



I DISTURBI EVOLUTIVI E I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Ancona 4 novembre 2013

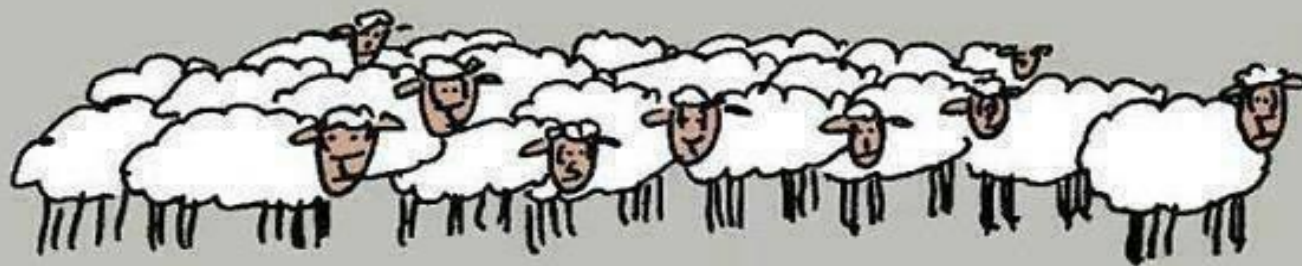
Istituto Superiore di Scienze Religiose “Lumen
Gentium”

Raffaella Maggi

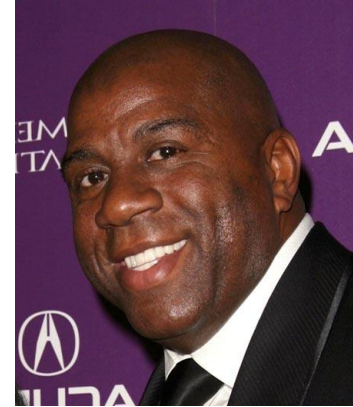
Pedagogista clinico

Presidente Centro Studi Itard

Non abbiate paura di pensare
in modo diverso dagli altri



Personaggi noti:



a cura di: Raffaella Maggi

C. Cornoldi

Crediamo che una persona che si occupa di scuola e di apprendimento non possa non essere affascinata dai meccanismi della mente e dalle particolari caratteristiche di funzionamento mentale che caratterizzano in modo peculiare ciascun bambino. Un atteggiamento siffatto dovrebbe portare ad apprezzare non solo le diversità delle menti, ma anche i casi che si segnalano per specifiche caratteristiche estremamente marcate.

Molti bambini con difficoltà di apprendimento colpiscono proprio per questa “eccezionalità” che si esplicita in debolezze significative, ma anche in sorprendenti competenze. Per l’insegnante, dunque, cominciare a conoscere meglio le difficoltà di apprendimento è una occasione per soddisfare questo suo “naturale” interesse.



**Aiutami ...
a fare da solo
(Maria Montessori)**

I DATI

- Secondo recenti indagini epidemiologiche (cioè indagini che si occupano della frequenza di una malattia o un disturbo sulla popolazione) i **disturbi dell'apprendimento scolastico** riguardano **il 5 – 10% della popolazione in età scolare. In media in ogni classe ci sono uno o due bambini con queste difficoltà.**



DIFFICOLTA'

DIVERSO DA

DISTURBO

DIVERSO DA

DEFICIT

Difficoltà scolastiche

- Difficoltà relazionali
- Aggressività o chiusura
- Difficoltà nel linguaggio
- Difficoltà di espressione
- Disagio
- Ritardi psicomotori
- Disturbi della simbolizzazione
- Scarsa autostima
- Disturbi dell'attenzione e ipercinesia

D. Lucangeli

- Per "difficoltà di apprendimento, si intendono diverse “tipologie di problematiche scolastiche che possono impedire, ostacolare o semplicemente rallentare il normale processo dell’apprendere”. Non sono dunque difficoltà associabili a patologie, ma riguardano sia lo studente (caratteristiche della personalità, stile di vita, motivazione) che il contesto (caratteristiche socioculturali dell’ambiente, aspetti familiari, qualità dell’istituzione scolastica).

DISTURBO

- A - QUANTITATIVO = MINORITA' = **DEFICIT**
DISABILE
- B - QUALITATIVO = DIVERSITA' = **DISORDINE**

I DISTURBI QUALITATIVI

- *NON SONO MISURABILI*
- *SONO APPREZZABILI*
- *SONO DESCRIVIBILI*
- *SONO NARRABILI*

Insistenza del prefisso “DIS”

- Dislessia, disortografia, dislalia, distonia, dispercezione, disfluenza.... in tutti questi termini il prefisso “DIS” indica “contrariato”, “disordinato” riferibile pertanto ad una competenza esistente, ma non in modo ottimale, pertanto, “lettura contrariata”, scrittura disordinata”, ecc.

