematica e ostacola quelle operazioni che normalmente dopo un certo periodo di esercizio tutti i bambini svolgono automaticamente, senza la necessità di particolari livelli attentivi. La discalculia a volte può ostacolare l'efficienza del ragionamento aritmetico e del problem solving matematico (concetti matematici, soluzione di problemi), competenze che altrimenti sarebbero integre. I soggetti con tale disabilità sono circa il 4% della popolazione scolastica.

Come altri disturbi specifici dell'apprendimento ha elevate cause di origine eredo- familiare. La D.E. ha elevati livelli di comorbidità con la dislessia evolutiva.

DISCALCULICI EVOLUTIVI SI NASCE O SI DIVENTA?
Discalculici evolutivi si nasce. Molti esperimenti scientifici hanno messo in evidenza che i neonati, anche solo di un giorno, sono in grado di notare e di apprezzare i cambiamenti di numerosità 1-2 e 2-3. Ciò rivela l'esistenza di un modulo innato che consente di riconoscere la numerosità, di distinguere mutamenti di numerosità, di ordinare i numeri in base alle dimensioni. E' sulla capacità di apprezzare la numerosità che si costruiscono tutte le competenze progressivamente più complesse nell'ambito dei numeri. Si ha ragione di ritenere che la d.e. abbia la sua origine da una inefficienza congenita di tale modulo.

INDIPENDENZA DELLE AREE CEREBRALI SEDI DELLE CAPACITA' NUMERICHE

Numerosi studi su pazienti affetti da discalculia acquisita (soggetti diventati discalculici a seguito di traumi cranici) evidenziano che è possibile essere efficienti in un numero elevato di competenze,

(ragionamento, linguaggio parlato e scritto, memoria) ed avere difficoltà molto specifiche ad esempio nel eseguire calcoli a mente, nell'utilizzo dell'algoritmo delle operazioni in colonna, nel saper apprezzare la numerosità di un insieme, nel saper leggere e scrivere i numeri. Ciò aiuta a capire come un bambino possa essere normalmente intelligente, adeguato nel linguaggio, possedere una buona memoria e, pur non avendo subito trauma cranici, fare molta fatica ad imparare le tabelline o a posizionare gli zeri nella scrittura dei numeri. Spesso non si tratta di mancanza di esercizio o svogliatezza o distrazione, ma di una specifica disabilità.

COSA SONO I FATTI ARITMETICI

Tutti noi possediamo nella nostra architettura mentale dei "serbatoi", dei "magazzini", dove è possibile codificare il risultato di semplici calcoli numerici; ciò consente di recuperare questi risultati in tempi brevissimi e soprattutto senza dover ogni volta eseguire operazioni di conteggio. Bambini normalmente efficienti risolvono il calcolo 3x4 in tempi inferiori al secondo e senza dover ricorrere a forme di conteggio (3x1=3, 3x2=6 ecc.; oppure 3+3+3+3). Naturalmente questa abilità, che manca alla maggioranza dei bambini discalculici evolutivi, consente di svolgere il calcolo in automatico, senza il dispendio di energia attentiva, e quindi libera potenzialità a disposizione della parte concettuale e del problem solving.

COME RICONOSCERE LA DISCALCULIA EVOLUTIVA

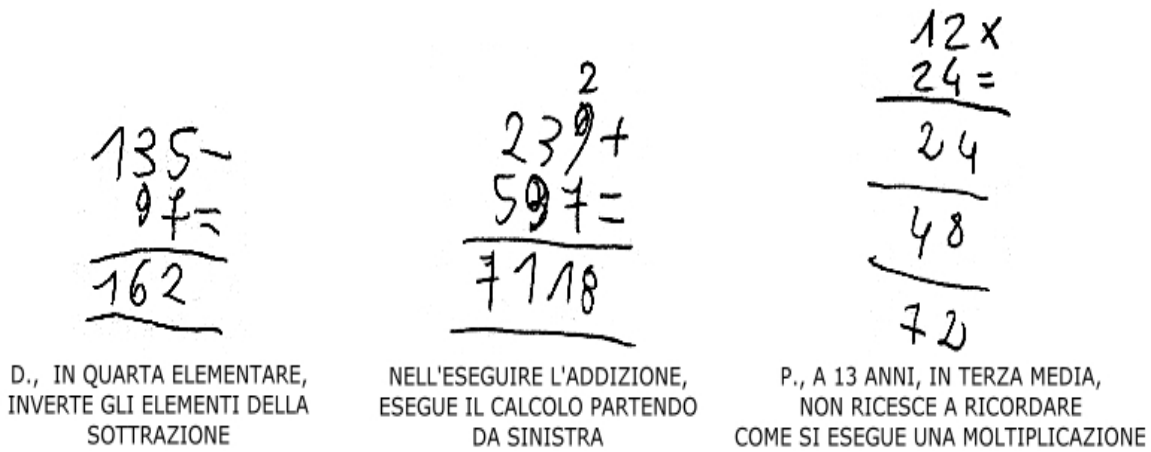
(a cura di Enrico Profumo)

COME RICONOSCERE LA DISCALCULIA EVOLUTIVA

E' soprattutto verso la fine della terza elementare che può essere più facile fare l'ipotesi che un bambino inefficiente nella parte esecutiva della matematica possa essere affetto da D.E..

Infatti è a questo punto del cammino scolastico che normalmente le operazioni di calcolo e di processamento numerico più elementari vengono svolte da tutti i bambini con elevati livelli di automatizzazione. Si tratta di cogliere delle discrepanze: a fronte di una intelligenza adeguata in molte materie scolastiche (spesso adeguata anche nel saper scegliere l'operazione necessaria alla soluzione del problema), si nota grande difficoltà nell'immagazzinare le tabelline o nell'eseguire semplici operazioni a mente senza l'uso delle dita o nell'enumerare correttamente all'indietro. Spesso la discalculia evolutiva si manifesta solo con elevati livelli di lentezza nell'esecuzione di calcoli o di operazioni, il cui risultato è spesso corretto.
In seconda elementare, sintomi precoci di un possibile disturbo discalculico possono essere: significativa difficoltà ad enumerare all'indietro da 20 a 0,

difficoltà nella lettura e scrittura dei numeri ad una cifra, difficoltà ad eseguire l'addizione di numeri in coppia (2+2, 3+3, 4+4, 5+5) ricorrendo al fatto aritmetico (senza dover calcolare).



(immagine tratta da: "Quando un bambino non sa leggere" di A. Biancardi e G. Milano - Ed. Rizzoli, 1999)

In relazione all'elevato livello di comorbidità con la dislessia evolutiva a scuola l'individuazione di un rischio di d.e. può essere facilitata dalla compresenza dei fenomeni sopra descritti con lentezza e scorrettezza nella lettura, con la presenza di numerosi errori ortografici nella scrittura e con la presenza di disturbi della grafia (grafia molto brutta o significativa lentezza nell'esecuzione del segno).

CHI FA LA DIAGNOSI DI D.E.

La diagnosi di discalculia evolutiva spetta alle strutture sanitaria di psicologia e di neuropsichiatria infantile che devono somministrare protocolli neuropsicologici adeguati all'individuazione ed alla diagnosi di questa disabilità. E' ad esse che gli insegnanti devono indirizzare le famiglie dei bambini per i quali suppongono la presenza di d.e.
Ad ogni buon conto sono a disposizione degli insegnanti testi che possono fornire informazioni utili per un invio sempre più mirato alla struttura sanitaria.

COSA FARE CON UN BAMBINO CON D.E.

Come per altri disturbi specifici dell'apprendimento è importante ricordarsi che si tratta di disturbi congeniti e che, pertanto, non "guariscono". Proprio per questo l'obiettivo primario è che il bambino possa procedere nella concettualizzazione della matematica e nella capacità di risolvere problemi matematici minimizzando al massimo la dipendenza dalla sua disabilità. Nella soluzione dei problemi, a partire dalla III° elementare, è quindi importante che il bambino possa usare una calcolatrice.

Questo è il suggerimento che viene dato dalla maggioranza degli studiosi della materia. Pur tuttavia fino alla fine della scuola elementare è necessario che i bambini siano aiutati a migliorare negli ambiti deficitari, con esercizi molto mirati che possono consentire di diminuire l'intensità del disturbo.

DISLESSIA E DISTURBI DI LINGUAGGIO

(a cura di Claudio Turello)

L'indice predittivo più correlato alla dislessia è il disturbo specifico di linguaggio, cioè un disturbo, un ritardo o disordine in uno o più ambiti dello sviluppo linguistico **[f1]** in assenza di deficit cognitivi, sensoriali, motori, affettivi e in assenza di importanti carenze socioambientali. Particolarmente coinvolto risulta essere il disturbo fonologico cioè la difficoltà del soggetto a riconoscere le caratteristiche acustiche dei fonemi **[f2]** , a discriminarli e categorizzarli, ad organizzarli in sequenze sia in percezione che in produzione. Il disturbo fonologico inoltre gioca un ruolo importante nella disortografia, come causa originaria di numerosi errori di scrittura, che coinvolgono i fonemi, le loro caratteristiche acustiche, come la tenuta del suono o l'intensità, o la loro struttura fonotattica.**[f3]** Un altro ostacolo alla velocizzazione e correttezza della lettura sembra essere l'incompetenza lessicale cioè la difficoltà a recuperare le parole dalla memoria. Al disturbo dislessico possono essere associate difficoltà di costruzione morfosintattica del linguaggio.
Nel tempo il disturbo del linguaggio tende a compensarsi; si possono però evidenziare alcuni segnali di difficoltà anche in età adulta.

[f1] AMBITI LINGUISTICI:

Fonetica: è il sottocampo della linguistica che studia i suoni dal punto di vista acustico, uditivo-percettivo e articolatorio, ossia il "FONO" è analizzato nelle sue caratteristiche fisiche; lo stesso suono prodotto da parlanti diversi ha caratteristiche diverse.

Fonologia: è il sottocampo della linguistica che studia i suoni di una lingua, che hanno proprietà distintiva, ossia che determinano, indipendentemente dalle loro caratteristiche fisiche, un cambiamento di significato (p/b in palla – balla), ossia il "FONEMA" inteso come standard di quella lingua. I fonemi standard di ciascuna lingua sono diversi.

Morfologia: è il sottocampo della linguistica che studia la struttura interna delle parole ed i rapporti che intercorrono tra esse. Es. In "la sua storia" "la e "sua" sono morfemi liberi, "prendetevela" "ete" "ve" e "la" sono morfemi legati.

Sintassi: è il sottocampo della linguistica che studia la struttura interna delle frasi e i rapporti che intercorrono fra le loro parti. “il bambino è stato morso dal cane”” è una frase passiva. Nella frase “Il bambino mangia, perché ha fame” c’è una relazione di causalità.

Semantica: è il sottocampo della linguistica che studia la natura del significato delle parole singole, e quello delle parole raggruppate in sintagmi e frasi. E’ opportuno chiedersi se un bambino sa il significato della parola che noi pronunciamo o se comprende per esempio una frase passiva negativa.

Pragmatica: è il sottocampo della linguistica che studia l’uso delle parole, dei sintagmi e delle frasi nel contesto della conversazione. Il bambino comprende l’ironia o i sottintesi? Oppure v’è nel bambino una intenzione comunicativa?

[f2] CARATTERISTICHE ACUSTICHE:

Tenuta del suono: La tenuta del suono caratterizza le geminate (doppie). Nella lingua italiana si rappresenta la maggior durata del suono con due grafemi uguali; nelle parole che presentano un suono maggiormente tenuto (consonante), viene prodotta con rapidità la vocale e prolungata la consonante. I suoni continui (s, f, v ecc.) sono caratterizzati dal prolungamento del suono, mentre i suoni occlusivi (p, b, t, ecc.) dal silenzio, in quanto non è possibile prolungare il suono.
Intensità del suono: è dato dalla accentazione delle parole, che può essere di due tipi: - quella naturale propria della parola (prìncipi/princìpi) - quella determinata da una intensificazione della vocale finale (città); quest’ultima nella nostra lingua deve essere segnalata, ponendo l’accento sulla vocale in questione.

Il problema del bambino consiste nel sentire l’accentazione finale o nel ricordarsi di evidenziarla graficamente.

[f3] STRUTTURA:

Struttura fonotattica: il modo con cui in una lingua possono combinarsi le parole; ogni lingua ha strutture lecite o illecite. Ad esempio “td” è una combinazione consentita nella lingua tedesca “statd”, ma assolutamente non permessa nella lingua italiana. Questa evenienza favorisce una più rapida identificazione delle parole (anticipazione) e rallenta invece la lettura di lingue straniere con diversa fonotassi.

DISLESSIA E DISTURBI DI ATTENZIONE E MEMORIA

(a cura di Mario Marchiori)

"...possibile che sia così testardo, possibile che dopo tanti giorni di scuola non distingua ancora una p da una b, una m da una n, una u da una n? Sembra che lo faccia apposta. Muove le mani, giocherella, si gira, guarda i compagni, dice di non riuscire a vedere bene alla lavagna, chiede di uscire. poi rientra e scrive in modo disordinato, un po' su e un po' giù, con lettere grandi grandi e altre piccole piccole, le gambine del corsivo tutte sbagliate, a destra dove devono essere a sinistra e a sinistra dove devono essere a destra, in su dove devono essere in giù. Che problema ci sarà mai a copiare, dicasi co-pia-re, a A di ape e anatra? Basta guardare alla lavagna, via. E dire che hai raccontato una bella storiellina, la storia dell'ape Anna, ma non è servito a niente, lui è svogliato, non pronuncia bene, non sta attento, non riesce a copiare, scrive disordinatamente, confonde le letterine. Ancora non riesce a leggere, non si sforza neppure di dare la risposta giusta quando gli chiedi di riconoscere le iniziali delle parole o parole in rima.
Hai parlato con la mamma, hai dato esercizi in più da fare a casa, per imparare, ma non c'è niente da fare. La mamma dice che lui si stanca presto, che si alza tante volte, che sembra quasi assonnato, stanchissimo. Che sia ... troppo protetto? Pare sempre svogliato e si direbbe che non gli importi niente della scuola.
Sta diventando scostante, chiuso. Speriamo che non diventi anche turbolento..."
(da: Dislessia raccontata agli insegnanti 1 Come riconoscerla. Come fare in classe, M. Meloni, N. Sponza, P. Kvilekval, M.C. Valente, R. Bellantone, LibriLiberi, Firenze, 2002 - a cura della Associaizone Italiana Dislessia)

I bambini dislessici presentano spesso delle difficoltà di attenzione e di memoria. Esse possono essere l'espressione di due diverse condizioni: la manifestazione di un disagio psicologico e/o di un affaticamento nel processo di lettura e scrittura; la manifestazione di una carente capacità (deficit) di attenzione e/o di memoria; in questo caso si parla di comorbidità, cioè della compresenza di altri deficit o patologie nella dislessia. L'intervento diagnostico è essenziale per la loro corretta determinazione e per la definizione delle componenti mnemoniche e attentive maggiormente disfunzionanti. Le difficoltà di attenzione si presentano sotto forma di affaticabilità, distraibilità ed irrequietezza. Nella dislessia si possono ritrovare deficit nell'attenzione selettiva (concentrare l'attenzione su una fonte) e nell'attenzione sostenuta (protrarre

l'attenzione nel tempo). Inoltre alcuni bambini dislessici presentano anche un Disturbo di Attenzione-Iperattività. Le difficoltà di memoria si manifestano nelle difficoltà di apprendimento di sequenze nominali (ad esempio, i giorni della settimana, i mesi dell'anno, le tabelline) e nel fissare le competenze addestrate. Nel bambino dislessico si possono trovare deficit: nella memoria di lavoro (sistema per mantenimento temporaneo e per la manipolazione dell'informazione); nella memoria procedurale (memoria a lungo termine che riguarda le abitudini e le abilità acquisite, le modalità di gestione ed espressione delle emozioni, le configurazioni di comportamento interattivo).
I bambini dislessici presentano spesso dei problemi affettivi e/o comportamentali, che si manifestano quasi sempre dopo l'ingresso alla scuola elementare. Il bambino si trova a vivere un'inaspettata e dolorosa esperienza d'incapacità di apprendimento nonostante l'impegno profuso. Il ripetersi delle difficoltà di progredire e dei fallimenti si associa di solito al un processo di responsabilizzazione ("non ti applichi") del bambino.

DISLESSIA E PROBLEMI AFFETTIVO E/O COMPORTAMENTALI

(a cura di Mario Marchiori)

"...Ma io sono diverso o sono diversi gli altri? Mi chiamo Davide. Al ritorno dal primo giorno di scuola butto via la cartella e dico che non ne voglio più sapere. Il mio ostacolo è la lettura: quando leggo, le sillabe che sono dietro le metto davanti, cambio le parole, ma nonostante tutto capisco il significato del testo. Ogni scusa è buona per evitare quell'ingarbugliare che poco somiglia alla lettura. Un giorno una psichiatra infantile pronuncia la parola dislessia. Non voglio dire a nessuno che sono dislessico, nessuno sa che cosa sia la dislessia. Dalla prima elementare alla prima superiore, ogni mattina, prima di andare a scuola, accuso dolori e coliche addominali: a nulla valgono le medicine calmanti e le visite dal gastroenterologo. Rimango bocciato, ed ecco la svolta. Trovo una classe di ragazzi che capiscono il problema, mi aiutano, mi proteggono e mi consolano quando gli insegnanti di inglese e di francese mi prendono in giro per i ripetuti errori nello scritto. Per gli insegnanti io sono un diverso, così quando faccio un compito bene significa che l'ho copiato o non è farina del mio sacco. Ma sono io diverso, o gli altri sono diversi da me? Ancora oggi a ripensarci sento come un dolore a pelle. La dislessia è così grave? No! Si può affrontare e risolverla. Odio chi la ignora: odio chi non capisce quale confusione mentale può esservi in un dislessico nel gestire certi quiz per la patente o un tema scolastico. Oggi ho 21 anni, frequento il secondo anno della facoltà di Scienze dell'Educazione, sono stato esonerato dalle tasse per merito perché ho la media del 29. Ora sono io a scegliere i miei tempi: poche parole, molto pensiero, riflessione; e mai e poi mai sentirsi schiacciati..."

(da: Storie di dislessia, Giacomo Stella, 2002, Edizioni LibriLiberi)

I bambini dislessici presentano spesso dei ***problemi [f1]*** *affettivi e/o comportamentali, che si manifestano quasi sempre dopo l'ingresso alla scuola elementare. Il bambino si trova a vivere un'inaspettata e dolorosa esperienza d'incapacità di apprendimento nonostante l'impegno profuso. Il ripetersi delle difficoltà di progredire e dei fallimenti si associa di solito al un processo di responsabilizzazione ("non ti applichi") del bambino.* Il bambino si trova sempre più incompreso ed indifeso, confuso ed impotente, incapace di seguire i "generosi" aiuti e consigli. Esposto ogni giorno al ripetuto confronto perdente con i compagni, diventa per alcuni oggetto di scherno e di discriminazione. Si fa strada l'idea di essere fatto

male, si vergogna di se stesso; aumenta le richieste di aiuto anche per attività cognitive alla sua portata. Il senso di difetto e l'ansia per l'esito scolastico possono assumere varie forme, più o meno patologiche: ansia anche con manifestazioni somatiche, oppositività, difficoltà attentive, mascheramento nella classe e chiusura depressiva. L'evoluzione del problema affettivo e comportamentale dipende da:

- la durata dell'esposizione inconsapevole al deficit;
- le caratteristiche funzionali della dislessia e la personalità del bambino;
- le strategie messe in atto da insegnanti, genitori e riabilitatori per far fronte alla dislessia e sviluppare le potenzialità del bambino.

[f1] Per **PROBLEMA** s'intende una condizione del bambino degna di attenzione clinica, per "disturbo" una condizione patologica secondo le definizioni dei principali sistemi di classificazione (DSM IV e ICD 10).

LA DIAGNOSI DI DISLESSIA

(a cura di Enrico Ghidoni)

"...Un giorno mi hanno portato in Comune dove c'erano due signore che mi facevano tante domande, ma io non potevo rispondere perché piangevo anche se loro non se ne accorgevano, perché io non volevo farmi vedere. Sono stato sempre zitto, ma non mi ricordo quello che dicevano perché ero molto arrabbiato. Mia mamma mi aveva detto che mi portava dal dottore perché andavo male a scuola. ma lì non c'era nessun dottore; volevano solo farmi leggere..."
(da: Storie di dislessia, Giacomo Stella, 2002, Edizioni LibriLiberi)

Il bambino/ragazzo con difficoltà scolastiche dovrebbe essere segnalato ai servizi sanitari per chiarire le cause del problema. La segnalazione può partire dalla famiglia in seguito a colloqui con gli insegnanti, che spesso sono i primi che si accorgono delle difficoltà. La diagnosi di dislessia o degli altri disturbi specifici di apprendimento richiede l'applicazione di una metodologia rigorosa e di competenze professionali specifiche , necessarie per valutare in maniera completa i vari aspetti della situazione del ragazzo in difficoltà. E' necessario innanzitutto somministrare test che valutino le abilità intellettive. Il risultato del test deve essere confrontato con dei valori di riferimento (gruppo di soggetti con la stessa età). Bisogna valutare quanto il punteggio ottenuto si discosta dalla media e dai valori che pur diversi dalla media sono ancora da considerare nei limiti di norma.
Esistono attualmente criteri diagnostici specifici a cui è necessario riferirsi per formulare una diagnosi (DSM IV e ICD-10) **[f1]**.

La diagnosi è basata sulla presenza di una significativa discrepanza tra il punteggio nei test di intelligenza e nei test di abilità specifiche come lettura e scrittura, che riflettono il livello di apprendimento. Di solito si considera significativa una differenza di 1-2 deviazioni standard **[f2]** rispetto alla media. Oltre alla velocità di lettura (misurata in numero di sillabe lette al secondo) bisogna considerare l'accuratezza (numero di errori compiuti). La valutazione dei ragazzi con sospetto disturbo specifico di apprendimento deve comprendere anche l'esame di altre aree cognitive le cui disfunzioni possono ugualmente determinare difficoltà di apprendimento: test di integrazione visuo-motoria, test di memoria, test di calcolo e test di linguaggio. L'esame di queste aree è necessario per avere un bilancio completo delle diverse funzioni, data la frequenza con cui i disturbi specifici di apprendimento si associano fra loro. La valutazione diagnostica deve considerare anche gli aspetti psicologici e comportamentali e la situazione socio-familiare, per un differenziazione dai disturbi di apprendimento non specifici.
Per garantire una diagnosi corretta e rispondente ad adeguati requisiti metodologici diverse associazioni scientifiche e l'associazione italiana Dislessia hanno elaborato degli appositi protocolli **[f3]** in cui sono elencati gli strumenti diagnostici consigliati e le diverse aree cognitive da valutare. Per avere una diagnosi corretta è previsto il coinvolgimento di diverse professionalità che contribuiscono ciascuno per le proprie competenze: il neuropsichiatra infantile, che deve escludere la presenza di malattie o deficit neurologici e sensoriali; lo psicologo che deve effettuare una valutazione degli aspetti emotivi, affettivi e relazionali, dell'intelligenza e delle diverse abilità cognitive specifiche; il logopedista che effettua di solito la valutazione del linguaggio nelle sue diverse componenti; al processo diagnostico possono collaborare anche altre figure professionali come il pedagogista e medici specialisti di altre discipline (foniatra, otoiatra, fisiatra, neurologo). Di solito alla diagnosi dovrebbe far seguito un referto dettagliato che permetta alla famiglia e agli insegnanti di avere un quadro chiaro e completo della situazione.

[f1]

DSM IV e ICD-10: sono i sistemi ufficiali di classificazione diagnostica universalmente accettati; il DSM IV è a cura della associazione americana di Psichiatria, l'ICD 10 è dell'organizzazione Mondiale della Sanità) Le definizioni più recenti per il DSM IV sul sito segnalato nella sitografia di questa attività.

[f2]

Deviazioni standard: Se un ragazzo ha una intelligenza nella media (es. QI = 100; 50° percentile), mentre la sua velocità di lettura è di circa 2 deviazioni standard al di sotto della media dei soggetti di pari età, si può ritenere molto probabile una dislessia.

[f3]

Protocolli: il protocollo diagnostico consigliato dall'AID si trova all'indirizzo sul sito segnalato nella sitografia di questa attività.

BIBLIOGRAFIA

• Bertocchi D., La lettura. Ed. Milella, 1983

• Biancardi A. Quando un bambino non sa leggere. Ed. Rizzoli, 1999.

• Cornoldi C. (a cura di), I disturbi dell' apprendimento. Ed. Il Mulino, 1991

• De Filippis A. (a cura di), Dislessia e disturbi dell'apprendimento (Atti convegno SIFEL- Caserta)

• Elena E. Simonetta, La dislessia: un nuovo approccio per la diagnosi e il trattamento. Ed. Carlo Amore

• Luisi A. - Ruggerini C., Dislessia e disagio pedagogico. Un approccio interdisciplinare per la diagnosi e l'aiuto, Ed. T.E.M.I., 1997

• Merini C., I problemi della lettura. Ed. Bollati Boringhieri, 1991

• Mucchielli R., Bourcier A., La dislessia. Ed. Nuova Italia

• P.E. Tressoldi e C. Vio (a cura di), Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico. Ed Erickson, 1998

• R. De Beni, L. Cisotto e B. Carretti, Psicologia della lettura. Ed. Erickson, 2001

• Riccardi Ripamonti I., Le difficoltà di letto-scrittura. Ed. Erickson, 2003

• Sartori G. La lettura. Processi normali e dislessia. Ed. Il Mulino, 1984

• Stella G. (a cura di), La dislessia: aspetti clinici, psicologici e riabilitativi. Ed. F. Angeli, 1996

• Stella G. (a cura di), La dislessia: aspetti cognitivi e psicologici: diagnosi precoce e riabilitazione. Ed. Franco Angeli, 2003

• Stella G., Di Blasi F., Giorgetti W., Savelli E., La valutazione della dislessia. Ed. Città Aperta, 2003

• Stella G., Dislessia. Ed. Il Mulino, 2004

• Baddeley A., La memoria umana. Teoria e pratica. Ed. Il Mulino

• Longoni A.M., La memoria. Ed. Il Mulino, 2000

• Stella G., Lo sviluppo cognitivo. Ed. Mondatori, 2000

• Roncato S. Apprendimento e memoria. Ed. Il Mulino

• Baddeley A. La memoria umana. Teoria e pratica. Ed. Il Mulino

• Tabossi P. Il linguaggio. Ed. Il Mulino

• Gainotti G. Struttura e patologia del linguaggio. Ed. Il Mulino

• Harris M. e Coltheart M. L'elaborazione del linguaggio nei bambini e negli adulti. Ed. Il Mulino

• Berretta M., Sviluppo del linguaggio fra 3 e 6 anni: autonomia e dipendenza dall'ambiente, in Bortolini

• Cacciari A., Psicologia del linguaggio. Ed. Il Mulino

• Camaioni L.(a cura di) Psicologia dello sviluppo del linguaggio. Ed. Il Mulino, 2001

• Chilosi A. M., Cipriani P., Il bambino disfasico. Ed. Del Cerro

• Gainotti G., Struttura e patologia del linguaggio. Ed Il Mulino,1993

• Michnick R., Golinkoff, Hirsh-Pasek K., Il bambino impara a parlare. L'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita, (cap. 2-5). Ed. Cortina, 2001

• Miller G. A., Linguaggio e comunicazione. Ed. La Nuova Italia, 1972

• Miller J.F., Leddy M., Sviluppo psicomotorio e sviluppo del linguaggio. Ed. Il Pensiero Scientifico

• Biancardi A., Mariani E., Pieretti M., La discalculia evolutiva. Ed. Franco Angeli, 2003

• Cornoldi C. et altri, Matematica e metacognizione. Ed. Erickson

• D'Amico A., Lettura, scrittura, calcolo. Processi cognitivi e disturbi dell'apprendimento. Ed. Carlo Amore

• Lucangeli D., Passolunghi, La psicologia dell'apprendimento matematico. Ed. UTET Libreria, 1995

• Lucangeli D., Poli S., Molin A., De Candia C., L'intelligenza numerica – 3 volumi. Ed. Erickson

VIDEO

• Come può essere cosi difficile?, di Rick D. Lavoie, (farne richiesta direttamente all'AID)

I processi di lettura e scrittura

(a cura di Giacomo Stella)

LA LETTURA E' UN PROCESSO IL CUI SCOPO E' LA COMPRENSIONE DEL TESTO SCRITTO. La comprensione del testo si realizza quando il soggetto riesce a ricostruire nella sua mente una rappresentazione mentale dello scritto. Per questo motivo il processo di lettura è definito processo psicolinguistico: il soggetto infatti costruisce una rappresentazione mentale (la parte psico) che ricava da una serie di elementi linguistici scritti (la parte – linguistica). La ricerca del significato è compiuta da ognuno di noi con strategie e modi diversi. Le strategie sono lo strumento del processo di lettura. La lettura ad alta voce ad esempio è una delle strategie che può essere utilizzata per accedere al significato, ma è errato pensare che essa sia l'unica.

È importante non confondere:

il **processo di lettura** -> che è un' attività di ricerca del significato, con il **processo di oralizzazione** -> che è un' attività di trasformazione del testo scritto (segni) in enunciato verbale (suoni).

Può infatti succedere di incontrare bambini che oralizzano bene ma non comprendono il testo; ciò può trarre in inganno gli insegnanti nello stabilire le reali capacità dell'alunno.

I modelli di lettura

(a cura di Giacomo Stella)

I MODELLI DI LETTURA
I modelli principali a cui si riferiscono i sistemi d'insegnamento adottati generalmente nella scuola sono due:

- Il modello dell'accesso fonologico, che ha dato luogo al **metodo fonematico**, basato sulla decifrazione accurata della parola scritta

- Il modello dell'accesso diretto che ha dato luogo al **metodo globale**, basato sulla lettura di intere parole molto contestualizzate e presentate con frequenza.

LIMITI DEL MODELLO FONEMATICO:
- Sovraccarico della memoria a breve termine.

- Eccessiva dipendenza dall'oralizzazione.

- Tendenza a privilegiare la parte strettamente linguistica del processo di lettura; cioè la trasformazione delle stringhe di segni in stringhe di suoni.

LIMITI DEL MODELLO GLOBALE:

- Deve essere accompagnato da una forte motivazione alla lettura.

- Richiede un retroterra di conoscenze lessicali e sintattiche.

- Non si presta ad una dissociazione degli aspetti psico (legati alla comprensione) da quelli linguistici (legati alla trasformazione del segno)

- Rischio di approssimazione nella comprensione del testo.

- Rischi di un'eccessiva tendenza ad indovinare.

Nell'insegnamento scolastico il metodo più diffuso è sicuramente quello fonematico e del resto è quello che meglio si adatta alle caratteristiche fonografiche della lingua italiana, ma ciò non significa che il possesso di un efficiente meccanismo di decifrazione comporti di per sé un buon apprendimento della lettura. Ciascuno dei due metodi suddetti sviluppa in particolare uno degli aspetti implicati nel processo di lettura e ciò che manca in entrambi è una corretta considerazione dei diversi meccanismi implicati nel processo di lettura.

I meccanismi del processo di lettura

(a cura di Giacomo Stella)

I MECCANISMI DEL PROCESSO DI LETTURA

Il processo di lettura è un processo psico-linguistico che si realizza attraverso almeno due meccanismi:

- Il **meccanismo di anticipazione** (meccanismo cognitivo che assolve la parte psico)
- Il **meccanismo di decifrazione** (meccanismo linguistico che assolve alla parte linguistica).

IL MECCANISMO DI ANTICIPAZIONE

L'anticipazione è un meccanismo di previsione attraverso il quale il lettore immagina ciò che è scritto in un testo prima di decifrarlo interamente. Può essere effettuato sia su tutto il testo che sulle singole parole e consente di economizzare nel meccanismo di decifrazione. L'anticipazione si basa sugli indici selezionati dal soggetto.Gli indici possono essere:

- **linguistici:** sono quelli che si ricavano dal testo;

- extra linguistici: sono quelli che non si ricavano direttamente dal testo scritto e che tuttavia vi si riferiscono, come le immagini, alle conoscenze preesistenti sull' argomento.

E' importante tener presente che l' anticipazione è un meccanismo essenzialmente cognitivo, che non riguarda specificamente la lettura, ma anche altri processi di comprensione non linguistici. inoltre, all' interno del processo di lettura non riguarda precisamente una singola fase, ma le investe tutte, a seconda delle caratteristiche del testo e delle modalità di funzionamento cognitivo del soggetto.

IL MECCANISMO DI DECIFRAZIONE

Per meccanismo di decifrazione s'intende l'attività attraverso la quale il soggetto analizza il segmento scritto nelle unità che lo compongono. Il meccanismo di decifrazione è un meccanismo percettivo, per questo un elemento molto importante che influenza l'apprendimento del meccanismo di decifrazione è dato dalla natura del carattere utilizzato. Il sistema più semplice da decifrare, e che il bambino sceglie spontaneamente prima dell'inizio del processo di oralizzazione, è lo STAMPATO MAIUSCOLO. È importante sapere che entrambi i meccanismi sono presenti nell'attività di lettura spontanea del bambino non ancora scolarizzato, e perciò vanno potenziati e valorizzati dall'insegnamento fin dalle prime fasi.

Le fasi dell'apprendimento

LETTURA DI TIPO PRECONVENZIONALE

(a cura di Giacomo Stella)

Viene così definita la lettura del bambino che non ha ancora acquisito la conoscenza del rapporto convenzionale che esiste tra i segni e i suoni, e che sta alla base del nostro sistema scritto. Una caratteristica di questo tipo di lettura sta nella strategia d'interpretazione adottata dal bambino: non possedendo alcuno strumento convenzionale di decifrazione dei segni scritti, il bambino utilizza esclusivamente indici extralinguistici. In questa fase il bambino ignora che il linguaggio scritto rappresenta il linguaggio verbale e cerca corrispondenza diretta tra parole scritte ed immagini.

LETTURA DI TIPO ALFABETICO

(a cura di Giacomo Stella)

In genere corrisponde alla prima fase del processo di acquisizione della lettura e successivamente lascia spazio a strategie meno dispendiose dal punto di vista cognitivo. In questa fase il soggetto, conoscendo tutte le corrispondenze grafema fonema, è in grado di oralizzare applicando la strategia lettera per lettera. La lettura di tipo alfabetico richiede un grande impegno della memoria a breve termine per realizzare la fusione in sillabe e delle sillabe in parole; la sua efficacia è quindi fortemente condizionata dalle caratteristiche morfologiche delle parole che compongono il testo.

La fase alfabetica è in genere una fase transitoria, sia perché il bambino la supera spontaneamente scoprendo associazioni ricorrenti tra le lettere, sia perché ad essa in "genere" subentra un addestramento specifico a leggere intere sillabe. L' incapacità di superare la fase alfabetica è in genere un indice di gravi difficoltà di lettura.

LETTURA DI TIPO ORTOGRAFICO

(a cura di Giacomo Stella)

Coincide con l'ultima fase del processo di lettura, quella in cui il soggetto utilizza dei meccanismi di economia nel processo di raccolta delle informazioni. L'unità minima che il bambino analizza è rappresentata dalla sillaba o comunque da gruppi di lettere. La lettura diviene più rapida in quanto vi sono minori unità da analizzare, anche la memoria a breve termine ha un minor carico di lavoro e ciò rende più semplice il processo di fusione e il riconoscimento della singola parola. Nella fase ortografica accade spesso che, dopo l'analisi della prima parte della parola, il resto venga completato attraverso il meccanismo d' anticipazione, con un semplice controllo globale di tipo fotografico. Il passaggio alla fase ortografica è molto importante perché crea spazio per i processi di comprensione.

Una metodologia per l'insegnamento della lettura

COSA EVITARE e DA COSA PARTIRE

(a cura di Giacomo Stella)

COSA EVITARE

Considerare l'apprendimento della lettura come un processo in due tempi in cui operare una dissociazione tra il processo di decodifica (parte - linguistica) e quello di comprensione (parte - psico).

DA COSA PARTIRE

Partire sempre dalle conoscenze del bambino:

Rispettare le conoscenze che il bambino ha già per assimilarle ad un percorso in cui insegnargli a passare da un 'utilizzazione quasi esclusiva di indici extra-linguistici ad un uso prevalente degli indici linguistici, attraverso un progressivo inserimento di questi ultimi nel processo di anticipazione.

Se l'insegnante accetta l'attività spontanea del bambino può notare come in tale processo si mescolino strategie d'anticipazione e di decifrazione. Partendo da ciò l'insegnante è indotta ad assumere un ruolo diverso a seconda delle strategie mostrate dai singoli alunni.

Se il bambino presenta un utilizzo eccessivo degli indici linguistici, l'insegnante lo solleciterà a considerare i corrispondenti grafemici (meccanismo della decifrazione).

Viceversa nel caso in cui il bambino si attenga esclusivamente alle strategie di decifrazione, senza riuscire a riconoscere la parola, l'insegnante cercherà di stimolare il processo di anticipazione ad esempio attraverso il mascheramento di parte della parola unito alla sollecitazione a fare delle ipotesi considerando altri elementi (ad esempio le immagini).

COME INDAGARE LE STRATEGIE DEL BAMBINO

(a cura di Giacomo Stella)

Per indagare le strategie del bambino è possibile utilizzare oggetti reperibili nell'ambiente (scatole per alimenti, materiale pubblicitario…). Le domande che vengono rivolte al bambino mirano ad identificare quali strategie usa per interpretare i segni scritti.

LE DOMANDE CHE VENGONO POSTE AL BAMBINO SONO DI DUE TIPI:
1) Con le domande "dove c'è scritto" l'adulto chiede al bambino di localizzare una parola che è già stata identificata attraverso altri criteri. In questo caso ciò che emerge dalla risposta non è specificamente una strategia d'interpretazione, ma sono piuttosto gli indici che il bambino utilizza per ritrovare nel testo scritto il corrispondente del significato che è già stato individuato.

Questo tipo di domande che contengono richieste localizzatorie, ci danno un' informazione importante, ma ancora parziale, sulla strategia del bambino per l'interpretazione del testo scritto. Nello stesso bambino è talvolta possibile rintracciare strategie diverse. La contraddittorietà dell' uso contemporaneo di strategie di localizzazione basate sul criterio della massima evidenza (extralinguistici) e su un criterio di corrispondenza fonografica (linguistico) è solo apparente, in quanto si manifesta di frequente in bambini che stanno passando da una strategia ad un' altra.

2) Con le domande " cosa c'è scritto qui" si chiede al bambino di interpretare la parola specificamente indicata dall' adulto. Il compito richiede la considerazione degli indici grafici e in particolare verifica:

- Se il bambino è in grado di riconoscere i segni grafici nel loro valore sonoro convenzionale, quindi di decifrare.

- Se a partire da quelli è in grado di ricostruire un significato congruente con l'immagine o con il contesto coordinando decifrazione e rappresentazioni mentali.

- Se il bambino, pur non sapendo fare nessuna delle due operazioni sopra descritte, è almeno in grado di differenziare le parole di fronte a stimoli diversi.

COME FARE CON I BAMBINI IN DIFFICOLTÀ

(a cura di Giacomo Stella)

È necessario aiutare il bambino a spostarsi verso indici linguistici, cioè insegnargli ad utilizzare in modo proficuo la decifrazione. Per fare questo si deve innanzi tutto verificare la sua capacità di compiere un'analisi fonologica sia pure parziale della parola. È dunque bene proporre attività che permettano una coordinazione tra anticipazione, vincolata all'interno di un universo limitato di parole conosciute, e decifrazione che permetta di riconoscere le parole dalle prime lettere.

COME FARE CON I BAMBINI IN DIFFICOLTÀ (materiali)

IN TUTTI GLI ESERCIZI PROPOSTI E' DI PRIMARIA IMPORTANZA PORRE IL BAMBINO DINNANZI A DELLE SCELTE, IN MODO DA RIDURRE IL RISCHIO DI UN' ATTIVITA' PURAMENTE PROCEDURALE. QUESTA INFATTI PRODUCE APPRENDIMENTI MOLTO RIGIDI CHE NON VENGONO TRASFERITI E MANTENUTI IN SITUAZONI PIU' COMPLESSE O PIU' "APERTE" DEL SINGOLO ESERCIZIO.

ATTIVITÀ 1 **1**

Materiale necessario: cartoncini con figure e scritte sul retro

- Si propongono al bambino alcune figure,

- Il bambino le deve nominare una ad una,

- Dopodiché l' insegnante indica una figura (ad esempio una torta) e domanda al bambino di cercare altre parole che cominciano come quella.

- Il bambino pone vicino alla parola torta le figure che ritiene giuste,

- In seguito le gira e controlla se cominciano tutte nello stesso modo

ATTIVITÀ 2

- Si prendono quattro carte e si fa osservare bene la figura al bambino.

- Poi si girano le carte si cambia loro posto e la maestra domanda al bambino:" guardando quello che c' è scritto sai indovinare che figura c'è qui sotto?

- Ad ogni risposta il bambino può girare per verificare da solo la correttezza e riflettere su eventuali errori.

COME ESTENDERE LA CAPACITÀ FONOGRAFICA DELLE PAROLE SCRITTE (a cura di Giacomo Stella)

L'estensione dell' analisi fonografica non deve essere interpretata come l'avvio di un processo di oralizzazione insistente e incontrollato. Al contrario è necessario bilanciare lo sforzo fatto per decifrare un numero maggiore di segni, con la possibilità di mantenere attivo il meccanismo d'anticipazione.
A tale proposito, vale la pena di ricordare che lo sforzo fatto per operare la sintesi dei vari elementi decifrati, cresce con l'aumentare del loro numero e che l'impegno richiesto alla memoria in queste occasioni spesso sottrae le risorse cognitive necessarie per compiere altre operazioni.

COME ESTENDERE LA CAPACITÀ FONOGRAFICA DELLE PAROLE SCRITTE (materiali)

ATTIVITÀ 3
Completamento di parole scegliendo tra più possibilità

NASO

NAVE

NANO

NA...

ATTIVITÀ 4
Individuazione della parola corrispondente al disegno, da scegliere tra alcune parole molto simili.

ROSA

ROTOLO

RANA

ROMA

ATTIVITÀ 5
Completamento di parole utilizzando la scelta multipla

	SA	
ME	LA	= MELA
	FA	

COME ALLARGARE IL CONTESTO D' ANTICIPAZIONE

(a cura di Giacomo Stella)

Il passaggio dalla lettura di una parola alla lettura di una frase sollecita in particolare il meccanismo di anticipazione e l'attività di coordinazione, in quanto la comprensione del significato richiede la considerazione di molti più elementi che non entrano nella lettura di una singola parola. L'attività di decifrazione non può reggere il peso di tutto il processo, soprattutto nei decifratori lenti, senza sovraccaricare la memoria ad un livello eccessivo. È dunque molto importante in questo passaggio accrescere l' efficienza del meccanismo d' anticipazione, anche tenendo conto del fatto che il bambino incontra nel testo nuove parole, che, pur svolgendo un ruolo linguistico essenziale, non hanno una corrispondenza diretta nella realtà. Gli articoli, gli avverbi, gli aggettivi, i verbi sono unità linguistiche che il bambino incontra per la prima volta come elementi separati dai loro referenti concreti. La facilità con cui la maggior parte dei bambini impara a processare queste parti del discorso non deve indurci a sottovalutare l' importanza dell' impegno, in termini metalinguistici che questo passaggio comporta. Di fronte a queste parole nuove e sconosciute, il bambino ricorre a strategie di decifrazione che spesso non sono sufficienti per l' accesso al significato. Queste parti del discorso sono difficili da anticipare ed altrettanto faticoso è assegnare loro un ruolo nella frase scritta.

COME INTRODURRE UNITA' LINGUISTICHE DIVERSE DALLA PAROLA

Gli elementi presenti nell'ambiente rappresentano un passaggio intermedio significativo per introdurre elementi diversi dalla parola. Si possono utilizzare: scatole di cibi o di altri prodotti, inserzioni pubblicitarie, insegne, cartelli stradali. Tutti questi materiali consentono d'introdurre nuovi elementi senza ridurre il grado di anticipabilità e il sostegno degli indici extra linguistici. Gli aggettivi associati ad un cibo, le qualità pubblicizzate di un oggetto, possono essere più facilmente

immaginati o addirittura ricordati dal bambino nel momento in cui comincia la decifrazione della nuova parola. Altra forma di lettura che offre la possibilità di approfittare degli indici contestuali, pur senza rinunciare alla complessità del testo, è sicuramente il fumetto. Il fumetto è più facile da leggere per la sua aderenza al discorso parlato, e per il forte supporto interpretativo offerto dalle immagini.

BIBLIOGRAFIA

• Cornoldi C., Fattori, Ramanzini, Gruppo M.T., Prove per l'esame della motivazione all'apprendimento e alla lettura dalla 1^ elementare alla scuola superiore. Organizzazioni Speciali, Firenze

• Ferreiro E., Teberosky A., La costruzione della lingua scritta nel bambino, Ed. Giunti-Barbera, 1985

• Stella G., Nardocci F. (a cura di), Il bambino inventa la scrittura. Ed. Franco Angeli, 1992

• Stella G., Pippo J., Apprendere a leggere e a scrivere, Guida La Lettura. Ed. Signum Scuola

• Zucchermaglio C., Gli apprendisti della lingua scritta. Ed. Il Mulino

La riabilitazione

IL TRATTAMENTO DEL DISTURBO DISLESSICO

(a cura di Claudio Turello)

"...Un altro aspetto importante fu che frequentai, per un certo periodo, una struttura nella quale si occupavano di casi di dislessia: mi fecero fare molti esercizi, ma anche giochi, per scrivere e formare parole che poi dovevo leggere..."

Il trattamento del disturbo dislessico segue il bambino nel suo percorso di apprendimento. Si parla di intervento pre-diagnostico, quando si attua il trattamento sul disturbo specifico di linguaggio in età prescolare effettuando training percettivo - produttivo **[f1]**, attività metafonologica **[f2]**, sviluppo della capacità morfosintattica **[f3]** ed arricchimento lessicale **[f4]**.

Anche l'intervento sul bambino in difficoltà nell'apprendimento della letto-scrittura può precedere la diagnosi. In questo caso deve tener conto di: difficoltà iniziali ad apprendere (memorizzazione dei grafemi **[f5]**, difficoltà di sintesi sillabica **[f6]** e difficoltà di accesso al significato della parola stadi di apprendimento **[f8]** (logografico, alfabetico, ortografico e lessicale). Complessità della struttura **[f9]** e della lunghezza **[f10]** delle parole.

[f1]
Training percettivo – produttivo: il lavoro che si fa per permettere al bambino di discriminare gli indici acustici di un fonema rispetto agli altri per poterlo identificare e distinguerlo e successivamente produrlo correttamente. Il suono viene presentato in sillaba reduplicata, sillaba semplice, all'inizio della parola, all'interno della parole ed in gruppo consonantico con parole inizialmente bisillabe e poi più lunghe. Prima si allena la capacità percettiva del bambino e poi quella produttiva. Ad esempio se attribuiamo a due pupazzi dei nomi (il primo si chiama "pa" ed il secondo si chiama "ba") e pronunciamo uno dei due, il bambino deve riconoscere quale pupazzo è stato chiamato.

[f2]
Attività metafonologica: il lavoro atto a sviluppare nel bambino la capacità di scomporre le frasi in parole, le parole nei costituenti sillabici e questi ultimi in fonemi; la divisione sillabica è naturale nel bambino e viene appresa senza insegnamento (intorno ai 4 anni), perché le sillabe hanno valore fonico (ma – ti – ta), mentre il fonema è privo di questo valore risultando una entità astratta, quindi deve essere insegnato-appreso. I compiti metafonologici classici sono:

- riconoscimento delle rime

- individuazione della sillaba iniziale, finale e intermedia

- sintesi sillabica (individua la parola sentendo pronunciare le sillabe staccate

- Individua il fonema iniziale, finale e intermedio

- spelling (individuazione dei fonemi che compongono la parola)

- tapping (batti tanti colpi, quanti sono i suoni della parola)

- sintesi fonemica (individua la parola sentendo pronunciare i fonemi staccati)

- Individua i suoni di una parola organizzandoli dall'inizio alla fine.

[f3]
Morfologia: è il sottocampo della linguistica che studia la struttura interna delle parole ed i rapporti che intercorrono tra esse. Es. In "la sua storia" "la e "sua" sono morfemi liberi, "prendetevela" "ete" "ve" e "la" sono morfemi leg.

[f4]
Arricchimento lessicale: le difficoltà di accesso lessicale sono un sintomo molto "forte" di un possibile disturbo specifico di apprendimento e quando un bambino presenta queste difficoltà la preoccupazione maggiore è quella di "arricchire" il suo bagaglio lessicale. Questo compito non è semplice sia perché si scontra con la difficoltà del bambino a immagazzinare i "nomi" e a recuperarli, sia perché il lessico è una classe aperta, ossia che può essere arricchita durante tutto il corso della nostra vita, e quindi non soggetta ad un intervento riabilitativo, bensì educativo in ambito naturale (famiglia o scuola materna).

[f5] Memorizzazione dei grafemi: sta ad indicare la capacità del bambino di memorizzare i grafemi, ossia di ricordare la forma del grafema, ma soprattutto ricordare l'associazione grafema/fonema, in altre parole ricordare che quel grafema rappresenta quel fonema.

[f6]
Sintesi fonemica e sillabica: Indica la capacità del bambino di operare le due sintesi: la prima consiste nell'individuare la sillaba che si forma mettendo insieme due fonemi; la seconda nell'individuare la parola che si forma mettendo insieme due o più sillabe.

[f7]
Accesso al significato: indica la capacità del bambino di riconoscere la parola che si ottiene pronunciando i suoni sillabici rappresentati. Il riconoscimento può dipendere dalla rapidità con cui vengono prodotte le sillabe, dalla prosodia, dalla esatta accentazione, dalla facilità di estrapolare la parola, dalla conoscenza e ricchezza lessicale, dal numero di volte che la parola è stata letta.

[f8]
Stadi di sviluppo della lettoscrittura, stadi di Uta Frith:

- Logografico. Il bambino non ha ancora scoperto che i grafemi rappresentano i suoni della lingua e legge la parola come un "disegno", ad esempio riconosce la scritta "coca-cola", perché l'associa al marchio che riconosce; oppure legge il suo nome perché ricorda i segni che lo compongono.

- Alfabetico. Il bambino ha scoperto che i grafemi rappresentano i fonemi e si cimenta nella decodifica; associa due grafemi a formare un suono e poi altri due e mettendoli insieme forma le prime parole.

- Ortografico. Raggruppa insieme più grafemi (es. "cor" o "man" nelle parole "corto" o "manto") o legge più grafemi che rappresentano un fonema (digrammi e trigrammi).

- Lessicale. Il bambino legge la parola "tutta insieme", ossia accede al significato direttamente utilizzando in una lingua trasparente come la nostra il lessico fonologico; in altre parole la parola "compito" che ha incontrato altre volte non ha più bisogno di decifrarla. I parlanti le lingue opache, come l'inglese, utilizzano invece il lessico ortografico, perché l'instabilità di rappresentazione grafema/fonema costringe il lettore inglese a ricordarsi con quali grafemi viene rappresentato quel nome (es. any ['eni])*, per lui è impossibile usare il lessico fonologico.

**ho usato una parola inglese, che non avesse bisogno dei simboli IPA per essere rappresentata.*

[f9]
Struttura delle parole: la struttura più semplice delle parole è cvcv (mela), ci sono poi, rispettando la fonotassi dell'italiano, parole molto complesse: granchio (ccvcccvv), sgranchirsi (cccvcccvccv).

[f10]
Lunghezza delle parole: un conto è leggere parole corte come gli articoli, le preposizioni o le parole bisillabiche, un conto è leggere parole lunghe come "precipitevolissimevolmente": il carico di memoria è molto più elevato, il controllo delle sequenze fonemiche è più articolato sia dal

punto di vista linguistico che, a maggior ragione, dal punto di vista della rappresentazione grafemica.

L'INTERVENTO SUL BAMBINO DIAGNOSTICATO DISLESSICO

(a cura di Claudio Turello)

L'intervento sul bambino diagnosticato dislessico si pone gli obiettivi di:

- Velocizzare la lettura.

- Favorire il superamento degli errori in letto-scrittura.

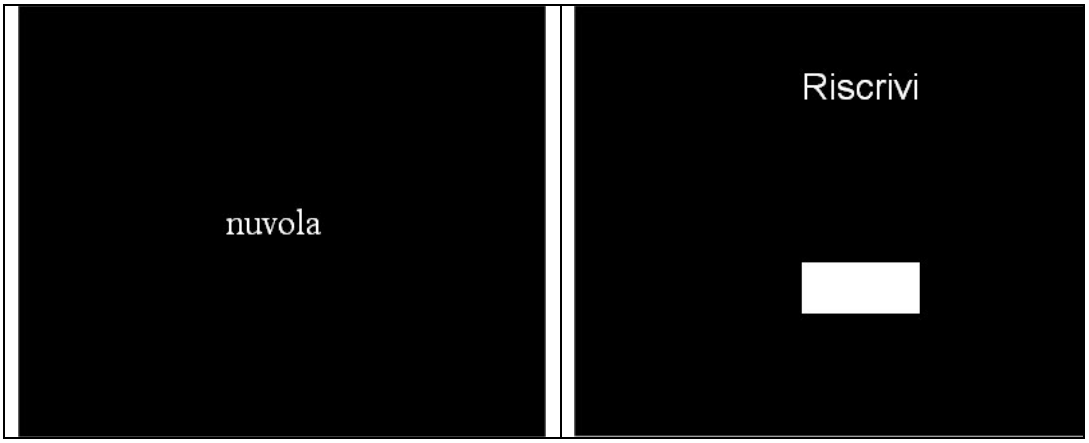
- Aumentare le abilità di operare con i numeri.

È in atto la revisione critica della validità dei metodi riabilitativi (molti di essi si avvalgono della lettura tachistoscopica **[f1]**). Infine, quando l'intervento riabilitativo nel bambino perde efficacia, e sul limite d'età divergono i pareri scientifici, diventano necessarie le misure dispensative e compensative.

Si ritengono non correlate alla dislessia terapie che si rifanno a principi psicodinamici **[f2]** (training di rilassamento e recupero di stadi di sviluppo primitivi) o a teorie psicomotorie **[f3]** (il coordinamento occhio-mano o l'orientamento spazio-temporale).

Le terapie non devono essere a tempo indeterminato, ma a cicli brevi e intensivi su obiettivi mirati. **[f4]** L'intervento ha buone probabilità di riuscita se il logopedista, l'insegnante e i genitori collaborano insieme.

[f11]
Lettura tachistoscopica: il tachistoscopio è un software che presenta le parole a velocità controllata (dai 50 msec ai 2000 msec.); il suo scopo è velocizzare la lettura stimolando il consolidamento dello stadio lessicale. Il tempo di lettura viene calcolato sulla base della lunghezza delle parole e della loro complessità strutturale in rapporto con la rapidità di lettura del bambino.



[f12]
Principi psicodinamici: se intendiamo la dislessia un disturbo originato da problemi affettivo-relazionali l'intervento riabilitativo viene orientato verso il superamento delle difficoltà che determinano i nostri problemi di relazione o di equilibrio emotivo che caratterizzano la nostra condotta.

[f13]
Teorie psicomotorie: se attribuiamo la dislessia a problemi di orientamento spazio-temporale, il principio dell'intervento si basa sul recupero delle capacità di orientamento temporale (prima – dopo) e spaziale (destra – sinistra, sopra – sotto ecc.).

[f14]
Recupero degli stadi di sviluppo: in genere si intendono gli stadi di sviluppo o freudiani o piagettiani. In entrambi i casi l'attività riabilitativa intende ripercorrere questi stadi dal punto in cui si ritiene si sia fermato lo sviluppo del bambino.

GLOSSARIO

Training percettivo – produttivo: il lavoro che si fa per permettere al bambino di discriminare gli indici acustici di un fonema rispetto agli altri per poterlo identificare e distinguerlo e successivamente produrlo correttamente. Il suono viene presentato in sillaba reduplicata, sillaba semplice, all'inizio della parola, all'interno della parole ed in gruppo consonantico con parole inizialmente bisillabe e poi più lunghe. Prima si allena la capacità percettiva del bambino e poi quella produttiva. Ad esempio se attribuiamo a due pupazzi dei nomi (il primo si chiama "pa" ed il secondo si chiama "ba") e pronunciamo uno dei due, il bambino deve riconoscere quale pupazzo è stato chiamato.

Attività metafonologica: il lavoro atto a sviluppare nel bambino la capacità di scomporre le frasi in parole, le parole nei costituenti sillabici e questi ultimi in fonemi; la divisione sillabica è naturale nel bambino e viene appresa senza insegnamento (intorno ai 4 anni), perché le sillabe

hanno valore fonico (ma – ti – ta), mentre il fonema è privo di questo valore risultando una entità astratta, quindi deve essere insegnato-appreso. I compiti metafonologici classici sono:

- riconoscimento delle rime

- individuazione della sillaba iniziale, finale e intermedia

- sintesi sillabica (individua la parola sentendo pronunciare le sillabe staccate)

- Individua il fonema iniziale, finale e intermedio

- spelling (individuazione dei fonemi che compongono la parola)

- tapping (batti tanti colpi, quanti sono i suoni della parola)

- sintesi fonemica (individua la parola sentendo pronunciare i fonemi staccati)

- Individua i suoni di una parola organizzandoli dall'inizio alla fine.

Morfologia: è il sottocampo della linguistica che studia la struttura interna delle parole ed i rapporti che intercorrono tra esse. Es. In "la sua storia" "la" e "sua" sono morfemi liberi, "prendetevela" "ete" "ve" e "la" sono morfemi legati.