P. Crispiani (Dislessia come disprassia sequenziale, 2011)

I disturbi evolutivi

- I disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche comprendono gruppi di condizioni morbose che si manifestano con specifiche e significative compromissioni dell'apprendimento delle abilità scolastiche. Queste compromissioni nell'apprendimento non sono il risultato diretto di altre patologie. L'eziologia non è nota, ma si suppone che vi sia un intervento significativo di fattori biologici, i quali interagiscono in modo significativo con fattori non biologici (ICD-10, 1992).
- F80 - Disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio
- F81 - Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche
- F82 - Disturbo evolutivo specifico della funzione motoria

Disturbi

- *sono qualitativi a carico dei processi cognitivi (che attengono cioè all'organizzazione del pensiero e al coordinamento dell'agire in ogni sua manifestazione), che si presentano con elevata familiarità fin dai primi anni di vita e sono di natura neuro-motoria, in quanto sempre associati a disturbi qualitativi della motricità, dell'integrazione sensoriale, a disordini del linguaggio, della sequenzialità in genere, dell'organizzazione spazio-temporale.*

Dal DSM - IV

- I risultati ottenuti dal bambino in test standardizzati, somministrati individualmente, su lettura, calcolo o espressione scritta risultano significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età, all'istruzione, e al livello di intelligenza. Essi interferiscono in modo significativo con i risultati scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità di lettura, di calcolo o di scrittura (DSM-IV, 1996).

Dal DSM -IV

- DISTURBO DELLA LETTURA
- DISTURBO DELL'ESPRESSIONE SCRITTA
- DISTURBO DEL CALCOLO
- DISTURBO NON ALTRIMENTI SPECIFICATO

Infatti dal manuale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICD-10):

ASSE 2 DISTURBI SPECIFICI DELLO SVILUPPO

- F80 - F80.9 Disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio
- F81 - F81.9 Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche
- F82 Disturbo evolutivo specifico della funzione motoria
- F83 Disturbi evolutivi specifici misti
- F88 Altri disturbi dello sviluppo psicologico
- F89 Disturbi dello sviluppo psicologico non specificati

F81 - abilità Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche

- F81.0 – Disturbo specifico di lettura
- F81.1 – Disturbo specifico della scrittura
- F81.2 – Disturbo specifico delle abilità aritmetiche
- F81.3 – Disturbi misti delle abilità scolastiche
- F81.8 – Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche
- F81.9 – Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche non specificati

Dalla direttiva sui BES del dicembre 2012

- I.

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

Bisogni educativi speciali


Special Educational Needs

Comprendono 3 grandi sotto-categorie:

- 1) quella della disabilità
- 2) quella dei *disturbi evolutivi specifici*
- 3) quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale

Disturbi evolutivi specifici

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



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

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

A.D.H.D. (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), corrispondente all'acronimo che si usava per l'Italiano di D.D.A.I. – Deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività.

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

ADHD

Con notevole frequenza l'ADHD è in comorbidità con uno o più disturbi dell'età evolutiva:

- disturbo oppositivo provocatorio;
- disturbo della condotta in adolescenza;
- disturbi specifici dell'apprendimento;
- disturbi d'ansia;
- disturbi dell'umore, etc.

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

Funzionamento cognitivo limite - I

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

Funzionamento cognitivo limite - 2

Si tratta di bambini o ragazzi il cui **QI globale (quoziente intellettivo)** risponde a una misura che va dai **70 agli 85 punti** e non presenta elementi di specificità. Per alcuni di loro il ritardo è legato a fattori neurobiologici ed è frequentemente in comorbilità con altri disturbi. Per altri, si tratta soltanto di una forma lieve di difficoltà tale per cui, se adeguatamente sostenuti e indirizzati verso i percorsi scolastici più consoni alle loro caratteristiche, gli interessati potranno avere una vita normale. Gli interventi educativi e didattici hanno come sempre ed anche in questi casi un'importanza fondamentale.

Adozione di strategie di intervento per i BES

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

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

E' dunque necessaria:

- La formazione dei docenti
- Organizzazione territoriale attraverso i CTS (Centri territoriali di supporto) e i CTI (Centri territoriali per l'Inclusione) per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica
- Fare rete con Province, Comuni, Municipi, Servizi Sanitari, Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, Centri di ricerca, di formazione e di documentazione, anche istituiti dalle predette associazioni, nel rispetto di strategie generali eventualmente definite a livello di Ufficio Scolastico Regionale e di Ministero centrale.