Arricchimento lessicale: le difficoltà di accesso lessicale sono un sintomo molto "forte" di un possibile disturbo specifico di apprendimento e quando un bambino presenta queste difficoltà la preoccupazione maggiore è quella di "arricchire" il suo bagaglio lessicale. Questo compito non è semplice sia perché si scontra con la difficoltà del bambino a immagazzinare i "nomi" e a recuperarli, sia perché il lessico è una classe aperta, ossia che può essere arricchita durante tutto il corso della nostra vita, e quindi non soggetta ad un intervento riabilitativo, bensì educativo in ambito naturale (famiglia o scuola materna).

Memorizzazione dei grafemi: sta ad indicare la capacità del bambino di memorizzare i grafemi, ossia di ricordare la forma del grafema, ma soprattutto ricordare l'associazione grafema/fonema, in altre parole ricordare che quel grafema rappresenta quel fonema.

Sintesi fonemica e sillabica: Indica la capacità del bambino di operare le due sintesi: la prima consiste nell'individuare la sillaba che si forma mettendo insieme due fonemi; la seconda nell'individuare la parola che si forma mettendo insieme due o più sillabe.

Accesso al significato: indica la capacità del bambino di riconoscere la parola che si ottiene pronunciando i suoni sillabici rappresentati. Il riconoscimento può dipendere dalla rapidità con cui vengono prodotte le sillabe, dalla prosodia, dalla esatta accentazione, dalla facilità di estrapolare la parola, dalla conoscenza e ricchezza lessicale, dal numero di volte che la parola è stata letta.

Stadi di sviluppo della lettoscrittura, stadi di Uta Frith:
- Logografico. Il bambino non ha ancora scoperto che i grafemi rappresentano i suoni della lingua e legge la parola come un "disegno", ad esempio riconosce la scritta "coca-cola", perché l'associa al marchio che riconosce; oppure legge il suo nome perché ricorda i segni che lo compongono.

- Alfabetico. Il bambino ha scoperto che i grafemi rappresentano i fonemi e si cimenta nella decodifica; associa due grafemi a formare un suono e poi altri due e mettendoli insieme forma le prime parole.

- Ortografico. Raggruppa insieme più grafemi (es. "cor" o "man" nelle parole "corto" o "manto") o legge più grafemi che rappresentano un fonema (digrammi e trigrammi).

- Lessicale. Il bambino legge la parola "tutta insieme", ossia accede al significato direttamente utilizzando in una lingua trasparente, come la nostra, il lessico fonologico; in altre parole la parola "compito" che ha incontrato altre volte non ha più bisogno di decifrarla. I parlanti le lingue opache, come l'inglese, utilizzano invece il lessico ortografico, perché l'instabilità di rappresentazione grafema/fonema costringe il lettore inglese a ricordarsi con quali grafemi viene rappresentato quel nome (es. any [‘eni])*, per lui è impossibile usare il lessico fonologico.

**ho usato una parola inglese, che non avesse bisogno dei simboli IPA per essere rappresentata.*

Struttura delle parole: la struttura più semplice delle parole è cvcv (mela), ci sono poi, rispettando la fonotassi dell'italiano, parole molto complesse: granchio (ccvcccvv), sgranchirsi (cccvcccvccv).

Lunghezza delle parole: un conto è leggere parole corte come gli articoli, le preposizioni o le parole bisillabiche, un conto è leggere parole lunghe come "precipitevolissimevolmente": il carico di memoria è molto più elevato, il controllo delle sequenze fonemiche è più articolato sia dal punto di vista linguistico che, a maggior ragione, dal punto di vista della rappresentazione grafemica.

Lettura tachistoscopica: il tachistoscopio è un software che presenta le parole a velocità controllata (dai 50 msec ai 2000 msec.); il suo scopo è velocizzare la lettura stimolando il consolidamento dello stadio lessicale.

Il tempo di lettura viene calcolato sulla base della lunghezza delle parole e della loro complessità strutturale in rapporto con la rapidità di lettura del bambino.

Principi psicodinamici: se intendiamo la dislessia un disturbo originato da problemi affettivo-relazionali l'intervento riabilitativo viene orientato verso il superamento delle difficoltà che determinano i nostri problemi di relazione o di equilibrio emotivo che caratterizzano la nostra condotta.

Teorie psicomotorie: se attribuiamo la dislessia a problemi di orientamento spazio-temporale, il principio dell'intervento si basa sul recupero delle capacità di orientamento temporale (prima – dopo) e spaziale (destra – sinistra, sopra – sotto ecc.).

Recupero degli stadi di sviluppo: in genere si intendono gli stadi di sviluppo o freudiani o piagettiani. In entrambi i casi l'attività riabilitativa intende ripercorrere questi stadi dal punto in cui si ritiene si sia fermato lo sviluppo del bambino.

BIBLIOGRAFIA

• Cazzanica S., Re A.M., Cornoldi C., Poli S.,Tressoldi P., Dislessia e trattamento sub-lessicale, Ed. Erickson

• Perrotta E., Brignola M., Giocare con le parole. Training fonologico per parlare meglio e prepararsi a scrivere, ed. Erickson, 2000

• Maestri M. G., Prevenzione e trattamento della dislessia. Ed. Erga

• Mestri M.G., Pedagogia e riabilitazione: nuove esperienze per bambini dislessici. Ed. Erga

• Orazini L., Linee di trattamento logopedico. Edizioni del Cerro

• Pratelli M. (1995), Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie, Ed. Centro studi Erickson, Tre

• Vicari S. e Caselli MC.(a cura di), I disturbi dello sviluppo. Neuropsicologia e ipotesi riabilitative. Ed. Il Mulino, 2002

Dislessia a scuola

DISLESSIA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA:

COME RICONOSCERLA E COME INTERVENIRE

(a cura di P.Kvilekval,C.Valente, M.Meloni, N.Galvan, C. Pacifico, N. Sponza)

"...Alla scuola materna le maestre, pur brave e sensibili, aggiornatissime, hanno minimizzato i suoi problemi di linguaggio: "passerà col tempo, crescendo", ma noi abbiamo deciso di farlo seguire da una ortofonista per aiutarlo a pronunciare tutti i suoni che gli "mancavano": la r, la s, la z e l'inizio delle parole. Così il sabato mattina, per un anno e mezzo, siamo andati a fare giochetti con le carte, con le sequenze, con la cucina finta, la frutta di plastica, i piattini e i bicchieri. Lei con abilità creava situazioni e gli faceva pronunciare tutti i suoni e le frasi in sequenze logiche. L'ultimo colloquio con le maestre della scuola dell'infanzia mi è ancora davanti. Mi hanno detto che eri un bambino carino, vivace, che avevi fatto amicizia con tutti i compagni ed eri allegro; però, quando facevi lavori di copiatura o di coloritura, tu svogliatamente ti sdraiavi sul banco e scrivevi di malavoglia, solo per dovere. Non ti piaceva e non ci riuscivi bene..."

(da: Storie di dislessia, Giacomo Stella, 2002, Edizioni LibriLiberi)

PERIODO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Già dalla scuola dell'infanzia, è possibile rilevare difficoltà di linguaggio che potrebbero essere predittive di un disturbo dislessico, specie se permangono anche dopo i quattro anni.

Difficoltà nello sviluppo del linguaggio:
- confusione di suoni
- frasi incomplete
- sintassi inadeguata.

Inadeguata padronanza fonologica:
- sostituzione di lettere s/z - r/l - p/b
- omissione di lettere e parti di parola
- parole usate in modo inadeguato al contesto
- scarsa abilità nei giochi linguistici

- nelle storielle inventate
-nel riconoscimento e nella costruzione di rime
-nell'isolare il primo suono delle parole o l'ultimo

Difficoltà nel compiere esercizi metafonologici :
ES. - "Ottobre": se tolgo " bre" cosa rimane? Se da "lana" tolgo "la": cosa rimane?...

Alle difficoltà nello sviluppo del linguaggio spesso si associano altri segnali:
- difficoltà nella copia da modello e disordine nello spazio del foglio
- disturbo della memoria a breve termine
- difficoltà ad imparare filastrocche
- difficoltà di attenzione
- manualità fine difficoltosa
- goffaggine accentuata nel vestirsi, allacciarsi le scarpe, riordinare
- riconoscimento destra/sinistra inadeguati
- difficoltà a ripetere sequenze ritmiche e a mantenere il tempo
- difficoltà che si riscontrano nella disgrafia

Approfondimenti sulla disgrafia

COS'E' LA DISGRAFIA

La disgrafia è un disturbo specifico dell'apprendimento che si evidenzia come difficoltà a riprodurre i segni alfabetici e quelli numerici. Riguarda il grafismo e non l'ortografia e la sintassi. E' influente comunque anche sulle altre acquisizioni perché generalmente non permette la rilettura tanto meno l'autocorrezione.

La disgrafia si manifesta con le seguenti caratteristiche:
- impugnatura scorretta della matita o della penna;
- posizionamento corporeo inadeguato: il gomito non poggia sul tavolo e la parte superiore del corpo, in particolare il busto, è in genere troppo inclinato;
- mancato ausilio dell'altra mano che spesso non è d'aiuto nel tenere il quaderno, bensì impegnata generalmente in attività di gioco con i materiali dell'astuccio;
- ridotta capacità di utilizzo adeguato dello spazio del foglio: mancato rispetto dei margini del foglio, spaziatura irregolare tra le parole, tra le lettere, tra una riga e l'altra;
- direzione del segno inadeguata ed inversione della direzionalità
- difficoltà a riprodurre figure geometriche (angoli arrotondati, forme lasciate aperte, visione globale della figura e mancanza di attenzione ai particolari)
- macro e micro grafia alternata
- mancanza di scorrevolezza della mano che impedisce il controllo visivo di chi scrive ed interferisce sulla legatura delle lettere

- alterato ritmo di scrittura
- pressione della mano troppo debole o troppo forte.

Per migliorare o recuperare le difficoltà legate alla disgrafia è necessaria una valutazione su vari piani somministrando prove relative ai principali aspetti dello sviluppo psicomotorio coinvolte nell'apprendimento della scrittura:
- percezione (coordinamento occhio-mano, posizione dello spazio..)
- organizzazione spaziale
- integrazione spazio/tempo
- orientamento destra-sinistra
- conoscenza e rappresentazione schema motorio
- dominanza laterale
- memoria e attenzione

Per il disgrafico è necessario un intervento specialistico perché è difficile effettuare un recupero solo in sede scolastica. E' indispensabile effettuare un percorso di recupero basato su attività legate alla percezione visiva, all'organizzazione spazio temporale, all'ascolto ed alla riproduzione di ritmi, alla conoscenza dello schema corporeo, effettuare attività di equilibrio statico, equilibrio dinamico, coordinazione dinamica generale, contrasti rumore-silenzio, veloce-lento, lavorare sulla consapevolezza corporea in relazione all'uso privilegiato di un occhio, una mano, un orecchio, un piede; effettuare esercizi di coordinazione visuomotoria lavorare sulla sequenzialità del gesto grafico.

LA PREVENZIONE

E' possibile individuare, sin dalla scuola dell'infanzia ed all'inizio della scuola, le situazioni problematiche e lavorare in sede preventiva offrendo attività legate a:

- percezione visiva :classificazione, seriazione, ricerca di somiglianze e differenze

- percezione tattile : riconoscimento ad occhi bendati di oggetti, forme, dimensioni

- percezione uditiva : discriminazione e classificazione di suoni e rumori

- riconoscimento parti corporee, imitazione, riconoscimento destra sinistra

- rappresentazione figura umana ricca di particolari

- attività motorie statiche e dinamiche

- giochi di orientamento spaziale

- attività di coordinazione oculo-manuale (percorsi grafici, riproduzione di figure geometriche, direzioni)

- coordinamento spazio/tempo (riproduzione di ritmi, rappresentazione grafica di ritmi, lettura di ritmi)

- giochi sulla attenzione e sulla memoria visiva, uditiva, verbale (evocazione di esperienze…ricomposizione di immagini,
esercizi di motricità fine…spelling dei fonemi contenuti in una parola.

Se la disgrafia si mostra particolarmente severa, può essere opportuno utilizzare quaderni con rigatura cromatica (di colore azzurro o giallo) per attenuare il senso di indistinto che si presenta agli occhi del bambino o ragazzo disgrafico.

COME INTERVENIRE IN MODO PREVENTIVO PER RIDURRE LE DIFFICOLTA' DI APPRENDIMENTO?

Se l'insegnamento della letto-scrittura non è tra i compiti istituzionali della scuola dell'infanzia, essa crea comunque occasioni d'incontro con tipi diversi di scrittura, da quella alfabetica dei calendari, dei libri, dei cartelloni, ai simboli, le icone, i pittogrammi. Si tratta di un 'leggere' prima di saper leggere e di uno 'scrivere' prima di saper scrivere, che inducono una riflessione sulla funzione dell'universo dei segni (qualcosa che sta per qualcos'altro) fra i quali la scrittura alfabetica occupa un posto privilegiato. Consapevolezza che la scuola elementare assume poi come pre-requistito fondamentale all'alfabetizzazione.
Per il bambino dislessico, disorientato fra segni non sempre distinguibili, un percorso sulla lettura e la produzione dei simboli, parallelo al laboratorio fonologico, diventa indispensabile.

E' opportuno quindi progettare:

- laboratori fonologici per migliorare le competenze linguistiche

- percorsi di simbolizzazione che conducano alla consapevolezza della funzione dei segni, avendo ben presente che non si tratta di attività riabilitative o di 'recupero' dedicate ai soli alunni in difficoltà.

IL LABORATORIO FONOLOGICO

L'obiettivo del laboratorio fonologico consiste nel facilitare la capacità di analizzare il linguaggio verbale e di saperlo rappresentare attraverso un codice grafico condiviso. L'attività proposta ha lo scopo quindi di favorire nel bambino l'abilità di giocare con la veste sonora delle parole e di riconoscere i singoli suoni, competenza, questa, che risulta strategica nelle fasi iniziali del percorso di apprendimento della scrittura alfabetica.

ATTIVITA':
- Stimolare la percezione e la discriminazione uditiva;
- rappresentare l'alternanza suono-silenzio facendovi corrispondere movimento- inattività;
- leggere e riprodurre sequenze ritmiche con materiali diversi: blocchi logici, gettoni, cerchi, ecc.
- riconoscere i suoni iniziali e finali delle parole;
- trovare assonanze e rime;
- giocare con le filastrocche, ecc..
- trasformare oralmente le parole da maschili a femminili e da grandi a piccole;
- riconoscere le sillabe: battiamo le mani per ogni sillaba nei nomi dei bambini e in altre parole;
- raggruppare figure che cominciano allo stesso modo;
- raggruppare figure che finiscono allo stesso modo;
- trovare parole e figure il cui nome comincia come…luna;
- cercare coppie di parole in rima, formando mazzi di carte con le quali giocare;
- rappresentare i suoni con l'attività grafica.

Il segno grafico accompagna la voce

All'interno dell'attività è utile dare importanza ai giochi con la voce attraverso i quali i bambini possono sperimentare la differenza tra suoni lunghi o brevi, continui (come la mmmm, la ffff, la sssss) o esplosivi (p t k).

Successivamente, usando materiali vari, quali palline e cubetti, è possibile giocare a dividere: dapprima la frase in parole, poi la parola in sillabe, per arrivare infine ad attività di riconoscimento del suono iniziale delle parole. Tali attività contribuiscono ad affinare le competenze fonologiche.

PERCORSI DI SIMBOLIZZAZIONE

Percorso della lettura:
- Lettura di tracce e impronte
- interpretazione di simboli nella sezione
- interpretazione dei simboli più convenzionali(etichette e simbologia negli elettrodomestici ecc)
- gioco del supermercato e lettura per anticipazione dei contenitori
- riconoscimento di parole usate in sezione

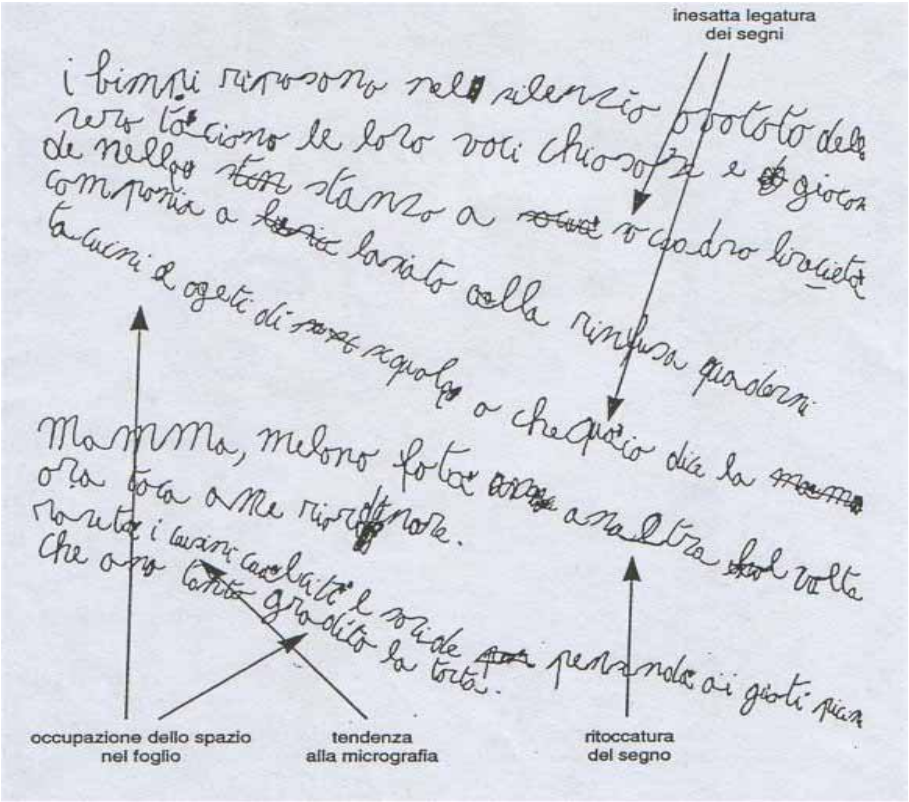
- lettura per anticipazione di libri solo disegnati presenti in sezione
- ascolto della lettura dell'adulto

Percorso della scrittura:
- costruzione di simboli
- scritture spontanee dei bambini e loro confronto
- angolo della posta
- visione dell'adulto che scrive cartelloni, elenchi ecc
- costruzione di libri di storie inventate

DISLESSIA NELLA SCUOLA PRIMARIA:

COME RICONOSCERLA E COME LAVORARE IN CLASSE

(a cura di Kwilekval, Valente, Meloni, Galvan)



(immagini tratte da: "Quando un bambino non sa leggere" di A. Biancardi e G. Milano - Ed. Rizzoli, 1999)

Tenendo conto dei dati epidemiologici, è altamente probabile che in qualsiasi classe ci siano alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA). E' quindi indispensabile essere in grado di riconoscere quali prestazioni deficitarie possano essere considerate indicatori di rischio.

1a) NELLA SCRITTURA

Possibili difficoltà:
- copiare dalla lavagna
- usare lo spazio del foglio
- mantenere la direzionalità della scrittura
- copiare i diversi caratteri tipografici
- usare correttamente la punteggiatura (inadeguata o ignorata)
- memorizzare le classificazioni grammaticali e dell'analisi logica
- costruire testi lessicalmente ricchi e sintatticamente complessi
- copiare correttamente lettere e numeri : li/il 31/13
- macro e/o microscrittura
- scrivere gruppi consonantici complessi/doppie/di-trigrammi

1b) NELLA LETTURA

Possibili difficoltà:
- riconoscere i caratteri tipografici (script e corsivo soprattutto)
- mantenere il segno nella lettura (perdita della riga e salto della parola)
- riconoscere suoni simili
- leggere a voce alta
- lentezza ed errori nella lettura ostacolano la comprensione del testo

1c) NELLA MATEMATICA

Possibili difficoltà:
- inversione nella scrittura dei numeri
- numerazione regressiva difficoltosa in particolare al cambio della decina
- memorizzare gli algoritmi del calcolo delle quattro operazioni
- memorizzare le tabelline
- memorizzare i termini specifici delle figure geometriche
- memorizzare le formule
- esplicitare le procedure seguite per risolvere una situazione problematica
- discriminare i segni grafici >< - + x
- effettuare calcoli orali

1d) NELLO STUDIO

Possibili difficoltà:
-disturbo d'attenzione e della memoria a breve termine
- memorizzazione d'informazioni in sequenza (ordine alfabetico/giorni della settimana/mesi/filastrocche/poesie/)
- ricordare le date e le epoche storiche/ i termini specifici delle discipline/le categorie grammaticali/lo spazio geografico e i nomi nelle carte
- ampliare il lessico di base ed esprimersi attraverso strutture sintattiche complesse
- costruire organizzatori spazio temporali(confusione dx /sx, sapere che giorno è...)
- discriminare un prima e un dopo rispetto a una data, ricordare la propria data di nascita

2) Come lavorare in classe

Usare lo stampato maiuscolo alla lavagna e sui quaderni: è il carattere meno confondibile.

Valutare attentamente le scritture spontanee per verificare quale sia il livello di concettualizzazione della lingua scritta (preconvenzionale - convenzionale) e trarne indicazioni di lavoro.

Utilizzare qualsiasi spunto come occasione di scrittura e lettura.

Presentare dapprima le vocali. Lavorare successivamente sulle sillabe; formarle cominciando dalle consonanti "continue", (l/f/m/s/r/v/n/z), solo dopo passare alle consonanti "occlusive"; memorizzare le sillabe, comporle e scomporle fino alla memorizzazione dei fonemi.

Lavorare sulle parole, seguendo la sequenza: bisillabe e trisillabe piane, poi parole con consonante "ponte", come "alto, porta, dente..", successivamente parole con gruppi consonantici complessi, come "busta, scopa, posta...".

Non presentare contemporaneamente i suoni affini (f/v – p/b – t/d – c/g …). Durante il lavoro sulle parole, stimolare sempre a fare ipotesi sul significato (richieste di completare schemi di parole crociate, trasformazioni "fonologiche" "rane – pane, mano – sano, luna – duna….").

Lavorare su un bagaglio limitato di parole e arrivare ad essere sicuri su quelle, poi ampliare.

Il lavoro successivo sulla frase dovrà partire da frasi molto semplici, con parole note che si ripetono, e "complicarsi" in modo molto graduale.

Prima di sottoporre letture di tipo decifratorio, è opportuno stimolare ipotesi di anticipazione sul possibile contenuto del testo proposto.

Nel lavoro sulla frase e poi sulla scrittura di pensieri più complessi, per scaricare l'alunno dai compiti esecutivi e permettergli di concentrarsi sul ragionamento, è utile ed opportuno che l'insegnante funga da scrivano.

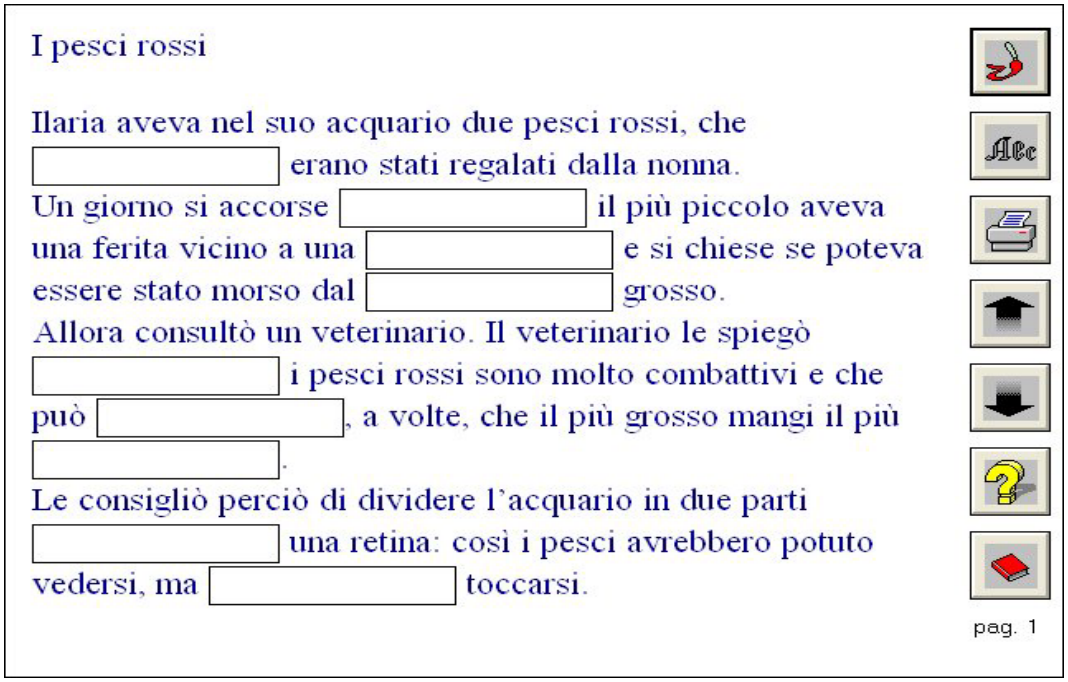
TECNICHE DIDATTICHE ED ATTEGGIAMENTO DELL'INSEGNANTE

L'attività di letto scrittura ha come base indispensabile il lavoro fonologico; gli alunni devono arrivare ad associare in modo stabile i suoni, (fonemi) e i segni (grafemi) corrispondenti. E' fondamentale pensare l'attività di presentazione del codice scritto come una serie di interventi che uniscano le sequenze fonologiche a quelle grafiche, per aiutare il più

possibile gli alunni a raggiungere e mantenere la corretta sequenza di suoni e segni.
E' importante ricordare che per gli alunni con difficoltà è un grande sforzo copiare alla lavagna; quando non se ne può fare a meno, scrivere poche cose in stampato maiuscolo e usare dei "puntatori"; segni e simboli colorati che aiutino visivamente a ritrovarsi.
Imparare a leggere e a scrivere significa sì discriminare i suoni e collegarli ai segni, ma anche e soprattutto ricercare significati e collegarli tra loro.

L'ATTIVITA' DI COMPLETAMENTO: IL CLOZE

Uno strumento che si può cominciare ad utilizzare molto presto, con l' introduzione delle frasi è il completamento delle lacune: cloze. Le lacune del testo infatti svolgono un ruolo importante nel sollecitare il bambino a mantenere sempre attivo il processo di anticipazione e la strategia di coordinazione e di verifica del significato.Come costruire un cloze :
- Togliere una sola parola
- Gli spazi corrispondenti a ciascuna parola devono essere di lunghezza uguale. il bambino deve ricercare la parola usando strategie di tipo linguistico e non criteri di lunghezza.
- L'intervallo tra una lacuna e la successiva non deve essere inferiore alle cinque parole, se si vuole evitare che l'incapacità di riempire una lacuna influenzi la possibilità di riempire le successive.
- Per facilitare il compito è possibile introdurre in corrispondenza di ciascuna lacuna una possibilità di scelta multipla.
- Scrivere l'iniziale della parola,
- Proporre all'inizio o alla fine del testo la lista delle parole tolte, disposte in ordine sparso.


I pesci rossi

Ilaria aveva nel suo acquario due pesci rossi, che [ ] erano stati regalati dalla nonna.
Un giorno si accorse [ ] il più piccolo aveva una ferita vicino a una [ ] e si chiese se poteva essere stato morso dal [ ] grosso.
Allora consultò un veterinario. Il veterinario le spiegò [ ] i pesci rossi sono molto combattivi e che può [ ], a volte, che il più grosso mangi il più [ ].
Le consigliò perciò di dividere l'acquario in due parti [ ] una retina: così i pesci avrebbero potuto vedersi, ma [ ] toccarsi.

pag. 1

Le strategie di riempimento delle lacune sono di due tipi:

Strategie locali: quando gli elementi presi in considerazione per il riempimento sono rinvenuti nel segmento immediatamente precedente o seguente.
Strategie globali: quando gli elementi devono essere trovati in un ambito non troppo vicino alla lacuna da riempire e richiedono per questo una considerazione più estesa degli elementi .

Spesso, nelle prime fasi d'apprendimento le strategie globali sono troppo impegnative per il bambino con difficoltà di lettura, è allora necessario introdurre elementi di facilitazione (descritti più avanti nei materiali dell'area "STRATEGIE DI INTERVENTO E STRUMENTI").

COME LAVORARE NEGLI ANNI SEGUENTI: DIDATTICA E ATTEGGIAMENTO DELL'INSEGNANTE

- Usare sempre lo stampato maiuscolo alla lavagna in qualsiasi classe.

- Permettere l'uso dello stampato sui quaderni.

- Prima di cancellare la lavagna assicurarsi che tutti abbiano copiato.

- Non far leggere a voce alta se non richiesto dall'alunno.

- Attrezzare l'aula in modo che agli alunni siano ben visibili: orologio, striscia del tempo, calendari, cartine geografiche, tabelle pro-memoria.

- Insegnare ad usare tavola pitagorica, calcolatrice, tabelle delle formule, programmi di videoscrittura e strumenti compensativi cartacei.

- Evitare l'inquinamento visivo (vedi glossario).

- Dare più tempo per l'esecuzione dei compiti in classe.

- Dare meno lavoro a casa o comunque non prescrivere una quantità rigida (Scrivi delle frasi con…ho/ha e non "scrivi 10 frasi con ho/ha...).

- Nell'affrontare la grammatica e l'analisi logica utilizzare mappe e schemi con le classificazioni a supporto sia delle spiegazioni che delle interrogazioni.

- Insegnare a costruire schemi utili alla stesura dei testi.

- Organizzare percorsi sulle abilità di studio (sottolineature, appunti, schemi, mappe, linee del tempo, cartine).

- Programmare le interrogazioni e avvisare dieci minuti prima di interrogare.

- Nell'affrontare argomenti nuovi non utilizzare esclusivamente la lezione frontale, ricorrere alle tecniche dell'apprendimento cooperativo e porre attenzione ai diversi stili d'apprendimento.

- Valutare l'impegno e la prestazione senza tener conto dell'errore ortografico, della lentezza nella lettura, del disordine sul foglio, della brutta grafia.

- Usare il rinforzo e la gratificazione come strumenti usuali.

- Proporre testi di studio riscrivendoli secondo le tecniche della semplificazione.

- Riconoscere le diversità; parlare con i colleghi e con gli alunni delle difficoltà che esse comportano: sarà più facile far comprendere le ragioni delle scelte didattiche.

GLI STRUMENTI COMPENSATIVI E LE MISURE DISPENSATIVE DA USARE IN CLASSE

I bambini e i ragazzi con difficoltà di apprendimento è opportuno che ottengano la possibilità di uso, dove necessario di vari strumenti compensativi quali:

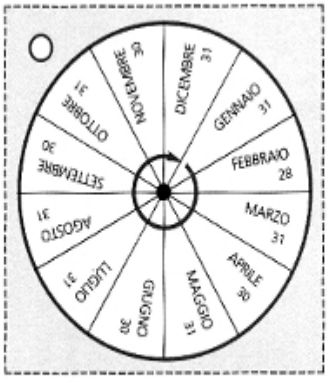
- tabella dei mesi, tabella dell'alfabeto e dei vari caratteri,
- tavola pitagorica,
- tabella delle misure, tabelle delle formule,
- calcolatrice,
- registratore,
- cartine geografiche e storiche, tabelle della memoria di ogni tipo
- computer con programmi di videoscrittura con correttore ortografico e sintesi vocale, commisurati al singolo caso
- cassette registrate (dagli insegnanti, dagli alunni, e/o allegate ai testi), mediante anche la predisposizione in ogni scuola di una fonoteca scolastica contenente il testo parlato dei libri in adozione , ed altri testi culturalmente significativi
- dizionari di lingua straniera computerizzati, tabelle, traduttori
- richiesta alle case editrici di produrre testi anche ridotti e contenenti audio cassette o cd-rom.

Parallelamente, in maniera commisurata alle necessità individuali e all’entità del disturbo di apprendimento, si dovrà garantire la dispensa da alcune prestazioni quali:
- lettura a voce alta, scrittura veloce sotto dettatura, lettura di consegne, uso del vocabolario, studio mnemonico delle tabelline;

- dispensa dallo studio delle lingue straniere in forma scritta, a causa delle difficoltà rappresentate dalla differenza tra scrittura e pronuncia;
- tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio, mediante una adeguata organizzazione degli spazi ed un flessibile raccordo tra gli insegnanti;
- organizzazione di Interrogazioni programmate
- assegnazione di compiti a casa in misura ridotta
- possibilità d'uso di testi ridotti non per contenuto, ma per quantità di pagine.

Strumenti compensativi e misure dispensative da usare(materiali)

IL TEMPO

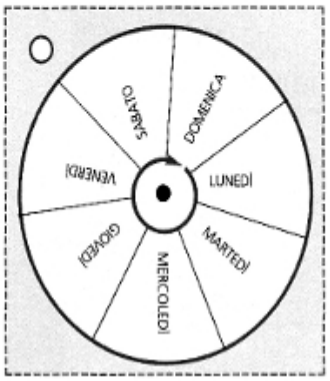


DA USARE PER:
- RICORDARE LA SUCCESSIONE DEI MESI DELL'ANNO.

RICORDA:
IN 1 ANNO
CI SONO 12 MESI

DA USARE PER:
- RICORDARE LA SUCCESSIONE DELLE STAGIONI IN UN ANNO.

RICORDA:
IN 1 ANNO
CI SONO 4 STAGIONI

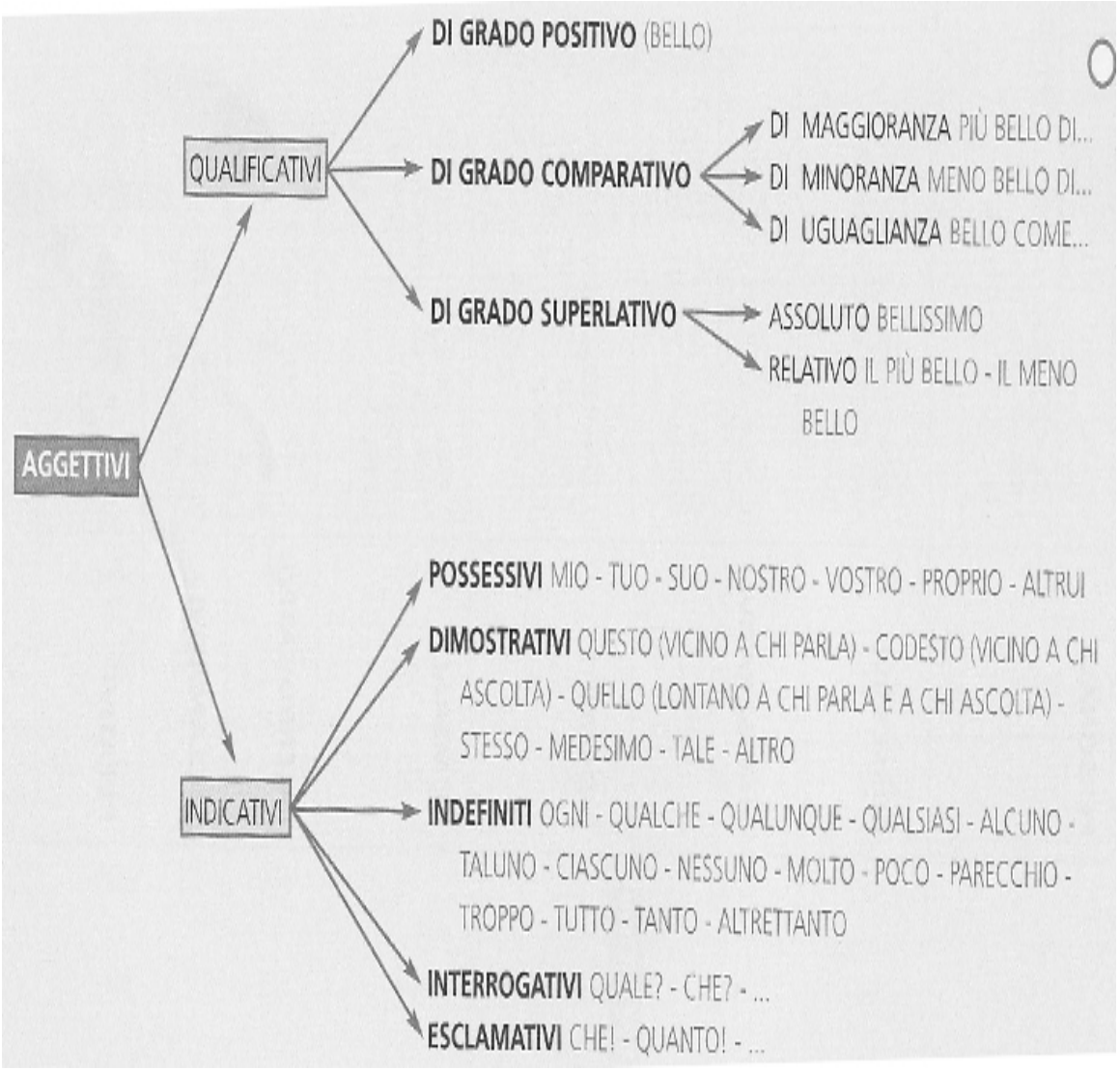


DA USARE PER:
- RICORDARE LA SUCCESSIONE DEI GIORNI DELLA SETTIMANA.

RICORDA:
IN 1 SETTIMANA
CI SONO 7 GIORNI

PRONOMI

PERSONALI	IO - TU - EGLI - ELLA - ESSO / ESSA - LUI / LEI - NOI - VOI - ESS I / ESSE - LORO - ME - MI - TE - TI - LA - LE - LO - GLI - CE - CI / VE - VI - SE - SI
POSSESSIVI	MIO - TUO - SUO - NOSTRO - VOSTRO - LORO - PROPRIO - ALTRUI - ...
DIMOSTRATIVI	COLUI - COLEI - COLORO - COSTUI - COSTEI - COSTORO - QUESTI - QUESTE - QUELLO - QUELLA - QUELLI - QUEGLI - ...
INDEFINITI	*OGNUNO* - *QUALCUNO* - CERTUNI - TALUNI - CHI - CHIUNQUE - QUALCOSA - NIENTE - NULLA - NESSUNO - ...
NUMERALI	UNO - DUE - ... - DUPLICE - TRIPLICE - ... - PRIMO - SECONDO - ... - DOPPIO - TRIPLO - ...
INTERROGATIVI	CHI? - CHE? - CUI? - CHIUNQUE? - ...
ESCLAMATIVI	CHI! - CHE! - CUI! - CHIUNQUE! - ...
RELATIVI	CHE - IL QUALE - LA QUALE - I QUALI - LE QUALI - CUI - ...


AGGETTIVI
QUALIFICATIVI
DI GRADO POSITIVO (BELLO)
DI GRADO COMPARATIVO
DI MAGGIORANZA PIÙ BELLO DI...
DI MINORANZA MENO BELLO DI...
DI UGUAGLIANZA BELLO COME...
DI GRADO SUPERLATIVO
ASSOLUTO BELLISSIMO
RELATIVO IL PIÙ BELLO - IL MENO BELLO
INDICATIVI
POSSESSIVI MIO - TUO - SUO - NOSTRO - VOSTRO - PROPRIO - ALTRUI
DIMOSTRATIVI QUESTO (VICINO A CHI PARLA) - CODESTO (VICINO A CHI ASCOLTA) - QUELLO (LONTANO A CHI PARLA E A CHI ASCOLTA) - STESSO - MEDESIMO - TALE - ALTRO
INDEFINITI OGNI - QUALCHE - QUALUNQUE - QUALSIASI - ALCUNO - TALUNO - CIASCUNO - NESSUNO - MOLTO - POCO - PARECCHIO - TROPPO - TUTTO - TANTO - ALTRETTANTO
INTERROGATIVI QUALE? - CHE? - ...
ESCLAMATIVI CHE! - QUANTO! - ...

DISLESSIA ALLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO:

COME RICONOSCERLA E COME INTERVENIRE

(a cura di Concetta Pacifico)

Nella scuola Secondaria di 1° grado possiamo avere allievi diagnosticati nella Primaria e allievi non individuati che presentano un divario tra rendimento e potenzialità. Nella secondaria, le problematiche diventano più rilevanti: accanto alle disabilità iniziano ad evidenziarsi atteggiamenti di disattenzione, distrazione, demotivazione e ansia.
I dislessici si presentano con caratteristiche non accomunabili, sono comunque lenti, con difficoltà in compiti di dettatura, ricopiatura, sintesi e schematizzazione. Una lettura decifratoria compromessa non permette la comprensione del testo quindi, oltre ad evitare la lettura a voce alta, utilizzare la registrazione del testo o un lettore esterno oppure un software didattico e favorire la registrazione delle lezioni predisponendo scalette degli argomenti. Nella comprensione testuale sollecitare i processi alti: conoscenze preesistenti, schemi testuali, aspettative rispetto al tema. Gli allievi disgrafici e/o disortografici dovrebbero essere avviati all'uso del computer che permette una correzione automatica degli errori e la rilettura di quanto scritto. La disortografia è una disabilità molto visibile e invalidante. Nella stesura dei testi scritti si evidenziano difficoltà nella selezione e nell'organizzazione delle idee/informazioni. Nella valutazione tener conto dei progressi e privilegiare le prove orali, schede strutturate considerando l'esigenza di un tempo maggiore per l' esecuzione. Gli allievi vanno incoraggiati ad una attenta riflessione metacognitiva. Predisporre strumenti e attività per la crescita e l'autonomia.

Da parte della scuola inoltre è fondamentale fare ricorso alla valutazione formativa e quindi valutare i progressi rispetto agli interventi attivati in sede didattica e ai livelli di partenza dell'allievo.

GLOSSARIO

__Dislessici__ I dislessici si presentano con caratteristiche non accomunabili nel senso che vi è una sorta di variabilità interindividuale. In genere i dislessici lievi accedono alla comprensione del testo attraverso la lettura mentre per i dislessici severi la comprensione è compromessa dalle difficoltà di decifrazione testuale e dalle errate anticipazioni del significato. Solo una diagnosi sanitaria permette di accertare il grado di severità di dislessia. Per la scuola è molto importante conoscere il grado di compromissione delle abilità.

Lettura:la mappatura delle competenze di lettura deve essere effettuata prendendo in considerazione tre indici: rapidità, corretta e comprensione. (Prove MT Organizzazioni Speciali – FI). Generalmente potremmo avere allievi (dislessici medio/lievi) che leggono molto lentamente, ma riescono a capire globalmente il testo e allievi (dislessici severi) che accanto ad una lettura lenta evidenziano numerosi errori di correttezza che non permettono loro la comprensione del testo.

Lettore esterno: La lettura può essere registrata dall'insegnante o da un compagno o fatta leggere da un software. L'importante è che l'allievo dislessico possa accedere alla comprensione attraverso l'ascolto del testo. In questo modo si elimina la lettura dal basso e cioè la lettura decifratoria che risulta compromessa.

Software didattico: l'Anastasis ha prodotto il soft C.A.R.L.O. (Comunicazione Alternativa e Riabilitazione Logopedia) che utilizza la sintesi vocale per la lettura di qualsiasi testo.

Registrazione La registrazione delle lezioni e la predisposizione di scalette degli argomenti trattati permettono all'allievo a casa di utilizzare il riascolto della lezione accompagnandosi al libro di testo. La scaletta degli argomenti e sottoargomenti orientano l'ascolto e fissano i punti più salienti dell'argomento trattato.

disgrafici

La disgrafia è un disturbo specifico dell'apprendimento che si evidenzia come difficoltà a riprodurre i segni alfabetici e quelli numerici. Riguarda il grafismo e non l'ortografia e la sintassi. E' influente comunque anche sulle altre acquisizioni perché generalmente non permette la rilettura tantomeno l'autocorrezione.

Computer Il computer permette una correzione automatica di una percentuale altissima di errori e la rilettura di quanto scritto.

Testi scritti: E' opportuno strutturare molteplici e diversificate occasioni di scrittura legate a bisogni e situazioni reali. Alternare fasi di scrittura collaborativa a lavori di gruppo, a coppie, a fasi di scrittura individuale, utilizzare la scrittura collaborativa e lavorare sulla prescrittura (fase preparatoria del "pensare insieme"), permette di alleggerire il carico cognitivo dell'allievo dislessico. La pianificazione del testo, intesa come raccolta di idee, la stesura e la revisione di quanto scritto, fatte collaborativamente, sostengono la motivazione e migliorano la produzione. Per l'ortografia è opportuno far ricorrere alla decisione ortografica: intervento didattico che sviluppa i processi metacognitivi di decisione sulla parole.

Strumenti e attività per la crescita e l'autonomia : occorre cercare strumenti e strategie che aiutino il ragazzo nei compiti scolastici. Per

rendere l'allievo autonomo nello studio, è utile aiutarlo a pianificare le attività nel tempo, favorire la riflessione metacognitiva stimolandolo a conoscere le proprie modalità di apprendimento, insegnare l'uso di mappe e schemi che facilitino la memorizzazione e l'esposizione.

inquinamento visivo Nell'ambiente scolastico dell'aula sono solitamente presenti una serie di sussidi (cartelloni, calendari, orologi,strisce del tempo, linee dei numeri, carte geografiche, alfabetieri,…) esposti in maniera confusa , disordinata, scritti in caratteri troppo piccoli: un ambiente, insomma, che si presenta poco leggibile, non consentendo agli alunni di individuare con facilità le informazioni che cercano. Analogamente anche una pagina – dal libro di testo, al foglio della verifica,… - può produrre inquinamento visivo determinato da eccesso di colore, di grafici, di illustrazioni, , corpo dei caratteri troppo piccolo (o troppo grande).

L'inquinamento visivo può essere evitato nell'aula:
- è bene che le pareti siano 'tematiche': zona della Matematica, zona dell' Italiano, delle scienze,…
- ogni cartellone dovrebbe contenere poche informazioni-chiave, scritte in stampato maiuscolo con uso limitato del colore e con formato e corpo dei caratteri leggibili anche da lontano
- è consigliabile che i cartelloni dedicati alla stessa disciplina siano caratterizzati dal medesimo colore di fondo
- è opportuno che vengano tolti quando non hanno più la funzione di memoria esterna
- ce ne saranno invece alcuni (pochi!) che, essendo punti di riferimento indispensabili per alcuni alunni (cartelli ortografici ad esempio), manterranno sempre la stessa collocazione (l'informazione che serve deve essere sempre individuabile immediatamente, non deve essere cercata costringendo lo sguardo a zigzagare lungo tutte le pareti)

nel foglio:
- è bene che il carattere tipografico prescelto sia chiaro, non troppo arzigogolato, che il titolo sia composto da caratteri più grandi di quelli del testo e di altro colore;
- che non vi siano cambi di colore all'interno della pagina;
- che l'andata a capo sia congruente con il contenuto del testo (segnalando, ad esempio, il cambio di sequenza o di argomento);
- è bene ricordare che grafici e immagini non hanno mera funzione decorativa, ma veicolano ulteriori informazioni e quindi il loro uso deve essere limitato e sempre funzionale all'apprendimento
- è della massima importanza tenere presente, nel predisporre un compito di verifica che, oltre a quanto è già stato detto, lo spazio riservato alle risposte non costringa l'allievo ad esercizi di micrografia e che il foglio sia leggero, ben spaziato, chiaro, per non creare ansia in chi deve eseguire la prova.

DISLESSIA ALLA SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO : COME RICONOSCERLA E COME INTERVENIRE

(a cura di Concetta Pacifico)

Alle superiori cambiano le relazioni didattiche che sono più centrate e mediate dalle discipline ed è richiesta più autonomia nello studio. Le abilità strumentali del leggere e dello scrivere sono considerate prerequisiti fondamentali per accedere alle conoscenze. L'effetto di "accumulo" dovuto ad una storia scolastica segnata da insuccessi e le difficoltà legate alle richieste di studio, aumentano la disistima e il senso di frustrazione. Consapevoli delle difficoltà, se non sostenuti nell'apprendimento, gli studenti possono vivere la scuola come ambiente stressante e sviluppare problematiche di tipo depressivo con conseguente rischio di abbandono scolastico. La scolarità pregressa, il livello di compromissione delle abilità di lettura e scrittura e l'eventuale presenza di problematiche correlate (deficit di attenzione e memoria …) sono le prime conoscenze che la scuola deve acquisire rispetto agli studenti in ingresso. La didattica delle singole discipline non può prescindere dal ricorso a misure dispensative e strumenti compensativi sia informatici che cartacei. Essendo la lettura decifratoria compromessa, la comprensione del testo, fondamentale per accedere alle conoscenze disciplinari, dovrà avvenire attraverso l'ascolto.

Molti sono gli strumenti che possono essere utilizzati:
- lettore esterno: la lettura può essere registrata dall'insegnante o da un compagno o fatta leggere da un software;
- software didattico: utilizza la sintesi vocale per la lettura di qualsiasi testo;
- registrazione: registrazione delle lezioni e predisposizione di scalette degli argomenti trattati:
questa strategia permette all'allievo a casa di utilizzare il riascolto della lezione in quanto a registrazione accompagna il libro di testo. Attraverso la scaletta degli argomenti e sottoargomenti lo studente può orientare l'ascolto e fissare i punti più salienti dell'argomento trattato;
- riduzione testi: predisposizione da parte dell'insegnante di testi ridotti, dove vengono indicati i concetti essenziali di un tema/argomento.
- mappe concettuali e mentali

L'ascolto del testo pone l'allievo nella condizione di evitare gli ostacoli derivanti da una lettura di decodifica comunque deficitaria, consentendogli di attivare processi di anticipazione e inferenziazione che orientano 'dall'alto' la comprensione del testo (processi top-down). Un tipo di lettura che proceda da una decifrazione difficoltosa comporta un carico cognitivo eccessivo e ostacola fortemente l'accesso al significato (processo bottom-up).

Per quanto riguarda la scrittura, è bene ricordare che disgrafia e disortografia acquistano – a questo livello di scolarità – una 'visibilità' tale da essere vissuta come invalidante. Il ricorso ad un software che permetta la correzione automatica di una percentuale molto alta di errori e la rilettura del testo è pertanto assolutamente indispensabile. Nella progettazione dei testi, le fasi della pianificazione, trascrizione e revisione possono essere considerate come momenti separati sui quali far esercitare gli allievi, ricordando che le tecniche della scrittura collaborativa – oltre ad essere altamente motivanti – sono di grande efficacia nella generazione di idee. Ricordiamo ancora che le difficoltà ortografiche determinate da una disabilità non devono diventare elementi di valutazione. Nella scuola secondaria il processo di insegnamento-apprendimento deve tendere sempre più verso una didattica metacognitiva con l'obiettivo di sviluppare nell'allievo la consapevolezza e il controllo del processo di apprendimento.

SOFTWARE PER MAPPE MENTALI E CONCETTUALI: UN AIUTO NELLO STUDIO

(a cura di Giovanna Lami)

L'individuazione di strumenti facilitanti l'apprendimento e l'autonomia nello studio è obiettivo fondamentale di chi si occupa di ragazzi con dislessia e altri D.S.A. Tali strumenti, particolarmente nella scuola secondaria, ma non solo, sono infatti essenziali per il raggiungimento del successo formativo al pari dell'adeguamento della didattica allo stile di apprendimento che caratterizza la dislessia. Esperienza comune è la difficoltà di disporre di materiale didattico adeguato che consenta agli studenti dislessici di accedere alle informazioni in autonomia, by-passando o minimizzando il deficit strumentale che impedisce loro di fruire dei testi tradizionali e di godere di pari opportunità formative e culturali rispetto ai coetanei. In epoca moderna una risposta in tal senso viene dall'informatica, utilizzabile in strumenti di diverso tipo fra cui occupano un posto assolutamente rilevante i software per mappe. Questi, non solo consentono ai dislessici di accedere alle informazioni in modo facilitato e completo, ma offrono anche il vantaggio di costituire una modalità di didattica e di studio trasversale utilizzabile dall'intera classe.
Le mappe mentali e concettuali, infatti, sono strumenti che consentono di rappresentare la conoscenza e sono considerate dalla letteratura specifica un' importante strategia didattica in grado di favorire l'apprendimento per tutti gli studenti. I termini mappe mentali e concettuali talora vengono erroneamente considerati sinonimi o addirittura confusi con un generico concetto di schema. In realtà si tratta strumenti che rispondono a criteri precisi che fanno capo rispettivamente alle teorie di Tony Buzan e di Joseph Novak. elaborate

intorno agli anni ’60. Sono strumenti validi nelle varie discipline di studio, utilizzabili per compiti ed obiettivi diversi in tutti i gradi scolastici.

Le mappe mentali

Le mappe mentali si basano su un criterio di tipo gerarchico-associativo che ne determina visivamente un aspetto a raggiera; ideate da Buzan (mind maps) inizialmente per prendere appunti e per il brainstorming, risultano molto utili anche per sviluppare e rappresentare il pensiero creativo, quindi in particolare per la progettazione di testi, mentre sono meno efficaci per rappresentare argomenti di studio complessi.

Le mappe concettuali

Le mappe concettuali (concept maps) costituiscono una tecnica logico-grafica usata per rappresentare la conoscenza attraverso una struttura reticolare in cui i concetti sono connessi da relazioni esplicitate; la loro struttura si adatta al modello dell’apprendimento significativo sostenuto dalle teorie di Ausubel. Esse sono idonee a rappresentare argomenti anche di notevole complessità, utilizzando un aspetto visivo multidirezionale, che si differenzia sostanzialmente dalla linearità del testo tradizionale e che è meglio in grado di favorire la comprensione, l’organizzazione e la memorizzazione dei concetti. Le mappe concettuali si configurano quindi come uno strumento prezioso per migliorare sia la qualità che la quantità dell’apprendimento nelle varie discipline.
I compiti principali che le mappe mentali e/o concettuali aiutano a svolgere sono i seguenti:

- Brainstorming
- Prendere appunti
- Produrre bozze di testi
- Illustrare e apprendere concetti
- Ripassare
- Problem solving
- Fare Presentazioni

Correlazione fra mappe e stile di apprendimento degli studenti dislessici

Gli Autori stranieri che si occupano delle tecniche di studio utili per ragazzi dislessici, sostengono che le mappe presentano alcune peculiarità che le rendono particolarmente congeniali allo stile di apprendimento dei ragazzi con dislessia, di cui valorizzano i punti di forza minimizzando quelli di debolezza perché:

- Le informazioni vengono presentate in ambiente di lavoro visivo, non lineare, particolarmente adatto a studenti per i quali il pensiero visivo è prevalente su quello verbale.

- I concetti sono rappresentati con immagini, colori, forme, parole chiave o frasi minime
- La strutturazione di una mappa consente che i concetti siano organizzati indipendentemente da una rigorosa struttura grammaticale della frase.

Le mappe favoriscono l'apprendimento di una grande quantità di informazioni che vengono concentrate in modo completo e conciso in uno spazio ridotto, realizzando una sorta di riduzione del testo a beneficio non solo della facilitazione del processo di apprendimento, ma anche della riduzione del tempo necessario per lo studio, rispetto a quello richiesto dai metodi di lettura tradizionali. Esse consentono inoltre una rapida visione d'insieme dell'argomento trattato senza esclusione dei particolari. L'impiego di frasi semplici, la mancanza di elementi ridondanti e di proposizioni sintatticamente complesse facilitano la comprensione del testo. La memorizzazione è favorita dalla rappresentazione visiva basata su forme e immagini colorate, che possono assumere le caratteristiche preferite dal singolo studente in base al suo stile cognitivo, al suo senso estetico e alle sue personali associazioni mentali. Il ruolo delle immagini, dei simboli e dei colori è fondamentale nella strutturazione di una mappa mentale, mentre nelle mappe concettuali l'iconografia riveste un ruolo secondario rispetto alla struttura reticolare della mappa e all'immagine grafico-logica finalizzata alla categorizzazione dei concetti attraverso l'uso di forme e colori.

I dati di letteratura riportano che l'uso delle mappe migliora molti elementi ed abilità fondamentali per raggiungere il successo formativo, in particolare:

- Comprensione del testo
- Vocabolario ed esposizione orale
- Produzione del testo
- Capacità di prendere appunti
- Apprendimento e memorizzazione delle informazioni
- Problem solving
- Comprensione e memorizzazione di concetti e termini scientifici
- Apprendimento di una lingua straniera

Mappe in cartaceo o software per mappe?

Le mappe sono nate in un epoca in cui la loro costruzione era possibile solo manualmente con carta e penna. Attualmente esistono vari tipi di software che apportano notevoli vantaggi, fra cui anche la possibilità di stabilire link a siti web e a documenti, con relativa espansione delle informazioni in modalità multimediale.

Vengono di seguito sottolineati i principali limiti e i vantaggi delle due modalità di esecuzione: essi sono rilevanti per tutti gli studenti, ma in modo particolare per quelli dislessici:

Limiti delle mappe in cartaceo:

- Difficoltà di lettura in caso di disgrafia, errori ortografici, disorganizzazione spaziale
- Impossibilità di riorganizzazione o espansione dei concetti
- Impossibilità di cambiare presentazione (outline - power point)

Vantaggi dell'uso di un software:

- Non presenta limiti di spazio
- Aspetto finale ordinato e accattivante
- Possibilità di modificare e riorganizzare la mappa
- Dotazione di strumenti accessori fondamentali quali:
  - controllo ortografico, sintesi vocale multilingue, cataloghi di immagini, ecc
  - possibilità di autoverifica
  - funzioni di importazione ed esportazione (word, power point,..)

Per quanto attiene l'ultimo punto è da sottolineare che lo studente che presenta difficoltà strumentali nella stesura di un testo, può avvantaggiarsi dell'uso di software per comunicare più efficacemente con altri passando da mappa a testo. Peraltro docenti, tutor e supporter di studenti dislessici, possono agevolmente convertire testi in mappe onde lo studente possa avere a disposizione uno strumento adeguato al suo stile cognitivo.

Software disponibili

Esistono vari software disponibili sia commerciali che open source e free. Essi variano sia per i livelli di complessità che per le loro prerogative, alcune delle quali sono necessarie per i ragazzi dislessici, prime fra tutte la voce sintetica in lingua italiana e altre lingue europee, principalmente inglese, francese, tedesco e spagnolo. E' da notare che i ragazzi con forme di dislessia non grave preferiscono spesso leggere la mappa senza l'ausilio della sintesi vocale, dato che il testo è limitato a parole chiave o a frasi semplici. Trovano invece necessaria questa funzione per la lettura sia di lingue straniere che di termini tecnici o di documenti che eventualmente vengano associati ai concetti per espandere il contenuto della mappa. Fra i programmi con sintesi vocale, la maggior parte non è dotata della lingua italiana, fra questi Inspiration 7, programma versatile, consigliato dalla BDA ed utilizzato ampiamente in Nord Europa e USA. Alcuni software, come Inspiration, sono nati per uso didattico, altri invece sono nati per la gestione aziendale , ma hanno caratteristiche utilizzabili anche per lo studio e la didattica, come Mind Manager.

Di seguito sono indicati alcuni dei programmi più noti. I primi 3 sono commerciali, per il terzo è attiva anche una convenzione con il MIUR, gli altri sono free.

1. Inspiration 7
2. Mind Manager (solo mappe mentali)
3. Knowledge Manager
4. Freemind (solo mappe mentali)
5. C-maps

Per quanto riguarda la scelta sia del software, che del tipo di mappa, è opportuno considerare:

- Il software che asseconda meglio lo stile cognitivo dell'utente
- Il tipo di mappa che si adatta meglio al compito (mentale, concettuale, a schema libero o fisso)

In accordo con la D.i.t.t. (Dyslexia Intenational Tool and Technologies) si ritiene che un software possa essere considerato un valido strumento per lo studio quotidiano quando lo studente/utente lo valuta:

- Piacevole
- Facile da usare
- Utile per raggiungere l'obiettivo.

Le mappe che vengono presentate nei materiali sono state utilizzate nello studio da studenti delle scuole superiori.
Le mappe concettuali sono state costruite utilizzando il software Knowledge Manager perché dotato di una serie di requisiti particolarmente utili per supportare e autonomizzare i ragazzi con dislessia, quali:

- istruzioni, interfaccia e voce sintetica in italiano
- sintesi vocale multilingue
- possibilità di tutoring on line
- costruzione di concetti direttamente dal testo scannerizzato
- funzione di auto-valutazione
- collaborazione con la ditta per modifiche mirate.

Per le mappe mentali è stato utilizzato Mind Manager.
Le prerogative dei singoli software sono consultabili nei rispettivi siti indicati in calce da cui sono scaricabili anche i programmi di prova.
E' da sottolineare che, una volta rispettate le specifiche regole alla base delle teorie delle mappe mentali e concettuali ed i limiti e i vantaggi che caratterizzano ogni software, esiste poi un ampio margine di utilizzo che dipende dall' esperienza e dalla fantasia dei singoli utenti.
L'utilizzo di un software si affina col tempo. Le esperienze confermano quanto sostenuto dalle associazioni straniere che si occupano dell'argomento, cioè i ragazzi imparano a studiare e a gestire

l'apprendimento per mappe in modo facile e progressivamente sempre più fruttuoso nel tempo. Per questo motivo e per le facilitazioni che esse presentano rispetto al testo scritto, la B.D.A. ne consiglia l'utilizzo già dai primi anni di studio. In accordo con i dati di letteratura, le mappe concettuali e mentali sono risultate utili per finalità diverse. Certamente le mappe concettuali si sono rivelate più idonee delle mentali ad una rappresentazione della conoscenza anche di argomenti complessi quali quelli oggetto di studio nelle scuole secondarie, possono divenire uno strumento sostitutivo del libro di testo particolarmente se corredate di documenti associati di tipo multimediale, facilitano anche l'apprendimento di argomenti in lingua straniera, data la presenza di sintesi vocale multilingue. Un accessorio gradito ai ragazzi è la presenza di un registratore della voce naturale attivabile con un click, utile per corredare i concetti di ulteriori informazioni. Il giudizio dato su Knowledge Manager è stato positivo e corrispondente ai canoni suggeriti dalla D.i.t.t. In particolare sono state rilevate le seguenti caratteristiche:

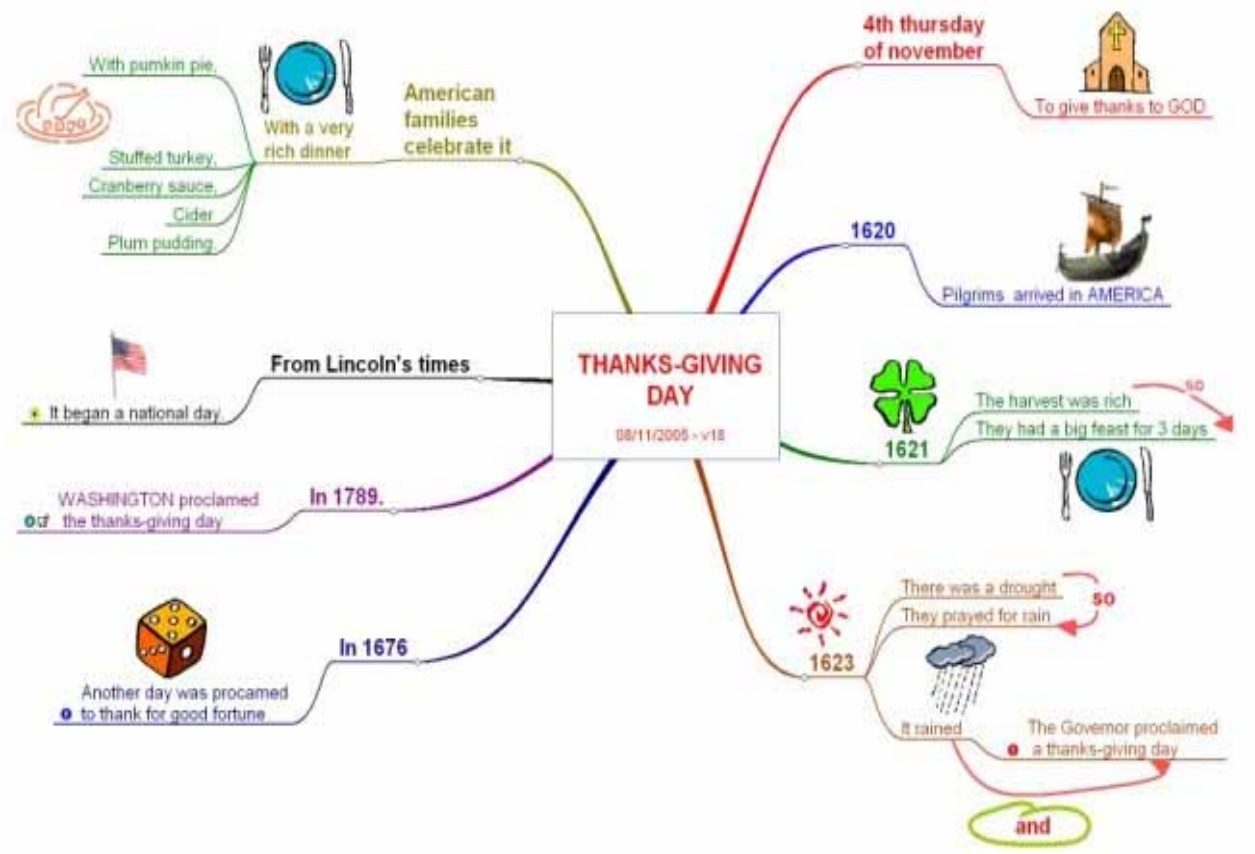
- Gradevole
- Facile da usare
- Utile per lo studio
- Favorisce l'autonomia

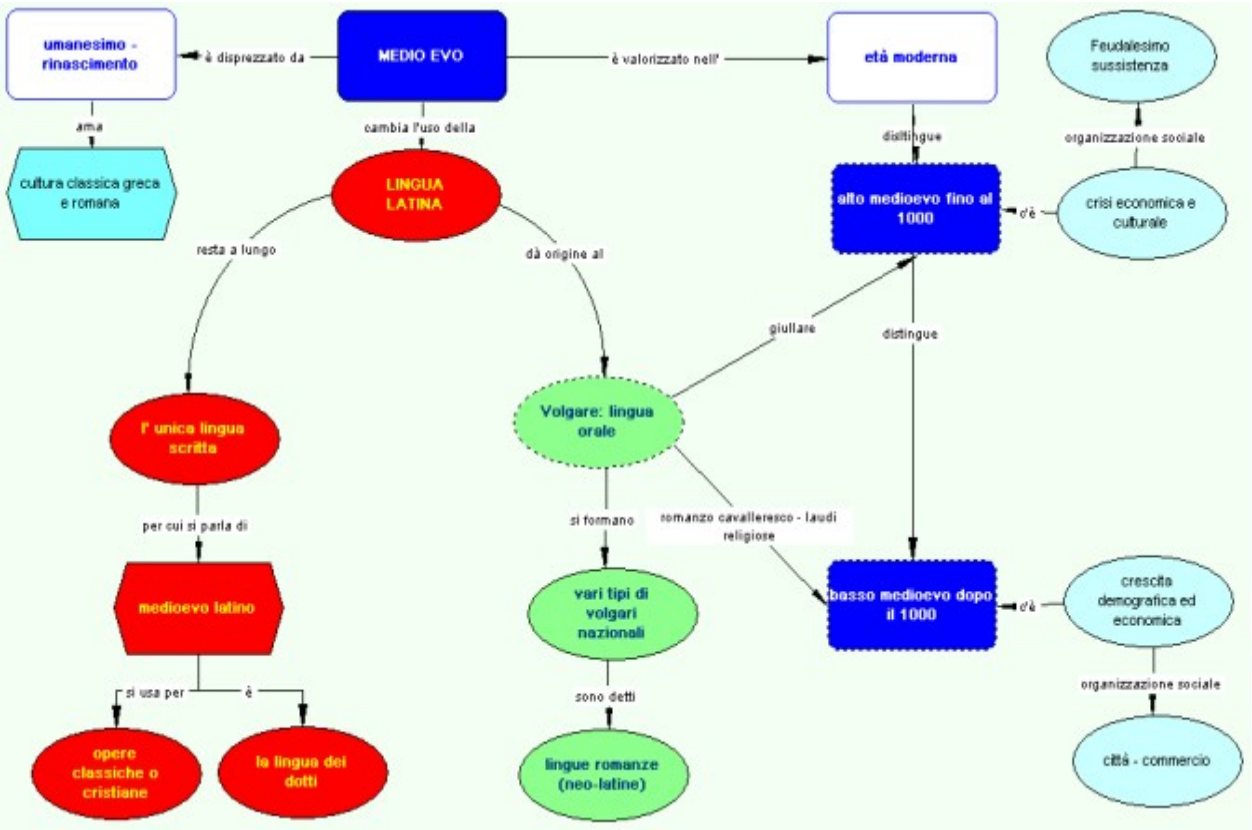
L'ultimo punto è particolarmente importante per i ragazzi dislessici le cui difficoltà li rendono abitualmente dipendenti da una persona che li supporti.
Le mappe mentali sono state costruite con il software Mind Manager. Esse sono state utilizzate in particolare per la produzione di testi e riassunti per cui sono più adatte delle mappe concettuali; per tale compito risulta particolarmente utile la possibilità di importare ed esportare testi da word, funzione attivabile con molta semplicità. Molti software per mappe concettuali possono servire anche per la costruzione di mappe mentali, ma lo strumento grafico di Mind Manager, costruito specificamente secondo le teorie di Buzan, è dotato di funzioni sicuramente più mirate allo scopo. Per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere, le mappe mentali sono risultate utili nella rappresentazione visiva sia delle famiglie di parole che dei testi, data la notevole possibilità di corredare la mappa di immagini, simboli e colori che favoriscono la memoria visiva e aiutano il ragazzo nell'esposizione orale.
Alla mancanza della sintesi vocale, limite notevole di Mind Manager, ha sopperito la fantasia dei ragazzi che sono riusciti a combinare il software con Carlo Loquendo e quindi ad avvalersi sia della componente visivo-iconografica che di quella uditiva, fondamentale allo scopo.

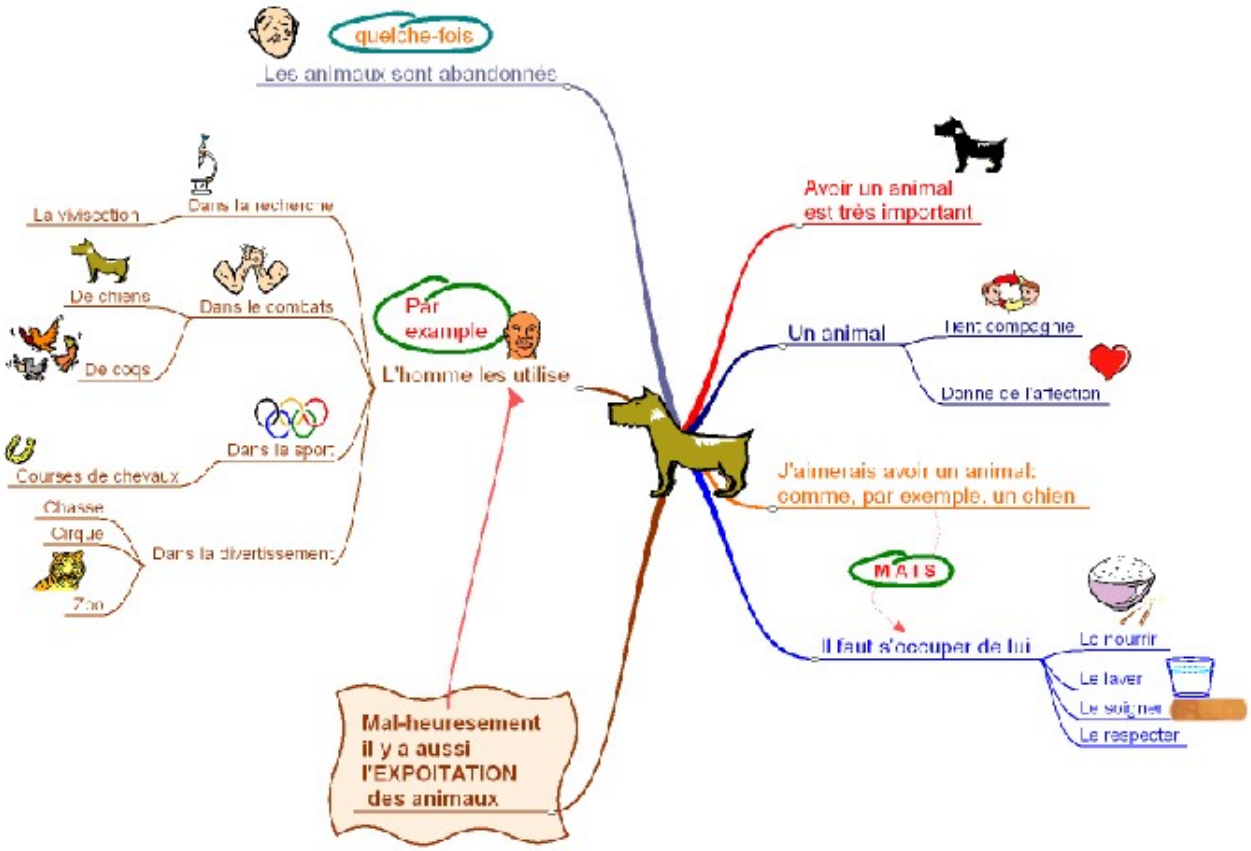
Elementi di criticità
Tenuto conto che un punto forte della costruzione delle mappe e della loro valenza come strumento di apprendimento consiste nell'analisi e nella

rielaborazione del testo, viene spontaneo chiedersi come introdurre lo strumento “mappe” nello studio di un ragazzo dislessico.
Le note difficoltà legate alla comprensione del testo costituiscono infatti un ostacolo, in parte superabile con l’introduzione di un lettore con sintesi vocale. Knowledge Manager facilita la costruzione della mappa essendo dotato di una funzione che consente la creazione di concetti direttamente dal testo scannerizzato e letto dalla sintesi vocale. Il procedimento richiede tuttavia un notevole dispendio di tempo, fattore che insieme alla facile affaticabilità, costituisce per i ragazzi dislessici un notevole limite.
L’argomento merita un approfondimento in altra sede, tenuto conto innanzi tutto del fatto che le mappe rappresentano uno strumento didattico di tipo trasversale, quindi adatto all’intera classe e che difficilmente lo studio di un ragazzo dislessico alle scuole superiori può essere organizzato senza l’ausilio di una figura che, opportunamente, la B.D.A. definisce “supporter”.
E’ importante sottolineare come la presentazione in cartaceo delle mappe sia estremamente riduttiva rispetto al loro utilizzo in ambiente informatico.

ESEMPI DI MAPPE CONCETTUALI




umanesimo - rinascimento
è disprezzato da
MEDIO EVO
è valorizzato nell'
età moderna
Feudalesimo sussistenza
ama
cambia l'uso della
distingue
organizzazione sociale
cultura classica greca e romana
LINGUA LATINA
alto medioevo fino al 1000
c'è
crisi economica e culturale
resta a lungo
dà origine al
giullare
distingue
l' unica lingua scritta
Volgare: lingua orale
per cui si parla di
si formano
romanzo cavalleresco - laudi religiose
medioevo latino
vari tipi di volgari nazionali
basso medioevo dopo il 1000
c'è
crescita demografica ed economica
si usa per
è
sono detti
organizzazione sociale
opere classiche o cristiane
la lingua dei dotti
lingue romanze (neo-latine)
città - commercio


quelche-fois
Les animaux sont abandonnés
Avoir un animal est très important
La vivisection
Dans la recherche
De chiens
Dans le combats
Par exemple
De coqs
L'homme les utilise
Un animal
Donne de l'affection
Dans le sport
Courses de chevaux
J'aimerais avoir un animal: comme, par exemple, un chien
Chasse
Cirque
Dans le divertissement
Zoo
MAIS
Il faut s'occuper de lui
Le respecter
Mal-heuresement il y a aussi l'EXPOITATION des animaux

BIBLIOGRAFIA

• Friso G., Molin A., Poli S., Difficoltà di lettura nella scuola media. Ed. Erickson, 1998

• Stella G., In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento. Ed. Fabbri Editori, Milano, 2001 (farne richiesta direttamente all'AID)

• Angiporti E., I fonemi dall'ombra alla luce. - Un percorso plurisensoriale facilitato, per l'apprendimento della lettura e della scrittura. Ed. Omega (Torino)

• Stella G., Biancardi A., Le difficoltà di lettura e scrittura. Strategie per il recupero nel 1° ciclo della scuola elementare, Ed. Omega, 1994

• Meloni M., Sponza N., Kvilekval P., Valente M.C., Bellantone R., La dislessia raccontata agli insegnanti volume 1, Ed. Libri Liberi (farne richiesta direttamente all'AID)

• Meloni M., Sponza N., Kvilekval P., Valente M.C., La dislessia raccontata agli insegnanti volume 2, Ed. Libri Liberi (farne richiesta direttamente all'AID)

• Cannizzaro L., Crocidi P., Mazzoli P., Numeri: conoscenze e competenze. Un progetto tra scuola dell'infanzia e scuola. Ed. Junior

• Meneghini R., Lancini A., Percorsi didattici per la soluzione dei problemi aritmetici, Ed. Vannini

• Meneghini R., Percorsi didattici per la soluzione dei problemi aritmetici. Ed. Tannini

• Nickel J., Bruski A., Leporati M., Conto e ragiono senza problemi. Ed. Omega

• Querzè A. (a cura di), Per non saper né leggere né scrivere. Percorsi di continuità per creare legami…, Comuni di Cavezzo/Medolla/San Prospero (MO): Un percorso nella scuola dell'infanzia Pea B., Matematica nella scuola di base. Ed. Vannini

• Ferreiro E., Pontecorvo C., Moreira N., Garcia Hidalgo I., Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Ed. La Nuova Italia Scientifica,1996

• Dunn M1, Imparo a... scrivere, Trento, Centro Studi Ericson,

• Ferraboschi L., Meini N., Produzione del testo scritto (2 livelli), Ed. Erickson

• Ferraboschi L., Meini N., Recupero in ortografia, Ed. Erickson

• Pratelli M. (1995), Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie, Ed. Centro studi Erickson, Trento

• Ragnoli M., Divertirsi in ortografia, Ed. Erickson

• Corbella Paciotti R., Minimi, serie per apprendisti lettori Milano, De agostini Ragazzi

• Crosera S., Bressan M. A. Giochiamo con i racconti, Treviso, AIPA, 1992

• Crosera S., Lucchetta S., Giochiamo con le parole Brescia, La scuola, 1987

• Crosera S., Lucchetta S., Lovadina F., Parole crociate. Dagli 8 anni in poi Treviso, AIPA, 1991

• Crosera S., Lucchetta S., Lovadina F., Parole crociate. Per 5-8 anni Treviso, AIPA, 1991

• Crosera S., Lucchetta S., Pastorello T., Giochiamo con le frasi Treviso, AIPA 1991

Strategie di intervento e strumenti

LO STUDIO E LA SEMPLIFICAZIONE TESTUALE

(a cura di Nicoletta Galvan)

Chiarezza e comprensibilità non sono caratteristiche intrinseche di un testo, bensì l'esito della relazione fra destinatario e contenuto. Quando si accinge ad affrontare la pagina scritta, al lettore spetta infatti il compito – oltre che di decifrare le singole parole – di attivare una serie di complessi meccanismi cognitivi che gli consentano da un lato di formulare ipotesi e anticipazioni relative all'argomento e al genere testuale che sta affrontando, dall'altro di compiere tutti i microragionamenti e le microinferenze necessarie per comprendere gli impliciti che ogni testo, inevitabilmente, contiene (un testo non può mai dire tutto: sarebbe, altrimenti, un testo infinito!)

Se qualsiasi testo presuppone dunque la cooperazione del lettore, esso può tuttavia risultare più o meno facilmente accessibile in relazione alla densità e alla disposizione delle informazioni, al grado di complessità sintattica, alle scelte lessicali e, non ultimo, alla veste grafica.

Un testo risulta difficile quando:
- i contenuti sono troppo distanti dalle conoscenze possedute dal destinatario;
- la forma della tipologia testuale non è rispettata;
- l' organizzazione testuale è intricata (l'intreccio è troppo complicato, le informazioni non sono raggruppate per blocchi tematici);
- la sintassi è complessa;
- sono state compiute scelte lessicali 'alte';
- la veste grafica non agevola la percezione visiva

Esempio pratico di semplificazione: testo originale

Gardaland sarà aperto anche d'inverno

Il parco visitabile dal 7 dicembre al 6 gennaio. La casa di Santa Claus arriverà dalla Finlandia

LE NOVITÀ

«Nel 2003 arriverà un'attrazione mitologica»

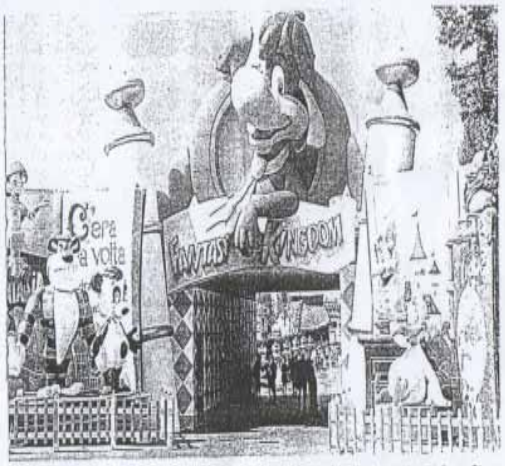
Sergio Feder

Sono oltre 3 milioni i visitatori che ogni anno vanno a Gardaland portando un giro d'affari di 85 milioni di euro. Il segreto di questo successo? «Ogni anno offriamo qualcosa di nuovo — spiega Sergio Feder, amministratore delegato di Gardaland — abbiamo puntato sulla creatività oltre che sulla qualità. I nostri ospiti ritornano perchè da una stagione altra il parco tende a trasformarsi». Ecco allora che spuntano le nuove iniziative. Non solo mono tematiche, come l'apertura natalizia a dicembre e i week end di ottobre dedicati ad Hallowen, ma anche le attrazioni targate 2003. «Stiamo preparando una sorpresa per i nostri ospiti — anticipa Feder — il prossimo anno ci sarà una nuova attrazione a sfondo mitologico. E' la più grande d'Europa e avrà come protagonista principale l'acqua». Non aggiunge altro l'amministratore delegato, ma gli investimenti non lasciano dubbi sulla grandiosità del progetto. L'attrazione mitologica, infatti, ha previsto un impegno di 10 milioni di euro.

L.P.

VERONA — Gardaland quest'anno aprirà le porte anche nel periodo invernale. Ma non ci saranno le tipiche attrazioni estive fatte di giochi all'aperto e spettacoli acquatici. Per Natale il parco assumerà un'atmosfera inconsueta. Ci saranno abeti addobbati e illuminati, ghirlande, pupazzi di neve e sculture di ghiaccio. Proprio così. Non mancheranno neanche ghiaccio e neve, anche se stiamo parlando del parco di Castelnuovo del Garda, in provincia di Verona, e da quelle parti, in genere, di ghiaccio e neve ce n'è ben poco. Ma ormai lo sanno tutti: nei parchi divertimento la parola d'ordine è sempre la stessa. Magia. Gardaland avrà una veste di sicuro impatto scenografico e per far scoprire ai visitatori l'allegria di Natale punterà sugli spettacoli, i mercatini natalizi e le storiche attrazioni. Tra le novità c'è anche il gemellaggio con la città finlandese di Babbo Natale: Rovaniemi. Dunque un parco fatto su misura per le famiglie, ma anche per i giovani che vorranno scoprire l'atmosfera natalizia in tutte le sue sfaccettature. Per l'occasione Gardaland applicherà degli sconti sul prezzo del biglietto, che costerà 12,50 euro al posto di 20,50 euro.

LA CASA DI SANTA CLAUS - Prezzemolo, storica mascotte del parco, sarà l'ambasciatore in Italia di Babbo Natale, che sarà «ospite» in una tipica ambientazione finlandese con tende lapponi, elfi e personaggi in costume tipico. Qui sorgerà la casa di Babbo Natale che accoglierà i bambini che vorranno consegnare la loro letterina natalizia e partecipare a un concorso che avrà come premio finale un lungo week end in Lapponia. Rimarranno aperte le attrazioni estive nel cuore del parco. Si potrà salire sulla giostra dei cavalli e quelle dell'area Fantasy Kindom. Si potrà visitare l'isola dei dinosauri, l'Area dei corsari e la Valle dei Re.



ATTRAZIONI Prezzemolo, la mascotte di Gardaland, è stato nominato ambasciatore di Santa Claus

GLI SPETTACOLI - Gli spettacoli saranno il punto forte di Gardaland. Al teatro delle Marionette, Prezzemolo e i suoi amici interpreteranno le canzoni di Natale. Lo show sarà alternato con episodi del cartone animato attualmente in onda su Italia 1. Al Palaghiaccio, invece, si potrà assistere al Magic Chrismas on Ice con veri campioni olimpionici del pattinaggio su ghiaccio. Mentre al Palablu i delfini si esibiranno nelle loro tipiche attrazioni. Al Convention Center si potranno vedere filmati delle tradizioni natalizie di tutto il mondo. Infine, lungo tutto il parco, acrobati e giocolieri si esibiranno con spettacoli di magia.

LE SORPRESE FINALI - Ogni giornata si concluderà con la Chrismas Light Parade, una parata luminosa che attraverserrà tutto il parco. Tra i vari carri, illuminati da più di 600 metri di fibre ottiche, ci sarà anche la slitta di Babbo Natale trainata dalle immancabili renne. Il corteo sarà accompagnato da comparse in costume che balleranno al ritmo della musica natalizia. Lungo il percorso al passaggio della parata si illumineranno tutte le luci degli alberi di Natale e al termine inizierà lo spettacolo dei fuochi d'artificio.

L'OSPITALITÀ - Tipici e in stile tirolese saranno allestiti chioschi in legno simili a piccolo chalet montani. Verranno proposti libri, strenne natalizie, prelibatezze della tradizione natalizia alimentare, profumi e candele artistiche, artigianato in ceramica e legno. Per scaldarsi saranno previsti, oltre ai bar e ai classici ristoranti del parco, anche chioschi ristoro in stile altoatesino dove si potranno consumare caldarroste, vin brulé, ciambelle fritte e cioccolata calda.

Linda Pisani

Linda Pisani
(Dal Corriere della sera del 26 novembre 2002)

Semplificazione 1

GARDALAND SARÀ APERTO ANCHE D'INVERNO

Verona - Gardaland quest'anno aprirà le porte anche nel periodo invernale. Per Natale ci saranno abeti addobbati e illuminati, ghirlande, pupazzi di neve e sculture di ghiaccio.
Per l'occasione Gardaland applicherà degli sconti sul prezzo del biglietto, che costerà 12,50 euro
Al posto di 20,50 euro.
Le novità
La casa di Santa Claus - La casa di Babbo Natale accoglierà i bambini che vorranno consegnare le loro letterine natalizie e partecipare a un concorso che avrà come premio finale un viaggio in Lapponia

Gli spettacoli
Al teatro delle Marionette, canzoni di Natale.
Al Palablù i delfìni si esibiranno nelle loro tipiche attrazioni.
Al Convention Center si potranno vedere filmati delle tradizioni natalizie di tutto il mondo.
Le sorprese finali
Ogni giornata si concluderà con la Christmas Light Parade, una parata luminosa che attraverserà tutto il parco. Tra i vari carri, ci sarà anche la slitta di Babbo Natale trainata dalle immancabili renne.

I punti di ristoro
Per scaldarsi saranno previsti, oltre ai bar e ai ristoranti, anche chioschi dove si potranno consumare caldarroste, vin brulé, ciambelle fritte e cioccolata calda.

Semplificazione 2

GARDALAND SARÀ APERTO ANCHE D'INVERNO
Gardaland quest'anno sarà aperto anche durante le vacanze di Natale.
Nel parco ci saranno abeti addobbati, ghirlande, pupazzi di neve e statue di ghiaccio.
Ci saranno molti spettacoli.
Al teatro le Marionette canteranno le canzoni di Natale.
Al Palablù si potranno vedere i delfìni ammaestrati.
Ogni sera per le vie del parco passerà la slitta di Babbo Natale trainata dalle renne.
Nei bar si potranno prendere caldarroste, ciambelle fritte, vin brulé e cioccolata calda.
Il biglietto costerà un po' meno del solito:
12 euro invece di 20.

REGOLE DI RISCRITTURA

(a cura di Nicoletta Galvan)

Nel riscrivere un testo per migliorarne la leggibilità devono essere controllati:
- i parametri dell' impostazione grafica
- l'organizzazione testuale
- le scelte sintattiche e lessicali.

Impostazione grafica
Deve agevolare la percezione offrendo al lettore una pagina non fitta, chiara, ‘pulita’. Caratteri minuti, troppo colore, troppi grafici, righe troppo lunghe creano una sorta di inquinamento visivo che rende difficile la lettura. Devono quindi essere selezionati, in relazione alle difficoltà del lettore, grandezza e corpo dei caratteri, interlinea, margini, capoversi. Può rendersi necessario che ciascuna riga non contenga più di una unità di informazione e che le parole non siano spezzate dall'andata a capo.

Organizzazione testuale
E' bene tenere presente, come regola generale, che un testo è tanto più facilmente comprensibile quanto meno viola le aspettative del lettore e quanto più è ordinata la sequenza delle informazioni.
Perciò deve essere rispettata la tipicità della tipologia testuale (testi espositivi che utilizzano artifici narrativi come il racconto in prima persona risultano ambigui per un lettore poco competente).
In caso di testi narrativi la disposizione delle unità narrative secondo l'ordine cronologico è da preferirsi ad un intreccio intessuto di flash-back.
Nei testi informativi le informazioni devono essere raggruppate per blocchi tematici. La lunghezza del testo non è, ovviamente, irrilevante: un testo di lunghezza accettabile per destinatari in difficoltà non dovrebbe superare le 250 parole per pagina.

Scelte sintattiche e lessicali
Rispetto alla sintassi devono essere controllati:
- la lunghezza delle frasi e il tipo di costruzione sintattica, sono preferibili frasi brevi e una costruzione basata sulla coordinazione piuttosto che sulla subordinazione;
- le forme e i modi verbali: forme attive e modo indicativo, risultando più vicini allo stile dell'italiano colloquiale, sono più facilmente comprensibili e sono, quindi, da preferirsi;
- l'uso di pronomi e sinonimi testuali: i richiami anaforici costringono il lettore a compiere inferenze; se si intende alleggerire il carico cognitivo è bene calibrarne l'uso ricordando che, in caso di dubbio, è meglio ripetere piuttosto che fare eccessivo uso di pronominazioni.

L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA STRANIERA

(P.Kvilekval e Marilena Meloni)

Un dislessico può imparare a *PARLARE* una lingua straniera con la stessa facilità di un non dislessico. La lingua straniera *SCRITTA* comporta difficoltà maggiori.

I suoni e le concordanze con le lettere, imparate con gran fatica, sono diversi dalla lingua italiana e molti altri non esistono nella fonologia italiana, ognuno presenta una nuova concordanza da imparare.

Non è consigliato che un dislessico impari a leggere e scrivere un'altra lingua fino a quando non abbia la padronanza della lingua madre nella lettura e nella scrittura.

Sarebbe importante che i dislessici imparassero la lingua straniera parlata, almeno discretamente, prima di provare ad imparare la lingua scritta e comunque, che non affrontassero la lingua straniera scritta senza aver imparato la lingua italiana scritta.

L'alunno dislessico, che intraprende lo studio di una lingua straniera presenta:

- DIFFICOLTA' MOLTO FORTI NELLA LETTURA,
- NELLO SPELLING,
- NELLA MEMORIZZAZIONE DEI VOCABOLI
- NEL RIPESCAGGIO IN MEMORIA DELLE CONOSCENZE GIA' ACQUISITE
- NELLA DISCRIMINAZIONE ED ELABORAZIONE DI SUONI
- NELL' ASCOLTO ED ESPRESSIONE ORALE
- NELLA GRAMMATICA A CAUSA DELLA DIFFICILE TERMINOLOGIA DELLE CATEGORIE GRAMMATICALI (problema che si presenta uguale nella lingua italiana)
- NEI TEMPI DI ELABORAZIONE DELLE INFORMAZIONI
- DIFFICOLTA' NEGLI AUTOMATISMI
- TEMPI D'ATTENZIONE LIMITATI

COSA FARE PER PERMETTERE L'ACQUISIZIONE
DELLA LINGUA STRANIERA?

- FONDAMENTALE L'ATTEGGIAMENTO DI ACCOGLIENZA DEL PROBLEMA
- IMPORTANTE LA CREAZIONE DI UN RAPPORTO APERTO E CHIARO COL RAGAZZO, CON LA COSTRUZIONE DI UN PATTO PEDAGICO
- BASILARE IL LAVORO COSTRUTTIVO DEL CONSIGLIO DI CLASSE NEL SUO COMPLESSO
- NECESSITA' DI PREDISPORRE UN PIANO PERSONALIZZATO

NELLA DIDATTICA

- PRIVILEGIO DELLA LINGUA ORALE
- SELEZIONE DEI CONTENUTI
- PREPARAZIONE DI LISTE CHIARE, SPAZIATE, LIMITATE, SCRITTE POSSIBILMENTE IN STAMPATO MAIUSCOLO
- USO DELLO STAMPATO MAIUSCOLO ALLA LAVAGNA
- RIDUZIONE DEL LAVORO A CASA
- PREDISPOSIZIONE DI VERIFICHE CHIARE, GRANDI,
- USO CONTINUO DI AUDIOCASSETTE, SOFTWARE , TABELLE A SCUOLA E A CASA
- ORGANIZZAZIONE DI LAVORI CON COMPAGNI TUTOR PER LA LETTURA E LA PREDISPOSIZIONE DI DIALOGHI
- DARE PIU' TEMPO PER GLI ESERCIZI, L'ALLENAMENTO, LA SCRITTURA E LE VERIFICHE
- RICORDARE CHE E' NECESSARIO VALUTARE I PROGRESSI, NON LE MANCANZE; USARE IL RINFORZO VERBALE E SCRITTO
- DARE IMPORTANZA ALLA COMUNICAZIONE E NON ALLA PERFEZIONE ORTOGRAFICA, GRAMMATICALE O SINTATTICA, NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA.

GLI STRUMENTI COMPENSATIVI

(di Giacomo Stella)

Oggi è possibile aiutare il dislessico sottraendosi all'alternativa tra prolungamento della rieducazione o abbandono degli studi. L'informatica offre una nuova possibilità di diventare autonomi, senza rinunciare all'utilizzo dei testi scolastici. L'impiego dello scanner e di alcuni programmi che consentono di leggere ad alta voce il testo consente al ragazzo con difficoltà di utilizzare l'ascolto piuttosto che la decifrazione. Questa possibilità rappresenta una vera rivoluzione e comunque una svolta epocale per i dislessici. Se prima erano costretti a ricorrere all'aiuto dell'adulto per farsi leggere i testi, oggi possono fare da soli. Basta indossare una cuffia e usare scanner e programma di lettura per impadronirsi del testo alla stessa maniera in cui questo accade per i normolettori.

La possibilità di trasferire con facilità i testi nel computer consente anche di eseguire prove di verifica a scuola, superando in tal modo una delle difficoltà che la scuola oppone sempre più frequentemente per la verifica degli apprendimenti. Il computer , rende autonomo il ragazzo dislessico, gli consente oltre che di leggere anche di produrre testi, fare ricerche utilizzando enciclopedie multimediali e internet, scambiare informazioni con altri studenti. È necessario far scoprire ai ragazzi che il computer può essere usato anche per imparare e che l'utilizzo per apprendere è altrettanto facile e divertente dei videogiochi.

Il compito più impegnativo comunque non è quello di far scoprire i vantaggi del computer ad un adolescente, ma di convincere un dislessico che può farcela da solo: dopo anni di abitudine ad essere aiutato, la possibilità di agire autonomamente lo spaventa e lo porta spesso verso una sorta di rifiuto preventivo. Bisogna abituarlo a questa nuova situazione con gradualità, proponendogli compiti facili che lo portino al successo senza troppo sforzo, esattamente come si fa con i bambini che iniziano a leggere e a scrivere. In fondo si tratta proprio di una rialfabetizzazione informatica e quindi, in quanto tale, deve seguire i criteri di tutte le abilità che si apprendono dall'inizio. L'importante è far diventare il computer lo strumento abituale di lettura e di scrittura. All'inizio la procedura sembra lunga ed è soggetta ad errori, ma dopo pochi giorni di utilizzo, leggere attraverso il computer risulterà altrettanto abituale che farlo con gli occhi. Una perplessità che viene sempre opposta dai genitori quando viene proposto ad un ragazzo di adottare il computer per leggere è il dubbio che in questo modo la scarsa abilità di lettura acquisita con tanta fatica, venga persa, si riduca. I ragazzi disimparano a leggere, così come disimparano a fare i calcoli quando usano la calcolatrice: "dopo non potranno più farne a meno…".

A questo legittimo dubbio si possono opporre due argomenti: il primo è che comunque il ragazzo dislessico, a causa delle sue difficoltà, rifugge dalla lettura, e per questo motivo, di solito non sviluppa un vocabolario ricco, soprattutto di tipo specialistico, e non acquisisce le buone forme testuali. La lettura attraverso il computer arricchisce l'esperienza

linguistica del ragazzo esponendolo alle “buone forme linguistiche” dei testi scritti. Dunque, meglio ascoltare buoni testi che non fare nessuna esperienza.
Il secondo argomento è ancora più convincente. I dati ricavati dalle esperienze fin qui condotte dimostrano che i ragazzi che usano stabilmente il computer per leggere e per scrivere migliorano la loro capacità di lettura diretta. L’uso, anche indiretto, dei testi scritti produce un miglioramento generale delle capacità di lettura.

Il computer sul banco

Il vero problema, dunque, non è quello di convincere i ragazzi, e nemmeno di persuadere i loro genitori, ma far accettare alla scuola l’utilizzo di questi strumenti. L’ignoranza della classe insegnante sull’informatica e sul ruolo che svolge nei processi di apprendimento sarà nei prossimi anni il principale obiettivo di formazione per adeguare la scuola alle nuove modalità di apprendere attraverso le tecnologie. Questo risultato apporterà vantaggi immediati e consistenti proprio ai ragazzi dislessici, che maggiormente risultano penalizzati dall’impossibilità di usare le nuove tecnologie. Mentre per gli altri studenti l’informatica costituisce uno strumento di potenziamento delle proprie capacità di acquisizione delle informazioni, per i dislessici essa rappresenta uno strumento di compenso, cioè una sorta di protesi che consente loro di avvicinarsi alle abilità degli altri, uno strumento indispensabile per esprimere le loro potenzialità cognitive che sono ingabbiate dalla disabilità di lettura. Dunque se per gli altri studenti l’impiego delle nuove tecnologie è un’opzione auspicabile, per i dislessici rappresenta un diritto che fa parte del diritto allo studio. Il gap che separa la scuola dalle modalità di trattamento dell’informazione più diffuse in ambiente extrascolastico viene da qualche anno colmato dalle famiglie. Tutti i ragazzi in età pre-adolescenziale utilizzano a casa il computer e imparano per conto proprio scambiandosi informazioni, programmi e aggiornandosi reciprocamente su ogni nuova scoperta tecnologica. I ragazzi sanno usare le modalità di scrittura facilitata, sanno usare la posta elettronica, sanno scaricare documenti e informazioni, sanno lavorare con immagini e suoni molto meglio di quanto non sappiano fare i loro insegnanti.
Se questo gap è tollerato, anche se non positivo, per la quasi totalità dei ragazzi, l’impenetrabilità della scuola alle nuove tecnologie è molto negativa per i dislessici e la necessità di adeguare gli strumenti al mondo attuale è urgente.

Strumenti compensativi

Videoscrittura con i suoi supporti:
- controllo ortografico consente di identificare le parole che non sono scritte in forma ortografica corretta
- predittore ortografico prevede, sulla base delle prime lettere digitate, la parola che il soggetto sta per scrivere sulla base del lessico del soggetto e della frequenza di utilizzo di quella singola parola

Sintesi vocale:
– consente di trasformare il parlato continuo in scrittura attraverso l'uso di un microfono che riconosce la voce di ciascun individuo
– richiede buona capacità di costruire enunciati ben formati e di controllare adeguatamente la loro realizzazione scritta

Tavola pitagorica:
– consente di recuperare il risultato delle moltiplicazioni a cifra singola
– richiede capacità di leggere correttamente i numeri a due cifre e di utilizzare una tavola a doppia entrata

Calcolatrice:
– consente di recuperare il risultato di qualsiasi calcolo richiede capacità di digitare i numeri in modo corretto, conoscenza dei segni delle operazioni, conoscenza di alcune regole operative delle operazioni (rapporto tra sottraendo e minuendo o tra dividendo e divisore)

Audioregistratore:
– consente di ascoltare brevi testi per l'esecuzione di compiti in classe (ad esempio i testi dei problemi) In tal modo il dislessico può riesaminare il testo di un problema tante volte quante ritiene necessario, esattamente alla stregua del buon lettore che rilegge il problema tutte le volte che vuole
– richiede capacità di usare i tasti di un videoregistratore per mandare indietro il nastro o ascoltare il brano richiesto

Enciclopedia informatica multimediale su CD-ROM

Llibro parlato

Scanner di varia natura:
– consente di trasferire su video righe e pagine di libro o di giornale e successivamente ascoltarle in voce

Gli strumenti compensativi cartacei

I bambini e i ragazzi con difficoltà di apprendimento è opportuno che ottengano la possibilità di uso, dove necessario di vari strumenti compensativi quali:
- tabella dei mesi, tabella dell'alfabeto e dei vari caratteri,
- tavola pitagorica,
- tabella delle misure, tabelle delle formule,
- calcolatrice,
- registratore,
- cartine geografiche e storiche, tabelle della memoria di ogni tipo
- computers con programmi di videoscrittura con correttore ortografico e sintesi vocale, commisurati al singolo caso
- cassette registrate (dagli insegnanti, dagli alunni, e/o allegate ai testi),

mediante anche la predisposizione in ogni scuola di una fonoteca scolastica contenente il testo parlato dei libri in adozione ed altri testi culturalmente significativi
- dizionari di lingua straniera computerizzati, tabelle, traduttori
- richiesta alle case editrici di produrre testi anche ridotti e contenenti audio- cassette o cd-rom

Parallelamente, in maniera commisurata alle necessità individuali e all'entità del disturbo di apprendimento, si dovrà garantire la dispensa da alcune prestazioni quali:

- lettura a voce alta, scrittura veloce sotto dettatura, lettura di consegne, uso del vocabolario, studio mnemonico delle tabelline;
- dispensa dallo studio delle lingue straniere in forma scritta, a causa delle difficoltà rappresentate dalla differenza tra scrittura e pronuncia;
- tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio, mediante una adeguata organizzazione degli spazi ed un flessibile raccordo tra gli insegnanti;
- organizzazione di interrogazioni programmate
- assegnazione di compiti a casa in misura ridotta
- possibilità d'uso di testi ridotti non per contenuto, ma per quantità di pagine.

BIBLIOGRAFIA

- Martinetto P., La parafrasi del testo, Ed. Erickson
- Levy Robbins D., Esercizi di analisi del testo (2 livelli), Ed. Erickson
- Coultas J., Swalm J., Costruire testi efficaci, Ed. Erickson
- Bartoli M., Lessico Italiano. Esercizi per la scuola media, Ed. Clio, Distribuzione Principato
- Peroni M., Staffa N., Grandi L., Berton M., (a cura di) Coop. Anastasis e Associazione Italiana Dislessia, Guida agli ausili informatici, DISLESSIA, Come utilizzare al meglio le nuove tecnologie con i Disturbi Specifici dell'Apprendimento
- Associazione Italiana Dislessia, Meloni M. Galvan N. Sponza N. Sola D., Dislessia. Strumenti compensativi, Ed. Libri Liberi, Firenze, 2004

Software

- Ferraboschi L., Meini N., Produzione del testo scritto 1 - dal riconoscimento di parole alla costruzione di frasi. Ed. Erickson
- Lengwenus B., Hilbert J., Scacco matto – Sviluppare la logica e la capacità di problem solving. Ed. Erickson
- Colombo Bozzolo C., Costa A., Alberti C., Nel mondo della matematica- Vol.1. –Situazioni problematiche per alunni dai 6 agli 8 anni, Ed. Erickson.
- Scataglini C., Esercitarsi in…geografia, Ed. Erickson

Insegnanti e famigliari:i ruoli

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO

(a cura di Marilena Meloni, Natalia Sponza)

La legislazione attuale permette ai ragazzi dislessici di essere aiutati da un insegnante di sostegno solo nel caso vengano certificati ai sensi della legge 104/92.
Negli altri casi il ragazzino può venire diagnosticato, ma non certificato, e non ha diritto ad un insegnante di sostegno.
Nel caso ci sia la possibilità di scegliere se chiedere il sostegno o meno, la valutazione dipende da caso a caso.
La presenza di un insegnante di sostegno può essere preziosa con la funzione di :

- lettore

- aiutante nello studio della lingua straniera orale

- sostegno psicologico

- facilitatore di relazioni con i compagni

- ricercatore di libri parlati

- aiutante nel prendere appunti durante le lezioni

- aiutante nell'insegnamento di strategie di studio come:
  - Sottolineatura di parti di un testo
  - Titolazione di parti di un testo
  - Semplificazione di un testo
  - Elaborazione di mappe concettuali
  - Elaborazione di mappe cognitive

- maestro nell'insegnamento dell'uso del computer e dei programmi di scrittura:
  - programmi con sintesi vocale
  - vocabolario multimediale
  - enciclopedia on-line

- altro

Le modalità di lavoro con l'insegnante di sostegno dovranno essere valutate e precisate con gli altri insegnanti della classe. Modalità accettate volentieri e molto fruttuose dal punto di vista dell'apprendimento sono quelle che coinvolgono più ragazzini della classe, in gruppi di reciproco

aiuto, guidati da un insegnante, per attività di recupero, approfondimento e studio.

Se si tratta di un bambino della scuola elementare, in genere non ci sono particolari problemi di accettazione dell'insegnante di sostegno. In seguito, invece, la presenza di un insegnante di sostegno può essere ritenuta imbarazzante dai ragazzi più grandi che si sentono giudicati dai compagni.
Non ci sono regole, dipende da com'è il ragazzo dislessico, da com'è l'insegnante di sostegno, da com'è la classe che accoglie e dalle modalità di lavoro. E' fondamentale che la presenza dell'insegnante di sostegno sia vissuta come un privilegio, un aiuto prezioso ed un'opportunità in più, mai come elemento di emarginazione.
Un altro aspetto che talvolta si riscontra e che si può verificare, anche con i genitori a casa, è l'eccessiva dipendenza dall'adulto che il ragazzino in difficoltà di apprendimento manifesta e che può portarlo a non riuscire a lavorare da solo. L'insegnante di sostegno e il tutor della scuola secondaria di secondo grado, come pure i genitori a casa, dovranno mirare a creare autonomia di lavoro, stimolare l'uso di tutti gli strumenti possibili, cartacei ed informatici.

IL RUOLO DELLA FAMIGLIA

(a cura di M. Meloni, Natalia Sponza, E. Ghidoni)

"...A casa noi genitori leggiamo per lui, interpretiamo la storia, facciamo insomma quanto è possibile per sgravarlo degli aspetti meccanici dell'apprendimento; inoltre il supporto quasi specialistico di due studentesse, e il recupero pomeridiano di inglese, ci sembravano rimedi sufficienti. Invece all'inizio della primavera siamo stati convocati dai professori della classe per "consigliarci" di presentare un'attestazione di handicap, che avrebbe garantito, nell'ordine, le promozioni e una valutazione differenziata. Benché consci dei problemi di Andrea e della situazione scolastica (classe numerosa, programmi da seguire "inderogabilmente"), il ricatto ci sembra un po' eccessivo. Attualmente stiamo valutando, anche con altri genitori che hanno subito lo stesso tipo di trattamento, le azioni da intraprendere perché tutto ciò che è stato fatto non venga perduto. Andrea è un ottimo sciatore, un ottimo nuotatore, un bravo pescatore (sub e con la canna), un musicista autodidatta eccezionale (ha imparato da solo a suonare chitarra, bouzouki, violino, tastiera, flauto), un ragazzino dolce, affettuoso e intelligente, con poche ma solide amicizie. Andrea è la felicità di mamma e papà..."
(da: Storie di dislessia, Giacomo Stella, 2002, Edizioni LibriLiberi)

Essere i genitori di un ragazzo con disturbi di apprendimento è una sfida complessa e difficile, che innesca una serie di reazioni psicologiche. E' necessario accettare la realtà per aiutare il ragazzo a sviluppare le sue potenzialità. Quando famiglia o insegnanti si accorgono che qualcosa non va, è necessario ricorrere al più presto ai servizi diagnostici per avere una valutazione specialistica. I genitori devono rendersi conto dell'importanza di non negare il problema e cercarne una spiegazione esauriente. Spesso gli adulti colpevolizzano il bambino per gli errori banali che continua a commettere, mentre è necessario un clima di comprensione che favorisca l'autostima. La diagnosi determina un atteggiamento diverso nei confronti del ragazzo sia in famiglia che a scuola, e costituisce spesso un forte salto di qualità per poter affrontare il problema nel modo più adeguato. A volte sono gli insegnanti che devono convincere i genitori della necessità di una valutazione specialistica.
I genitori devono instaurare rapporti di dialogo costante e di collaborazione con la scuola e con i servizi sanitari. Ciò non è sempre facile, sia per le possibili limitazioni culturali sul problema da parte dei genitori, sia per la difficoltà di dialogo e di collaborazione con gli insegnanti e con i tecnici a causa del diverso livello di comprensione e di informazione sul problema.

In famiglia ci deve sempre essere un clima comprensivo e incoraggiante, anche perché l'ambiente scolastico è spesso frustrante e fonte di sofferenza psicologica per il dislessico. Bisogna imparare a valorizzare le sue doti naturali, le attività in cui può eccellere (per es. disegno, attività manuali, sport, musica). La dislessia non deve per forza limitare le possibilità di sviluppo e di espressione delle potenzialità creative di una persona, come è dimostrato dai numerosi dislessici che hanno raggiunto il successo in diversi campi di attività. I genitori devono spiegare agli insegnanti quali sono i problemi e i punti di forza del ragazzo; tutti gli insegnanti devono essere informati dettagliatamente della diagnosi e dei consigli forniti dagli specialisti. I genitori devono favorire il più possibile il passaggio di informazioni, in particolare quando c'è un cambio di docente o di classe. Per i genitori è bene documentarsi, leggere libri e opuscoli che spiegano che cos' è la dislessia, diventando degli esperti consapevoli di questo problema. E' molto utile prendere contatto con altri genitori con lo stesso problema, o con le associazioni che se ne occupano, per avere informazioni, sostegno e condivisione delle difficoltà.

Bisogna aiutare il ragazzo nei compiti a casa, ma senza stravolgere il ruolo di genitori. La famiglia infatti deve rimanere il luogo degli affetti e non una riproduzione dell'ambiente scolastico che il ragazzo dislessico spesso vive molto negativamente. In molti casi è meglio cercare l'aiuto di un tutor o di un insegnante preparato per le attività a casa. Bisogna facilitare il lavoro con una serie di accorgimenti; per es. colori diversi per i diversi libri e quaderni; leggergli il testo dei compiti, spiegargli in maniera chiara il significato delle parole; fornirgli strumenti di

compenso come la tavola pitagorica e altre tabelle che sostituiscono la memorizzazione di informazioni come la sequenza dei mesi, dei giorni della settimana, delle lettere dell'alfabeto, delle unità di misura; aiutarlo a organizzare diario e agenda ed eventualmente ricorrere a strumenti elettronici; fornirgli fonti di informazione alternative ai testi scritti: audiocassette, videocassette, cd-rom etc. ; favorire nella vita quotidiane l'apprendimento esplicito, dando definizioni chiare e dirette anche per nozioni che si darebbero per scontate. L'uso del computer, l'elaboratore di testi con controllo ortografico ed eventualmente la sintesi vocale possono essere ausili molto utili durante il percorso scolastico, soprattutto quando le richieste di produzione di testi e di studio aumentano.

Storie di dislessia

STORIA DI FILIPPO Quando Filippo è andato in prima elementare, è stato accolto dalle maestre di suo fratello, che allora frequentava la quinta, e con le quali si era stabilito un ottimo rapporto. Filippo si è fatto subito amare da loro e dai compagni per il suo carattere tranquillo, rispettoso e tollerante, ma anche entusiasta e volonteroso. Già a Natale la maestra di Italiano mi comunica, dopo molti apprezzamenti su mio figlio, la sua difficoltà nella lettura ma aggiunge che non è il caso di preoccuparsi: bisogna rispettare i suoi tempi! Intanto ci esercitiamo molto a casa coi "classici" risultati: scene di disperazione e tempi "storici"! Su ammonimento delle insegnanti mi accingo pazientemente ad aspettare il miracolo ma, sul finire della seconda prendo l'iniziativa e prenoto una visita neuropsichiatrica. Quando lo comunico alle insegnanti mi guardano allibite.
Risultato: Filippo ha un disturbo oggettivo di lettura, meno importante nella scrittura e nel calcolo. I suoi problemi non sono dovuti a mancanza di volontà o a deficit d'intelligenza, ma non ci dobbiamo preoccupare perché Filippo col tempo troverà da solo le sue strategie. Nessuno nomina la parola dislessia e nessuno ci consegna una diagnosi scritta (era il 1999). Dopo aver cercato notizie su Internet capisco che mio figlio è dislessico e lo comunico alle insegnanti incredule: quella di Italiano ha già avuto un alunno dislessico che però non ha mai imparato a leggere, allora "quella di Filippo sarà una forma molto lieve!"
I restanti tre anni di scuola elementare sono trascorsi in un clima di grande comprensione verso Filippo per le sue difficoltà che, si allargano e risultano sempre più evidenti. A questa comprensione nei confronti del bambino non si è affiancata una volontà di comprendere pienamente il suo disturbo e affrontarlo. Negli anni ho passato alle insegnanti molto materiale sull'argomento che però aveva il limite di essere sì esplicativo ma anche molto teorico: non forniva loro la "ricetta" per risolvere il problema. Con Filippo non sono stati usati accorgimenti particolari: ha sempre fatto tutto come gli altri solo con molta più fatica e un dispendio di tempo esagerato per la sua età (3-4 ore al giorno dopo la scuola).

Una cosa da cui invece ha sicuramente tratto beneficio (dato che è decisamente discalculico) è stata la possibilità, concessa a tutta la classe, di utilizzare la Tavola Pitagorica: questo gli ha permesso di concentrarsi sull'apprendimento delle procedure e sullo sviluppo delle capacità di problem solving. Possiamo concludere che Filippo è uscito dalla scuola elementare con una preparazione decisamente sufficiente a proseguire il percorso scolastico ma, raggiunta con un tipo di lavoro sicuramente non adatto a lui, che non ha coinvolto le sue abilità ma, ha solo messo in evidenza le disabilità iniziando così a minare la sua motivazione allo studio. L'avventura è proseguita alle scuole medie con un pro: la stessa classe delle elementari; e un contro: scuola a tempo prolungato 36 ore di cui 3 di seconda lingua straniera (tedesco).
Sintetizzo:

• Insegnante di lettere comprensiva e molto motivata nel suo lavoro: non conosceva la dislessia ma si è subito dimostrata sensibile e interessata al problema e ha cominciato a studiarlo. Nell'ultimo anno ha messo in atto i provvedimenti dispensativi alleggerendo il carico di lavoro casalingo a Filippo. Gli ha somministrato verifiche più brevi, gli ha consesso più tempo per l'esecuzione dei temi, ha programmato le interrogazioni. Queste ultime, poiché Filippo ha problemi nell'esposizione orale a causa della difficoltà a "recuperare" i vocaboli nel suo "magazzino" e a memorizzare quelli nuovi, sono state condotte quando possibile con l'ausilio di immagini.

• Insegnante di matematica alla sua prima esperienza nella scuola media, ha instaurato subito buoni rapporti personali con gli alunni e con Filippo in particolare, ma all'inizio non ha ritenuto necessario informarsi sul problema. Alle mie richieste di concedere tempi più lunghi o ridurre gli esercizi delle verifiche obiettava che Filippo non aveva nessuna certificazione e non mostrava nessuna difficoltà a comprendere……quindi non sarebbe stato giusto nei confronti degli altri!
Questo mi ha spinto a far rivalutare mio figlio e a pretendere una diagnosi scritta per la scuola. A fine seconda media Filippo è risultato essere un dislessico severo con una velocità di lettura di 0,6 sillabe al secondo (inferiore alla media dei bambini di seconda elementare), con 7 deviazioni standard per quanto riguarda la correttezza ma con una buona comprensione. È lievemente disgrafico e significativamente discalculico.

• Insegnanti d'inglese (la materia più problematica): una all'anno. Con la prima le cose sono andate abbastanza bene: il programma si svolgeva con calma e c'erano molte attività pratiche (valutazione finale: buono). La seconda è stato un disastro: lei aveva il suo metodo, si studiava solo la grammatica, e non ne ammetteva altri. Alla mia richiesta di puntare sull'orale con Filippo rispondeva che in Italia l'inglese si insegna così. I ragazzi non sono mai stati valutati per gli obiettivi di produzione o comprensione della lingua orale. Filippo quell'anno non ha imparato quasi niente anche se lei alla fine l'ha valutato sufficiente.

Anche l'ultima ha seguito la sua strada senza porsi problemi, per esempio adducendo scuse poco plausibili alla mia richiesta di utilizzare strumenti multimediali (forniti da me). Tuttavia ha proposto abbastanza spesso la visione di filmati. Probabilmente questo, aggiunto al fatto che Filippo a casa ha cominciato ad usare il computer per i compiti di traduzione e di comprensione del testo, ha prodotto un serio miglioramento in questa materia. Conclusione:negli anni della scuola dell'obbligo Filippo ha ricevuto comprensione da parte di quasi tutti i suoi insegnanti anche perché ha sempre fatto il proprio dovere e molto di più, ma una sola è intervenuta sul suo disturbo specifico con professionalità. Risultato: Filippo in questi anni "ha sviluppato insicurezza, scarsa autostima, scarso interesse e piacere per le attività svolte, mancanza di motivazione per le attività scolastiche" (sono parole della neuropsichiatra). Per il proseguimento degli studi ha fatto una scelta di basso profilo e poco adatta a lui (e a qualsiasi dislessico, io credo): l'IPC (Istituto Professionale Commerciale). Scelta dettata sicuramente dalla speranza che quella sia la strada meno faticosa.
Elena

STORIA DI CHIARA Sono la mamma di Chiara ,una bambina di 10 anni che ha una forma molto lieve di dislessia accompagnata da una lieve forma di disprassia , disgrafia,discalculia che ,in teoria, non avrebbero una grande ripercussione sul rendimento scolastico se non fosse subentrato un problema di ordine psicologico dovuto a una serie di atteggiamenti scolastici sbagliati.Premetto che: io e mio marito siamo persone oneste, di sani principi, con un discreto bagaglio di valori umani e aggiungerei persone normali; e che quindi non siamo né delinquenti, né genitori violenti, né con turbe psicologiche, né esigenti, né persone invadenti o seccanti, e che mia figlia fino al giorno prima dell'inizio della scuola elementare era una bambina normale. Come genitori crediamo di essere stati attenti:
1) prima dell'inizio della scuola abbiamo sottoposto nostra figlia ad una visita specialistica oculistica di prevenzione presso una struttura pubblica, dalla quale non è emerso nessun tipo di disturbo visivo;
2) quando ci siamo resi conto in prima elementare delle prime difficoltà, abbiamo interpellato il nostro pediatra che ci ha rassicurati dicendoci che a quell'età la lateralità può non essere ancora ben definita.
Compare l'enuresi notturna che viene attribuita alla nascita della sorellina;
3) dopo l'insistenza da parte delle insegnanti che pensavano ci fosse un problema di vista (non riusciva a copiare bene dalla lavagna) l'abbiamo sottoposta ad una nuova visita oculistica, questa volta a pagamento , che ha dato nuovamente esito negativo
4) in seconda elementare cambiano alcune maestre e la situazione, a mio parere, precipita, perché dopo le feste di Natale la scrittura, anche se incerta, da tondeggiante diventa spigolosa e a volte indecifrabile (la bambina ha acquistato velocità nello scrivere, ma la scrittura ha perso di chiarezza). Ricontattiamo il pediatra che ipotizza l'eventualità che possa

essere ambidestra, ma che ciò non comporta problemi per l'apprendimento.
Persiste il problema della pipì a letto, che però magicamente scompare sempre nel periodo estivo;
5) in terza elementare, nel mese di novembre un'insegnante durante un colloquio mi dice che secondo lei la bambina è da bocciare, che in prima e in seconda lei voleva il sostegno ma che un'altra insegnante si è opposta energicamente.
La violenza con cui mi sono state dette queste cose, non so spiegare perché, mi hanno fatto vedere "il fantasma".
Non sapevo che si chiamasse dislessia, ma io avevo visto il disturbo "invisibile e indicibile".
Era stato lì, sempre, ma era stato sempre confuso con altro : ora era la nascita della sorellina, ora era un disturbo visivo, ora era la mancanza di attenzione da parte dei genitori, ora era troppa attenzione, ora erano le maestre troppo esigenti, ora era la bambina che era troppo piccola, era troppo lenta, non si impegnava, le piaceva giocare, alla fine ora appariva come un deficit mentale. Da test poi fatti all'ospedale dalla psicologa dell'età evolutiva nostra figlia è risultata più intelligente della norma. Nel frattempo che noi adulti cercavamo di dare un volto a questo fantasma, la mia bambina aveva subito ogni sorta di trattamento, dall'essere rimproverata a casa e a scuola, umiliata in classe e all'uscita dalla scuola davanti a tutti e, come conseguenza derisa costantemente dai compagni.
Mi sono rivolta alla psicologa del consultorio nella speranza che potesse dare un nome al fantasma che io avevo visto e che è arrivata alla conclusione (dopo un solo incontro con la bambina) che mia figlia era normale, che le maestre sicuramente avevano atteggiamenti sbagliati, ma che lei non era autorizzata ad andare a parlare con la scuola e che forse io ero un po' ansiosa.
Mi rivolsi telefonicamente a mia sorella (è un medico) che mi disse di contattare un neuropsichiatra infantile. E così, finalmente, fu dato un nome a questo fantasma : DISLESSIA. Non si poteva quantizzare il grado di dislessia in quanto mia figlia aveva una forte agressività repressa e quindi andava per prima cosa sbloccata psicologicamente.
Fu informata immediatamente la scuola ,che prese subito atto della situazione costringendo a rivedere e mettere in discussione l'atteggiamento di alcune maestre e la bambina cominciò la terapia psicologica. L'incubo per me era finito. Ma ben presto, in poche parole, l'incubo si è trasformato in una Via Crucis fatta di difficoltà a reperire informazioni sul problema, a capire e far capire il problema, fatta di muri di indifferenza, difficoltà pratiche, quotidiane, a cui nessuno sa darti una direttiva, l'incubo costante di una nuova chiusura psicologica che può col tempo trasformarsi in depressione. Una Via Crucis, percorsa da me e mio marito con dignità e coraggio anche quando ci siamo sentiti calunniati e attaccati nella figura di genitori, ma in solitudine. La storia di Chiara lo so che non finisce qua, ma spero che dall'incontro con l'Associazione Italiani Dislessia possa un giorno raccontare un'altra storia. *Rosabianca*

LA STORIA DI JACOPO Sono la Mamma di Jacopo, dopo una prima infanzia felicissima e piena di aspettative, con l'inizio della scuola elementare sono iniziati i nostri problemi. Jacopo che ha sempre dato prova di essere un bambino particolarmente attivo e curioso, viene descritto dalle sue insegnanti come un alunno molto problematico che non riesce ad applicarsi e si rifiuta di scrivere. Dopo due anni di incontri con varie psicologhe, le quali attribuivano i problemi del bambino ad un'eccessiva apprensione da parte mia, siamo finalmente approdati ad una neuropsichiatra che ha diagnosticato la dislessia.
A questo punto la nostra famiglia ha tirato un sospiro di sollievo, in primo luogo perchè potevamo dare un nome a dei problemi che sembravano incomprensibili ed in secondo luogo perchè la neuropsichiatra ci ha comunicato che il quoziente intellettivo di Jacopo era abbondantemente sopra la media (140), ciò ha contribuito a creare una forte autostima nel bambino, che aveva cominciato a dubitare di se stesso e in noi genitori la consapevolezza del valore di nostro figlio, il tutto ci ha dato la forza di contrastare le innumerevoli problematiche che le insegnanti di volta in volta ci ponevano. Nel corso della scuola elementare Jacopo aveva compensato molto bene gli aspetti che riguardano il problema lettura, diventando sorprendentemente un lettore appassionato, mentre persistevano gravi problemi di disgrafia e disortografia che a tutt'oggi non sono ancora stati risolti. Completati gli studi elementari con notevoli difficoltà, legate al corpo docente che non ha mai voluto affrontare il problema, siamo approdati alle scuole medie dove abbiamo trovato un ambiente molto più dinamico ed aperto che ha saputo affrontare la questione applicando esclusivamente il buon senso, senza conoscere la problematica nel dettaglio, più precisamente la professoressa di italiano ha suggerito l'utilizzo del portatile e con l'ausilio di questo strumento lo svolgimento dei temi che per Jacopo è sempre risultato molto difficile si è trasformato in un suo punto di forza dandogli la possibilità di potersi concentrare sui contenuti e non più sulla grafia ed ortografia. Attualmente Jacopo ha frequentato il primo anno di liceo scientifico superandolo con gli inevitabili inconvenienti legati alla dislessia, ma complessivamente con un buon risultato (solo un debito in latino). La strada da percorrere ora sarà come sempre tutta in salita ma Jacopo è convinto che potrà affrontare man mano i problemi che si presenteranno anche grazie al prezioso lavoro che viene svolto dai soci dell'AID che stanno da anni contribuendo a diffondere la conoscenza e la consapevolezza, soprattutto negli organismi scolastici, del problema dislessia.

LA STORIA DI MATTEO Mio figlio è stato bocciato !!!!!!! comincio così questa mia lettera perché e un chiodo fisso che mi batte nella testa e continua a fare molto male. Matteo ha 15 anni ed ho scoperto la sua dislessia purtroppo solo quest'anno, forse anche a causa di insegnanti non preparati o incompetenti delle elementari che non hanno capito il suo disagio, ed ad una diagnosi superficiale fatta durante gli anni delle medie. Comunque le elementari sono passate con non poche difficoltà e con la

presenza costante di noi genitori e di interminabili pomeriggi passati a fare i compiti. Alle medie per fortuna, pur non conoscendo il problema, Matteo ha trovato un ambiente favorevole ma soprattutto la professionalità e la comprensione di molti professori che gli hanno dimostrato fiducia.. Con l'inizio della 1° superiore, sono cominciati i problemi, ho visto in mio figlio un cambiamento profondo e negativo, dapprima ho dato la colpa di tutto questo all' adolescenza, successivamente ho notato una forte ribellione dei confronti dalla scuola ma soprattutto un "odio" nei riguardi di un'insegnante, la quale considerava il ragazzo "un fannullone arrogante" con poca voglia di fare. Mi sono chiesta il perché di tutto questo e da ulteriori e più approfonditi controlli è emersa la vera diagnosi "DISLESSIA E DISORTOGRAFIA LIEVE".
Allora ho informato il dirigente scolastico dell'istituto frequentato dal ragazzo e devo dire che ho trovato una persona molto disponibile al problema, che però non ha potuto aiutarci perché, la cara insegnante "AMICA DI MIO FIGLIO" lo aveva già “etichettato” e probabilmente aveva deciso di bocciarlo, trascinando con sè anche gl'altri insegnati, molto tempo prima, con la scusa che non aveva le basi per affrontare una classe 2°, Non so se questa è stata la scelta giusta per mio figlio, penso che in tutto questo lui non abbia colpa o forse solo una piccolissima parte, ma è quello che ne paga le conseguenze....
Spero che gli insegnanti vengano in futuro preparati a capire, affrontare ed ad aiutare questi ragazzi che sono comunque " MOLTO INTELLIGENTI" , ma soprattutto spero che Matteo, nel suo nuovo tragitto scolastico non incontri più “insegnanti impreparati nella loro mansione ” come quelli di quest'anno. *Giulia*

STORIA DI LORENZO Novembre 1996 – giugno 2005. Queste due date racchiudono il cammino di Lorenzo e di tutta la famiglia con il problema dislessia. Voglio iniziare questa breve descrizione dal 22 giugno 2005. Sono davanti ai quadri della classe di Lorenzo, appena usciti e leggo con emozione i suoi voti. Promosso con quasi la media del 7! Il prossimo anno frequenterà il 3° anno del liceo artistico. Ripenso agli anni passati, a quel fine 1996 (seconda elementare) quando conobbi per la prima volta la parola dislessia. Allora pensavo che con la riabilitazione tutto si sarebbe risolto. E invece seppi che questo disturbo avrebbe sempre accompagnato Lorenzo per tutta la vita. Ci fu un momento di disorientamento. Che fare? Oltre agli incontri con la neuropsichiatra e oltre alla riabilitazione con la logopedista, mi chiedevo come affrontare il mondo della scuola, ignorante sul problema, e soprattutto come saperne di più. Fu allora, verso la fine del 1997, che conoscemmo l’Associazione Italiana Dislessia che si era appena costituita. Fu il primo scambio di esperienze tra genitori e questo ci rafforzò. Iniziammo a conoscere esperienze positive e ci confrontammo su come affrontare le difficoltà. Capimmo che impegnarci nell’Associazione ci avrebbe permesso di vivere al meglio questo problema, ma soprattutto il nostro esserci poteva

costituire una testimonianza e uno stimolo per chi si avvicinava per la prima volta al problema dislessia. Lorenzo in questi anni si è rafforzato, ha fatto esperienze positive anche con ragazzi stranieri (in Francia e Costa Rica), vivendo per due o tre settimane presso le loro famiglie, nelle quali non si parlava italiano: qualche anno prima non avrei certo immaginato che ci sarebbe riuscito e che avrebbe accettato di farlo. Oggi posso dire che con la dislessia si può vivere con pari dignità e con le stesse aspirazioni di tutti i ragazzi. Noi genitori, fratelli, sorelle, insegnanti, siamo fandamentali nel cammino dei ragazzi dislessici. Soltanto informandoci possiamo dare consapevolezza al problema. L'Associazione ha realizzato un video "Come può essere così difficile" che consiglio ai genitori di vedere, di vederlo assieme a tutta la famiglia. Lorenzo quando lo vide rimase impressionato in positivo. Anche i libri che ha pubblicato l'Associazione possono aiutare a capire il problema dislessia, ad affrontarla in classe. Un ultimo consiglio: dire ai genitori di non dimenticare gli altri figli, quelli senza dislessia, di dare loro tutta l'attenzione che meritano e che richiedono. Infatti a volte la dislessia ci richiede talmente tante energie e ci assorbe tanto che rischiamo di dare meno tempo e attenzione a chi non ce l'ha. Un grazie immenso a mio figlio Lorenzo per averci dato un'occasione in più per comprendere la vita.
Franco Botticelli vicepresidente AID Nazionale

Normativa e forme di tutoraggio

INTERVISTA A FRANCO FONDRIEST
(Settembre 2005)

Una didattica adeguata ad alunni dislessici prevede strumenti compensativi. L'attuale normativa lo consente?

La costituzione, all'articolo 3, sancisce il dovere dello Stato di promuovere gli interventi, che l'AID definisce "compensativi e dispensativi", là dove afferma: "……È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che……..impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese…..". È ben evidente, infatti, come l'insuccesso scolastico condiziona e compromette fortemente, oltre che la propria autostima, la capacità di partecipare compiutamente alla vita sociale.

Ma è solo con la legge 517/77 che si dà una risposta organica alle differenze individuali, prospettando un'organizzazione delle attività per gruppi di alunni, al fine di agevolare il diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità.

Con la legge 59/97, articolo 21, comma 9 si chiarisce che l'autonomia scolastica, da poco istituita, ha il fine di assicurare "……il diritto ad apprendere…..".

Il successivo D.P.R. 275/1999 afferma all'articolo 4, comma 1, che "……le istituzioni scolastiche…concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti, riconoscono e valorizzano la diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo…..."

Una riaffermazione forte dell'obbligo delle istituzioni scolastiche di utilizzare la flessibilità, consentita dall'autonomia, per assicurare il successo formativo:
- si riconoscono e valorizzano le diversità
- si promuovono le potenzialità di ciascuno
- si regolano i tempi d'insegnamento e di svolgimento delle discipline nel modo più adeguato ai ritmi dell'apprendimento, utilizzando forme di flessibilità come i percorsi individualizzati, le iniziative di recupero e di sostegno.

Infine, nel corso degli ultimi anni, in seguito all'opera di sensibilizzazione al problema dislessia operata dalla AID su tutto il territorio nazionale, si

sono realizzati alcuni fatti nuovi in relazione alla tutela dei ragazzi dislessici a scuola.

Il 18 febbraio 2003, in occasione della votazione della legge di riforma dell'ordinamento scolastico, vengono accolti dal Governo tre ordini del giorno, in cui, per la prima volta, si parla di dislessia. Il primo impegna il Governo a prevedere nei decreti attuativi, relativi al primo ciclo, forme di dispensa da alcune prestazioni (lettura a voce alta, verifica scritta, ecc…) e l'uso di alcuni strumenti (calcolatrice, tavola pitagorica, registratore, ecc…) per gli alunni con DSA. Il secondo riconosce l'esistenza nella scuola di persone con disturbi specifici di apprendimento, non collocabili nell'area dell'handicap, e prevede la promozione di azioni finalizzate al raggiungimento del successo formativo e la formazione degli insegnanti sui DSA. Il terzo ordine del giorno impegna il Governo a prevedere accordi fra il sistema scolastico e il sistema sanitario locale per consentire indagini specialistiche volte ad individuare l'entità del disturbo nella popolazione scolastica, al fine di provvedere poi alla loro rieducazione.

Tre sono le circolari che hanno dato attuazione, ma solo ad uno di questi ordini del giorno, accolti, allora, dal Governo. La prima, del 5 ottobre 2004, invita le scuole ad utilizzare strumenti compensativi dispensativi in presenza di alunni con disturbi specifici. La seconda, del 5 gennaio 2005, precisa come tali strumenti possono essere usati in tutte le fasi del percorso scolastico, compresi i momenti di valutazione finale. La terza, del 1 marzo 2005, invita i commissari delle prove d'esame ad adottare, in particolare per la terza prova, ogni opportuna iniziativa idonea a ridurre le possibili difficoltà degli studenti, a riservare loro tempi più lunghi di quelli ordinari nelle prove ed a tenere conto nella valutazione dei problemi specifici causati dalla dislessia. Come si vede non è più possibile accettare situazioni di indisponibilità dei docenti e/o degli istituti, anche quando si rivendica la libertà di insegnamento; infatti tale libertà, garantita dalla Costituzione, ha il solo scopo di consentire ai docenti di scegliere liberamente il metodo migliore per assicurare il successo scolastico ai propri allievi. Di fronte all'alunno dislessico, di cui sia stata depositata una regolare diagnosi, esiste l'obbligo dei docenti di personalizzare il percorso utilizzando se, quando e come è necessario gli strumenti compensativi e dispensativi previsti dalle note citate.

Per gli alunni con disturbi specifici certificazione o segnalazione?

Nella scuola i portatori di handicap usufruiscono della legge 104/92. Un alunno dislessico non può essere considerato handicappato, perché ha un'intelligenza normale. Presenta solo delle difficoltà specifiche in aree settoriali di competenza. In alcuni casi, però, si opta per la certificazione a causa della severità delle difficoltà che l'allievo presenta. Per questi ragazzi la valutazione, nel periodo della scuola primaria e secondaria di 1° grado, è effettuata sulla base delle effettive capacità,

tenendo conto delle situazioni di partenza e dei progressi misurati in relazione al loro percorso personalizzato. Vogliamo qui sottolineare che il concetto di personalizzazione non va inteso come didattica rassegnata all'uguaglianza delle opportunità, bensì acquisisce valore pedagogico solo se si prefigge l'uguaglianza degli esiti. Nella scuola superiore, invece, il consiglio di classe deve valutare se l'alunno certificato abbia o no la possibilità di seguire i programmi ministeriali, anche se semplificati, ma non ridotti. Nel primo caso la promozione è valida a tutti gli effetti. Nel secondo caso la valutazione è riferita solamente ai progressi realizzati rispetto al programma differenziato e quindi il passaggio da una classe all'altra diventa un semplice automatismo, non l'esito di una promozione. In tal caso non si ottiene un diploma finale, ma solo un attestato che comprova i crediti formativi maturati.
Come si vede un percorso, questo, difficile e incerto negli esiti.
Ci sono invece molte esperienze, non più limitate ad alcune città, ove viene attuata una "segnalazione clinica" come primo atto di identificazione di un alunno dislessico. È una regolare diagnosi, chiamata segnalazione per distinguerla dalla certificazione di handicap, affidata ai genitori che la portano a scuola per permettere l'attivazione di percorsi e di strategie adeguate, come previsto dalle note citate. In questo caso non è prevista l'assegnazione di un insegnante di sostegno, mentre invece è possibile con la certificazione.

Nelle scuole private paritarie l'iter della certificazione è il medesimo e chi fornisce l'insegnante di sostegno?

Frequentare scuole private riconosciute come paritarie garantisce un trattamento identico a quello offerto dalle scuole statali, poiché le scuole paritarie devono funzionare con le stesse modalità delle scuole pubbliche.

Gli insegnanti possiedono gli strumenti culturali e professionali adeguati alle problematiche degli allievi con DSA?

La dislessia nella scuola è un oggetto misterioso e sconosciuto. Quindi è di rilevante importanza predisporre un piano di formazione dei docenti a livello nazionale. Il MIUR, attualmente, sta sostenendo tale formazione, che dovrebbe portare, nel giro di qualche anno, in ogni istituzione scolastica, alla formazione di un docente che sia in possesso di conoscenze di base sulla dislessia, utili a connotarlo come punto di riferimento per i colleghi. In ogni scuola dovrebbe essere individuata tale figura, che riceverà una formazione specifica, a cura dell'AID, già in corso di attuazione in alcune regioni italiane, e che si prevede di portare a compimento entro il 2008.

Cosa si prevede per il futuro?

I dislessici sono persone di normale intelligenza e quindi a loro deve essere assicurato il successo formativo. In tal senso, in questi ultimi

anni, sono stati conseguite dall'AID conquiste fino a poco tempo fa inimmaginabili.

Tuttavia per assicurare provvedimenti a tutto campo che tutelino i diritti dei dislessici, non solo nella scuola, ma più in generale nella vita sociale e professionale, è necessario un provvedimento organico, che affronti tutti gli aspetti problematici, dalla diagnosi alla riabilitazione, dal diritto ad una didattica appropriata, all'uso degli ausili e strumenti compensativi e dispensativi, fino alla tutela in caso di concorsi o di altre prove d'esame per l'assunzione. Per arrivare a questo risultato la tappa finale è la promulgazione di una legge, che dia, finalmente, reali diritti da esigere pienamente.

NORMATIVA (materiali)

(Camera, 18 febbraio 2003)

Articolo 3 della Costituzione Italiana Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. E' 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.

Legge 517/77 Titolo 1 Scuola elementare art. 2 Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, anche se appartenenti a ruoli speciali, o ai sensi del quarto comma dell'articolo 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820. Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive, competenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale.
Il collegio dei docenti elabora, entro il secondo mese dell'anno scolastico, il piano delle attività di cui al precedente primo comma sulla base dei criteri generali indicati dal consiglio di circolo e delle proposte dei consigli

di interclasse, tenendo conto, per la realizzazione del piano, delle unità di personale docente comunque assegnate alla direzione didattica nonché delle disponibilità edilizie e assistenziali e delle esigenze ambientali. Il suddetto piano viene periodicamente verificato e aggiornato dallo stesso collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico. I consigli di interclasse si riuniscono almeno ogni bimestre per verificare l'andamento complessivo della attività didattica nelle classi di loro competenza e proporre gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro didattico.

Legge 517/77 Titolo 2 Scuola media art. 7 Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito della programmazione di cui al precedente comma sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante la utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicaps e nel numero massimo di sei ore settimanali. Le classi che accolgono alunni portatori di handicaps sono costituite con un massimo di 20 alunni. In tali classi devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale. Le attività di cui al primo comma del presente articolo si svolgono periodicamente in sostituzione delle normali attività didattiche e fino ad un massimo di 160 ore nel corso dell'anno scolastico con particolare riguardo al tempo iniziale e finale del periodo delle lezioni, secondo un programma di iniziative di integrazione e di sostegno che dovrà essere elaborato dal collegio dei docenti sulla base di criteri generali indicati dal consiglio di istituto e delle proposte dei consigli di classe. Esse sono attuate dai docenti delle classi nell'ambito dell'orario complessivo settimanale degli insegnamenti stabiliti per ciascuna classe. Le attività previste dall'ultimo comma dell'articolo 3 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, devono essere coordinate con le iniziative comprese nel programma di cui al precedente quinto comma. Il suddetto programma viene periodicamente verificato e aggiornato dal collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico. I consigli di classe, nelle riunioni periodiche previste dall'ultimo comma dell'articolo 2 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, verificano l'andamento complessivo dell'attività didattica nelle classi di loro competenza e propongono gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro. Le classi di

aggiornamento e le classi differenziali previste dagli articoli 11 e 12 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sono abolite.

Legge 104/92 art.13 L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza, fermo restando quanto previsto dalle leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977, n. 517, e successive modificazioni, anche attraverso: la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati. a tale scopo gli enti locali, gli organi scolastici e le unità sanitarie locali, nell'ambito delle rispettive competenze, stipulano gli accordi di programma di cui all'articolo 27 della legge 8 giugno 1990, n. 142. entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con decreto del ministro della pubblica istruzione, d'intesa con i ministri per gli affari sociali e della sanità, sono fissati agli indirizzi per la stipula degli accordi di programma. Tali accordi di programma sono finalizzati alla predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché a forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative extrascolastiche. negli accordi sono altresì previsti i requisiti che devono essere posseduti dagli enti pubblici e privati ai fini della partecipazione alle attività di collaborazione coordinate; la dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni forma di ausilio tecnico, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico; la programmazione da parte dell'università di interventi adeguatisi al bisogno della persona sia alla peculiarità del piano di studio individuale;l'attribuzione, con decreto del ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, da emanare entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, di incarichi professionali ad interpreti da destinare alle università, per facilitare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti.
la sperimentazione di cui al decreto del presidente della repubblica 31 maggio 1974, n. 419, da realizzare nelle classi frequentate da alunni con handicap. Per le finalità di cui al comma 1, gli enti locali e le unità sanitarie locali possono altresì prevedere l'adeguamento dell'organizzazione e del funzionamento degli asili nido alle esigenze dei bambini con handicap, al fine di avviarne precocemente il recupero, la socializzazione e l'integrazione, nonché l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori ed assistenti specializzati. Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del decreto del presidente della repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono

garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati. I posti di sostegno per la scuola secondaria di secondo grado sono determinati nell'ambito dell'organico del personale in servizio alla data di entrata in vigore della presente legge in modo da assicurare un rapporto almeno pari a quello previsto per gli altri gradi di istruzione e comunque entro i limiti delle disponibilità finanziarie all'uopo preordinate dall'articolo 42, comma 6, lettera h). Nella scuola secondaria di primo e secondo grado sono garantite attività didattiche di sostegno, con priorità per le iniziative sperimentali di cui al comma 1, lettera e), realizzate con docenti di sostegno specializzati, nelle aree disciplinari individuate sulla base del profilo dinamico-funzionale e del conseguente piano educativo individualizzato. Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti. Agli studenti handicappati iscritti all'università no garantiti sussidi tecnici e didattici specifici, realizzati anche attraverso le convenzioni di cui alla lettera b) del comma 1, nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle università nei limiti del proprio bilancio e delle risorse destinate alla copertura degli oneri di cui al presente comma, nonché ai commi 5 e 5-bis dell'articolo 16.

Legge 104/92 art.16 *Valutazione del rendimento e prove d'esame.* Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti é indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline. Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali. Nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado, per gli alunni handicappati sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione. Gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico o allo svolgimento di esami anche universitari con l'uso degli ausili loro necessari. Il trattamento individualizzato previsto dai commi 3 e 4 in favore degli studenti handicappati é consentito per il superamento degli esami universitari previa intesa con il docente della materia e con l'ausilio del servizio di tutorato di cui all'articolo 13, comma 6-bis. E' consentito, altresì, sia l'impiego di specifici mezzi tecnici in relazione alla tipologia di handicap, sia la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato. Le università, con proprie disposizioni, istituiscono un docente delegato dal rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo.

Legge 59/97 art.21

1. L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte ed ampliando l'autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato. Le disposizioni del presente articolo si applicano anche agli istituti educativi, tenuto conto delle loro specificità ordinamentali.

2. Ai fini di quanto previsto nel comma 1, si provvede con uno o più regolamenti da adottare ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, nel termine di nove mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, sulla base dei criteri generali e principi direttivi contenuti nei commi 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 e 11 del presente articolo. Sugli schemi di regolamento è acquisito, anche contemporaneamente al parere del Consiglio di Stato, il parere delle competenti Commissioni parlamentari. Decorsi sessanta giorni dalla richiesta di parere alle Commissioni, i regolamenti possono essere comunque emanati. Con i regolamenti predetti sono dettate disposizioni per armonizzare le norme di cui all'articolo 355 del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, con quelle della presente legge.

3. I requisiti dimensionali ottimali per l'attribuzione della personalità giuridica e dell'autonomia alle istituzioni scolastiche di cui al comma 1, anche tra loro unificate nell'ottica di garantire agli utenti una più agevole fruizione del servizio di istruzione, e le deroghe dimensionali in relazione a particolari situazioni territoriali o ambientali sono individuati in rapporto alle esigenze e alla varietà delle situazioni locali e alla tipologia dei settori di istruzione compresi nell'istituzione scolastica. Le deroghe dimensionali saranno automaticamente concesse nelle province il cui territorio è per almeno un terzo montano, in cui le condizioni di viabilità statale e provinciale siano disagevoli e in cui vi sia una dispersione e rarefazione di insediamenti abitativi.

4. La personalità giuridica e l'autonomia sono attribuite alle istituzioni scolastiche di cui al comma 1 a mano a mano che raggiungono i requisiti

dimensionali di cui al comma 3 attraverso piani di dimensionamento della rete scolastica, e comunque non oltre il 31 dicembre 2000 contestualmente alla gestione di tutte le funzioni amministrative che per loro natura possono essere esercitate dalle istituzioni autonome. In ogni caso il passaggio al nuovo regime di autonomia sarà accompagnato da apposite iniziative di formazione del personale, da una analisi delle realtà territoriali, sociali ed economiche delle singole istituzioni scolastiche per l'adozione dei conseguenti interventi perequativi e sarà realizzato secondo criteri di gradualità che valorizzino le capacità di iniziativa delle istituzioni stesse.

5. La dotazione finanziaria essenziale delle istituzioni scolastiche già in possesso di personalità giuridica e di quelle che l'acquistano ai sensi del comma 4 è costituita dall'assegnazione dello Stato per il funzionamento amministrativo e didattico, che si suddivide in assegnazione ordinaria e assegnazione perequativa. Tale dotazione finanziaria è attribuita senza altro vincolo di destinazione che quello dell'utilizzazione prioritaria per lo svolgimento delle attività di istruzione, di formazione e di orientamento proprie di ciascuna tipologia e di ciascun indirizzo di scuola.

6. Sono abrogate le disposizioni che prevedono autorizzazioni preventive per l'accettazione di donazioni, eredità e legati da parte delle istituzioni scolastiche, ivi compresi gli istituti superiori di istruzione artistica, delle fondazioni o altre istituzioni aventi finalità di educazione o di assistenza scolastica. Sono fatte salve le vigenti disposizioni di legge o di regolamento in materia di avviso ai successibili. Sui cespiti ereditari e su quelli ricevuti per donazione non sono dovute le imposte in vigore per le successioni e le donazioni.

7. Le istituzioni scolastiche che abbiano conseguito personalità giuridica e autonomia ai sensi del comma 1 e le istituzioni scolastiche già dotate di personalità e autonomia, previa realizzazione anche per queste ultime delle operazioni di dimensionamento di cui al comma 4, hanno autonomia organizzativa e didattica, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale.
8. L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei

docenti previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale.

9. L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. A tal fine, sulla base di quanto disposto dall'articolo 1, comma 71, della legge 23 dicembre 1996, n. 662, sono definiti criteri per la determinazione degli organici funzionali di istituto, fermi restando il monte annuale orario complessivo previsto per ciascun curriculum e quello previsto per ciascuna delle discipline ed attività indicate come fondamentali di ciascun tipo o indirizzo di studi e l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi.

10. Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi. Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa. Gli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, il Centro europeo dell'educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e le scuole ed istituti a carattere atipico di cui alla parte I, titolo II, capo III, del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sono riformati come enti finalizzati al supporto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche autonome.

11. Con regolamento adottato ai sensi del comma 2 sono altresì attribuite la personalità giuridica e l'autonomia alle Accademie di belle arti, agli Istituti superiori per le industrie artistiche, ai Conservatori di musica, alle Accademie nazionali di arte drammatica e di danza, secondo i principi contenuti nei commi 8, 9 e 10 e con gli adattamenti resi necessari dalle specificità proprie di tali istituzioni.

12. Le università e le istituzioni scolastiche possono stipulare convenzioni allo scopo di favorire attività di aggiornamento, di ricerca e di orientamento scolastico e universitario.

13. Con effetto dalla data di entrata in vigore delle norme regolamentari di cui ai commi 2 e 11 sono abrogate le disposizioni vigenti con esse incompatibili, la cui ricognizione è affidata ai regolamenti stessi. Il Governo è delegato ad aggiornare e coordinare, entro un anno dalla data di entrata in vigore delle predette disposizioni regolamentari, le norme del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, apportando tutte le conseguenti e necessarie modifiche.

14. Con decreto del Ministro della pubblica istruzione, di concerto con il Ministro del tesoro, sono emanate le istruzioni generali per l'autonoma allocazione delle risorse, per la formazione dei bilanci, per la gestione delle risorse ivi iscritte e per la scelta dell'affidamento dei servizi di tesoreria o di cassa, nonché per le modalità del riscontro delle gestioni delle istituzioni scolastiche, anche in attuazione dei princìpi contenuti nei regolamenti di cui al comma 2. È abrogato il comma 9 dell'articolo 4 della legge 24 dicembre 1993, n. 537.

15. Entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge il Governo è delegato ad emanare un decreto legislativo di riforma degli organi collegiali della pubblica istruzione di livello nazionale e periferico che tenga conto della specificità del settore scolastico, valorizzando l'autonomo apporto delle diverse componenti e delle minoranze linguistiche riconosciute, nonché delle specifiche professionalità e competenze, nel rispetto dei seguenti criteri: a) armonizzazione della composizione, dell'organizzazione e delle funzioni dei nuovi organi con le competenze dell'amministrazione centrale e periferica come ridefinita a norma degli articoli 12 e 13 nonché con quelle delle istituzioni scolastiche autonome; b) razionalizzazione degli organi a norma dell'articolo 12, comma 1, lettera p); c) eliminazione delle duplicazioni organizzative e funzionali, secondo quanto previsto dall'articolo 12, comma 1, lettera g); d) valorizzazione del collegamento con le comunità locali a norma dell'articolo 12, comma 1, lettera i); e) attuazione delle disposizioni di cui all'articolo 59 del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni, nella salvaguardia del principio della libertà di insegnamento.

16. Nel rispetto del principio della libertà di insegnamento e in connessione con l'individuazione di nuove figure professionali del personale docente, ferma restando l'unicità della funzione, ai capi d'istituto è conferita la qualifica dirigenziale contestualmente all'acquisto della personalità giuridica e dell'autonomia da parte delle singole istituzioni scolastiche. I contenuti e le specificità della qualifica dirigenziale sono individuati con decreto legislativo integrativo delle disposizioni del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni, da

emanare entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, sulla base dei seguenti criteri: a) l'affidamento, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, di autonomi compiti di direzione, di coordinamento e valorizzazione delle risorse umane, di gestione di risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in ordine ai risultati; b) il raccordo tra i compiti previsti dalla lettera a) e l'organizzazione e le attribuzioni dell'amministrazione scolastica periferica, come ridefinite ai sensi dell'articolo 13, comma 1; c) la revisione del sistema di reclutamento, riservato al personale docente con adeguata anzianità di servizio, in armonia con le modalità previste dall'articolo 28 del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29; d) l'attribuzione della dirigenza ai capi d'istituto attualmente in servizio, assegnati ad una istituzione scolastica autonoma, che frequentino un apposito corso di formazione.

17. Il rapporto di lavoro dei dirigenti scolastici sarà disciplinato in sede di contrattazione collettiva del comparto scuola, articolato in autonome aree.
18. Nell'emanazione del regolamento di cui all'articolo 13 la riforma degli uffici periferici del Ministero della pubblica istruzione è realizzata armonizzando e coordinando i compiti e le funzioni amministrative attribuiti alle regioni ed agli enti locali anche in materia di programmazione e riorganizzazione della rete scolastica.
19. Il Ministro della pubblica istruzione presenta ogni quattro anni al Parlamento, a decorrere dall'inizio dell'attuazione dell'autonomia prevista nel presente articolo, una relazione sui risultati conseguiti, anche al fine di apportare eventuali modifiche normative che si rendano necessarie.
20. Le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano disciplinano con propria legge la materia di cui al presente articolo nel rispetto e nei limiti dei propri statuti e delle relative norme di attuazione.

DPR 275/99 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 curricolo 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.

Ordini del giorno 1-2-3 della seduta alla Camera del 18 /2/2003
La Camera, premesso che:la riforma delle norme generali dell'istruzione prevede che il sistema educativo si articoli nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale; il comma 1 dell'articolo 2, alla lettera f), stabilisce che la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo; è importante individuare accorgimenti di carattere dispensativi e compensativi e/o sussidi che tengano conto delle difficoltà specifiche dei ragazzi e che non mortifichino le loro effettive capacità intellettuali, né incidano pesantemente sulla loro necessaria auto-stima, **impegna il Governo a prevedere, nei decreti attuativi di disciplina del primo ciclo, forme di dispensa da alcune prestazioni (lettura ad alta voce, verifica scritta, eccetera) e l'uso di alcuni strumenti (calcolatrice, tavola pitagorica, registratore, eccetera) per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA)** 9/3387/27. Ercole, Bianchi Clerici

La Camera,premesso che:la dislessia è un disturbo specifico d'apprendimento che riguarda la lettura e la scrittura. La difficoltà di lettura (lentezza, errori) può essere più o meno grave e spesso si accompagna a problemi nella scrittura (scambio e inversione di lettere, lentezza, errata direzionalità nella scrittura, inesatta legatura dei segni e delle parole, errato uso della spazio su foglio) e/o nel calcolo (difficoltà nel contare all'indietro, salto nella numerazione, difficoltà ad imparare le tabelline, eccetera); essa può verificarsi in ragazzi con normale intelligenza, in altre parole senza handicap neirologici o sensoriali (uditivi, visivi) e in assenza di situazioni di svantaggio sociale; si tratta di un problema piuttosto frequente, che in Italia interessa il 4 per cento della popolazione scolastica; i ragazzi dislessici ora non hanno nessuna tutela specifica, a differenza di quanto accade in numerosi paesi europei (in particolare in Inghilterra); è necessario trovare riferimenti didattici e riferimenti legislativi per fare in modo che i ragazzi dislessici possano mettere a frutto la loro normale intelligenza e le loro spesso vivaci e creative abilità; è necessario rivedere la didattica e modificarla in modo da semplificare il godimento del sapere permettendo l'uso di strumenti che facilitino la conquista della conoscenza; l'intelligenza presente nei ragazzi

dislessici e conseguenti consapevolezze e sensibilità, non consentono, o meglio non rendono opportuno, nella maggioranza dei casi, l'utilizzo della legge n. 104 del 1992, che permette un percorso agevolato, ma richiede una segnalazione di handicap; **impegna il Governo a: riconoscere l'esistenza nella scuola, di persone con disturbi specifici d'apprendimento (DSA), promuovendo azioni finalizzate al raggiungimento del successo formativo delle persone con DSA**; prevedere la formazione degli insegnanti, sulle difficoltà specifiche d'apprendimento DSA. 9/3387/49. Fratta Pasini, Zanettin, Alberto Giorgetti.

Il Governo accetta come raccomandazione i seguenti ordini del giorno. La Camera, premesso che: recenti e approfondite ricerche scientifiche stanno dimostrando che la dislessia è un disturbo complesso difficilmente riconoscibile, se non negli aspetti più acuti, in quanto non collegabile ai normali parametri dell'intelligenza. sarebbero circa il 3 per cento i ragazzi nella scuola italiana che, pur soffrendo di tale disturbo non sono riconosciuti e assistiti come dislessici con gravi conseguenze di apprendimento e di emarginazione scolastica; appare pertanto necessario che, dopo la prima fase di frequenza scolastica, siano apportati nella scuola e presso le famiglie accertamenti volti a scoprire gli aspetti silenti e nascosti di tale disturbo, **impegna il Governo a prevedere, nella fase attuativa, accordi fra il sistema scolastico e il sistema sanitario locale per indagini specialistiche volte ad individuare l'entità del disturbo nella popolazione scolastica, al fine di provvedere alla necessaria rieducazione.** 9/3387/40. Spina Diana, Parodi.

Circolare ministeriale: del 5/10/2004 *Oggetto: Iniziative relative alla Dislessia.* Pervengono a questa Direzione esposti con i quali alcuni genitori lamentano che non sempre le difficoltà di apprendimento di soggetti dislessici sono tenute nella dovuta considerazione,con la conseguenza che i soggetti in questione hanno lo stesso percorso formativo nonché la medesima valutazione degli altri alunni
Come è noto alle SS.LL. la dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento che riguarda il leggere e lo scrivere e che può verificarsi in persone per altri aspetti normali. Tali soggetti non presentano, quindi, handicaps di carattere neurologico o sensoriale o comunque derivanti da condizioni di svantaggio sociale. Gli studi scientifici sull'argomento hanno evidenziato che queste difficoltà, che colpiscono circa il 4% della popolazione, nascono da particolarità di funzionamento delle aree cerebrali deputate al processo di riconoscimento dei fonemi, ed alla traduzione di questi in grafemi nella forma scritta e, infine, alla lettura della parola scritta.
Le persone affette da dislessia presentano, quindi, una difficoltà specifica nella lettura, nella scrittura e, talvolta, nel processo di calcolo, la cui entità può essere valutata con tests appositi, secondo il protocollo diagnostico messo a punto dall'Associazione Italiana Dislessia (AID),

nonché dalla Società Italiana di Neuropsichiatria Infantile (SINPIA). Dato che tali difficoltà si manifestano in persone dotate di quoziente intellettivo nella norma, spesso vengono attribuite ad altri fattori: negligenza, scarso impegno o interesse. Questo può comportare ricadute a livello personale, quali abbassamento dell'autostima, depressione o comportamenti oppositivi, che possono determinare un abbandono scolastico o una scelta di basso profilo rispetto alle potenzialità.

Per ovviare a queste conseguenze, esistono strumenti compensativi e dispensativi che si ritiene opportuno possano essere utilizzati dalle scuole in questi casi.
Tra gli strumenti compensativi essenziali vengono indicati:
- Tabella dei mesi, tabella dell'alfabeto, e dei vari caratteri.
- Tavola pitagorica.
- Tabella delle misure, tabella delle formule geometriche.
- Calcolatrice.
- Registratore.
- Computer con programmi di video-scrittura con correttore ortografico e sintesi vocale.

Per gli strumenti dispensativi, valutando l'entità e il profilo della difficoltà, in ogni singolo caso, si ritiene essenziale tener conto dei seguenti punti:
- Dispensa dalla lettura ad alta voce, scrittura veloce sotto dettatura, uso del vocabolario, studio mnemonico delle tabelline.
- Dispensa, ove necessario, dallo studio della lingua straniera in forma scritta.
- Programmazione di tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio a casa.
- Organizzazione di interrogazioni programmate.
- Valutazione delle prove scritte e orali con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma.

Ulteriori strumenti possono essere utilizzati durante il percorso scolastico, in base alle fasi di sviluppo dello studente ed ai risultati acquisiti. Sulla base di quanto precede si ritiene auspicabile che le SS.LL. pongano in essere iniziative di formazione al fine di offrire risposte positive al diritto allo studio e all'apprendimento dei dislessici, nel rispetto dell'autonomia scolastica. Si ringraziano le SS.LL. per la consueta collaborazione.
Il Direttore Generale M. Moioli

Circolare ministeriale: del 5/1/2005 *Iniziative relative alla Dislessia.*
La circolare prot.4099/P4°, emanata da questa Direzione in data 5-10-2004, ha fornito indicazioni circa le iniziative da attuare relative alla dislessia.
A riguardo si ritiene di dover precisare che per l'utilizzazione dei provvedimenti dispensativi e compensativi possa essere sufficiente la diagnosi specialistica di disturbo specifico di apprendimento (o dislessia) e

che tali strumenti debbano essere applicati in tutte le fasi del percorso scolastico, compresi i momenti di valutazione finale. Si confida nella consueta collaborazione delle SS.LL. Il Direttore Generale M. Moioli

Nota ministeriale: del1/3/2005 *Oggetto: Esami di Stato 2004-2005 - Alunni affetti da dislessia.* L'AID - Associazione Italiana Dislessia - ONLUS ..., ha richiamato l'attenzione di questo Ministero sulle difficoltà che i giovani dislessici incontrano nel sostenere gli esami di Stato. Questo Ministero, tenendo presente che la composizione con docenti interni delle Commissioni esaminatrici consente un'approfondita conoscenza degli specifici disturbi dei candidati affetti da dislessia, invita le SS.LL. a sensibilizzare le Commissioni stesse affinché adottino, nel quadro e nel rispetto delle regole generali che disciplinano la materia degli esami, ogni opportuna iniziativa, idonea a ridurre il più possibile le difficoltà degli studenti. Le Commissioni, in particolare, terranno in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive sia in sede di predisposizione della terza prova scritta, che in sede di valutazione delle altre due prove, valutando anche la possibilità di riservare alle stesse tempi più lunghi di quelli ordinari. Si ringrazia per la collaborazione. IL CAPO DIPARTIMENTO PER L'ISTRUZIONE Pasquale Capo

- Esami di Qualifica ed Esami di Stato per allievi con handicap certificato in base alla Legge 104/92 o con disabilità certificabili in base alla sola classificazione internazionale ICD10. Materiali di lavoro. esami _di_ stato.doc (45568)

- Accordo di programma per i disturbi specifici di apprendimento 9 Luglio 2003 accordo_taranto.pdf (352408)

- Proposta di Legge dell'8 maggio 2006 propostadilegge.pdf (185067)

- Usr Lombardia Milano, 3 novembre 2004
circ_usr_Lombardia.doc (32768)

- **Ordinanza Ministeriale 22 del 20/2/2006**
ord22_esami_stato2006.pdf (136413)

UNA BIBLIOGRAFIA PER LA SCUOLA

Dislessia: caratteri generali

ASL CARPI (MO), CDE CARPI E AID MODENA, Atti del Corso di Formazione sulla dislessia, 2001.

BIANCARDI A., Quando un bambino non sa leggere, Milano, Rizzoli, 1999.

CDH COMUNE DI MODENA, AID E ASL, Dislessia e disturbi specifici d'apprendimento: conoscere e affrontare il problema nella scuola, «Materiali», nn. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

CDH COMUNE DI MODENA, PROVVEDITORATO AGLI STUDI, Educare per prevenire quando è difficile imparare a scuola, «Materiale informativo», n. 4.

MELONI M., SPONZA N., KVILEKVAL P., VALENTE M.C., BELLANTONE R., La dislessia raccontata agli insegnanti. 1. Come riconoscerla, cosa fare in classe, Firenze, Libri Liberi, 2002.

MELONI M., SPONZA N., KVILEKVAL P., VALENTE M.C., La dislessia raccontata agli insegnanti. 2. Prima elementare: prove d'ingresso e proposte di lavoro, Firenze, Libri Liberi, 2003.

MELONI M., SPONZA N.,GALVAN N., SOLA D, .VALENTE M.C.,Dislessia strumenti compensativi, Firenze, Libri Liberi, 2004.

MELONI M., SPONZA N., GALVAN N. GRANDI L.,STAFFA N.,VALENTE M.C., Dislessia attività di recupero, Firenze, Libri Liberi, 2005.

SARTORI G., La lettura. Processi normali e dislessia, Bologna, Il Mulino, 1985.

STELLA G., La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi, Milano, Franco Angeli, 2001.

STELLA G., Storie di dislessia. I bambini di oggi e di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana, Firenze, Libri Liberi, 2002

Dislessia: riviste

"DISLESSIA. GIORNALE ITALIANO DI RICERCA CLINICA E APPLICATIVA", Trento, Erickson, nn. 1 e 2, 2004 – 1 2 3, 2005 Dal simbolo al codice scritto/Lavoro fonologico

BROTINI M., Pre-requisiti per la lettura, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 1990.

CARRAVIERI E., VALENZIANO S., Blocchi logici: una proposta, Bologna, Nicola Milano, 1983.

FERREIRO E., TEBEROSKY A., La costruzione della lingua scritta nel bambino, Firenze, Giunti, 1995.

FLOSI C., GERVASONI B., Sentire, udire, ascoltare, Genova, Erga, 1997.

GLADIC A.V., Il grafismo fonetico, Torino, Omega.

GLADIC A.V., Le dita leggono.Poesia per le mani e per le dita, Torino, Omega.

QUERZÈ A. (a cura di), Per non saper né leggere né scrivere. Percorsi di continuità per creare legami…, Comuni di Cavezzo / Medolla/San Prospero (MO). Un percorso alla scuola dell'infanzia.

STELLA G., NARDOCCI F. (a cura di), Il bambino inventa la scrittura, Milano, Franco Angeli, 1992.

STELLA G., PIPPO J., Apprendere a leggere e a scrivere. La lettura. Guida lettura, Torino, Signum Scuola, 1992.

STELLA G., PIPPO J., Apprendere a leggere e a scrivere. La lettura. Guida scrittura, Torino, Signum Scuola, 1992.

VINCI M.L., FALLINI G., Simbolizzazione e linguaggio, Noseda Editore, 19

Didattica

ANGIPORTI E., I fonemi dall'ombra alla luce, Torino, Omega, 2001.

BARTOLI M., Percorsi e proposte, Centro Pedagogico Modenese, Programmi editoriali.

BICKEL J., BRUSCHI A., LEPORATTI M., Conto e ragiono senza problemi, Livorno, Belforte, 2000.

BICKEL J., BRUSCHI A., LEPORATTI M., Faccio, parlo, penso, Livorno, Belforte, 1997.

BOSCOLO P., La scrittura nella scuola dell'obbligo, Bari, Laterza, 2002.

CALVANI A., Dal libro stampato al manuale multimediale.Computer e formazione, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

CORNO D., La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere, Catanzaro, Rubbettino, 1999.

COULTAS J., SWALM J., Costruire testi efficaci, Trento, Erickson.

CORNOLDI C., DE BENI R., GRUPPO M.T., Guida alla comprensione del testo nella scuola dell'obbligo, Milano, Juvenilia, 1989.

CORNOLDI C., FATTORI, RAMANZINI, GRUPPO M.T., Prove per l'esame della motivazione all'apprendimento e alla lettura dalla 1a elementare alla scuola superiore, Firenze, Organizzazioni Speciali.

DE BENI R., PAZZAGLIA F., La comprensione del testo, Torino, UTET, 1995.

FORMISANO M., PONTECORVO C., ZUCCHERMAGLIO C., Guida alla lingua scritta, Roma, Editori Riuniti, «Le guide di Paideia», 1988.

GRUPPO SCUOLA E RICERCA (a cura di P. Boscolo), Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

KVILEKVAL P., Il metodo Panlexia. La rieducazione della dislessia, Roma, Edizioni Scientifiche Ma.Gi., 1998.

MATTOZZI, I., Un curricolo per la storia, Bologna, Cappelli, 1990.

PRATELLI M., Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie, Trento, Centro Studi Erickson, 1995.

SIMONE R., Fondamenti di linguistica (manuale), Bari, Laterza, 2003.

STELLA G., PIPPO J., Le difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura, Schede operative, Bologna, Editrice Moderna.

Libri di testo

CORUZZI C., RAMAZZOTTI L., Amico Pinco, Milano, Mondadori Scuola, 2004-2005 (per la prima e la seconda elementare).

Psicologia / Pedagogia

BOSCOLO P., Psicologia dell'apprendimento, Torino, Utet.

PIAGET J., Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

PIAGET J., La costruzione del reale nel bambino, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

PIAGET J., La rappresentazione del mondo nel fanciullo, Torino, Bollati Boringhieri, 1973.

STELLA G., Sviluppo cognitivo, Milano, Bruno Mondadori, 2000.

Metacognizione

CANEVARO A. E ALTRI, Potenziali individuali d'apprendimento, Firenze, La Nuova Italia.

CANEVARO A., LIPPI G.P., ZANELLI P., Una scuola, uno sfondo. «Sfondo integratore». Organizzazione didattica e complessità, Bologna, Milano Editore, 1988.

CRISTIANE, DE BENI R., PAZZAGLIA F., Prova di metacognizione, Firenze, Organizzazioni Speciali.

DE BENI R., PAZZAGLIA F., Guida alla metacognizione, Trento, Erickson.

DE BENI R., PAZZAGLIA F., Lettura e metacognizione, Trento, Centro Studi Erickson, 1993.

GARNERO L., Imparare attraverso l'intelligenza. Un approccio multisensoriale all'italiano scritto, Firenze, Libri Liberi, 2003.

LA GARANDERIE A. DE (a cura di), La pratica pedagogica della gestione mentale, Tirrenia, Edizioni delCerro, 1996.

Valutazione

FAGLIONI, Prova di dettato (in uso presso le ASL), reperibile all'AID di Bologna.

TRESSOLDI P.E., CORNOLDI C., Batteria per la valutazione della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo, «Manuale», Firenze, Organizzazioni Speciali.

Abilità di studio

CORNOLDI C., DE BENI R., Imparare a studiare.Strategie, stili cognitivi e atteggiamenti nello studio, Trento, Erickson, 1993.

DUNN R., DUNN K., Programmazione individualizzata. Nuove strategie pratiche per tutti, Roma, Armando, 1984.

GATTI R., Saper sapere.Le motivazioni come obiettivo educativo, Roma, NIS, 1992.

MASONI M. V., Studiare bene senza averne voglia, Trento, Erickson, 2001.

PLESSI P., Insegnare a studiare, Novara, De Agostini, 1996.

SERAFINI M.T., Come si studia, Milano, Bompiani, 1989.

SHARPE D., MULLER S., Abilità di studio, Programma per il 2o ciclo della scuola elementare, Trento, Erickson, 1995.

SHARPE D., MULLER S., Abilità di studio, Programma per la scuola media, Trento, Erickson, 1995.

Gestione della classe

CHIARI G., Climi di classe e apprendimento.Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane, Milano, Franco Angeli, 1995.

GENOVESE, KANIZZA (a cura di), Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo, Milano, Franco Angeli, 1994.

MALAGOLI TOGLIATTI M., ROCCHIETTA TOFANI L., Il gruppo-classe.Scuola e teoria sistemico-relazionale, Roma, NIS, 1990.

PERTICARI P., Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola, Torino, Bollati-Boringhieri, 1996.

Libretti per ragazzi

AA.VV., Il mago delle formiche giganti. La dislessia a scuola: tutti uguali, tutti diversi, Firenze, Libri Liberi, 2002.

COLNAGHI, FIORONI, TIBILETTI, Voglio capire, Bologna, Nicola

Milano, 1988 (schede di comprensione del testo per la 1a e la 2a elementare).

CORBELLA PACIOTTI R., Minimini, Serie per apprendisti lettori, Milano, De Agostini Ragazzi.

CROSERA S., BRESSAN M.A., Giochiamo con i racconti, Treviso, AIPA, 1992.

CROSERA S., LUCCHETTA S., Giochiamo con le parole, Brescia, La Scuola, 1987.

CROSERA S., LUCCHETTA S., LOVADINA F., Parole crociate. Per 5-8 anni, Treviso, AIPA, 1991.

CROSERA S., LUCCHETTA S., LOVADINA F., Parole crociate. Dagli 8 anni in poi, Treviso, AIPA, 1991.

CROSERA S., LUCCHETTA S., PASTORELLO T., Giochiamo con le frasi, Treviso, AIPA, 1991.

Legislazione

FONDRIEST F. (a cura dell'AID), Il dislessico a scuola. Cosa dice la legge, Bologna, Associazione Italiana Dislessia, 2001.