A livello di singola istituzione scolastica

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

Inoltre (C.M. n. 8 del 6 marzo 2013)

Formare **Gruppo di lavoro per l'inclusione** che svolga le seguenti funzioni:

- rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'Amministrazione;

- focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell'art. 1, c. 605, lettera b, della legge 296/2006, tradotte in sede di definizione del PEI come stabilito dall'art. 10 comma 5 della Legge 30 luglio 2010 n. 122.
- elaborazione di una proposta di **Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli** alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di Giugno).

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

Si fa riferimento anzitutto a risorse interne ossia a docenti che nell'ambito della propria esperienza professionale e dei propri studi abbiano maturato competenze su tematiche specifiche della disabilità o dei disturbi evolutivi specifici.

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

Piano Didattico Personalizzato

Circolare M.I.U.R. N. 8 del 6 marzo 2013

Fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è compito doveroso dei Consigli di classe o dei teams dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni.

Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare – secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata - le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti.

Nel P.O.F. della scuola occorre che trovino esplicitazione:

- un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie;
- criteri e procedure di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali presenti, privilegiando, rispetto a una logica meramente quantitativa di distribuzione degli organici, una logica "qualitativa", sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari che recuperi l'aspetto "pedagogico" del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola;
- l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale.

DANIEL PENNAC

«Ero negato a scuola e non era mai stato altro che questo. Il tempo sarebbe passato, certo, e poi la crescita, certo, e i casi delle vita, certo, ma io avrei attraversato l'esistenza senza giungere ad alcun risultato. Era ben più di una certezza, ero io. Di ciò alcuni bambini si convincono molto presto e se non trovano nessuno che li faccia ricredere, siccome non si può vivere senza passione, in mancanza di meglio sviluppano la passione del fallimento».

Diario di scuola



Testimonianza:

- *Ho 43 anni, lavoro come autista e sono sposato da 17 anni. Mia moglie ha 40 anni e lavora come impiegata. Abbiamo 2 figli, un ragazzo di 12 anni e una bambina di 8 anni. Nostro figlio maggiore ha un disturbo di dislessia e disgrafia non tanto elevato ma comunque sufficiente a creargli dei problemi nel mondo scolastico.*

I primi sospetti li abbiamo avuti già alla scuola materna, quando molto spesso non riusciva a finire i disegni a lui assegnati e le insegnanti continuavano a ripeterci che perdeva un sacco di tempo e si distraeva molto facilmente. Inoltre era goffo nei movimenti, non sapeva vestirsi, a 6 anni non sapeva ancora andare in bici senza le rotelle. Naturalmente era troppo piccolo per sospettare che fosse affetto da DSA e così si attribuiva la sua lentezza ad un fattore caratteriale.

- *Così è stato fino alla seconda elementare. Poiché il bambino non riusciva a stare al passo con la dettatura e i quaderni erano pieni di errori nonostante le continue correzioni ci siamo rivolti ad un primo logopedista che però, senza effettuare alcun test, ci rassicurò sull'assenza di problematiche particolari. Questo parere informale continuò a farci attribuire le cause della lentezza di nostro figlio ad un fattore caratteriale. Dal versante scolastico le insegnanti ci consigliavano di spronare nostro figlio con lavoro aggiuntivo di lettura ad alta voce a casa ed esercizi di copiatura. In matematica faceva difficoltà a ricordarsi le tabelline, anche le più semplici. Per due anni l'unico metodo che usammo con nostro figlio fu aumentare il carico di lavoro e una maggiore severità nel pretendere che venisse eseguito.*

- *Dentro di noi però il sospetto che ci fosse qualche problema aumentava, anche perché il bambino sapeva comunque rispondere alle domande di teoria legate alla scrittura o alla matematica ,ma poi quando scriveva non si rendeva conto degli errori che faceva anche dopo diverse riletture o, peggio ancora, quando doveva correggere riscrivendo per 10 volte la stessa parola spesso faceva ulteriori errori. Anche nella lettura aveva molte difficoltà e spesso “leggeva” le figure piuttosto che il testo. Continuava, inoltre da invertire i numeri.*

Durante le vacanze estive della seconda elementare parlando occasionalmente con una insegnante degli errori fatti dal bambino ci è stato detto che probabilmente era dislessico. All' inizio della terza elementare quindi abbiamo richiesto alle insegnanti di valutare questa possibilità anche perché non vi era stato alcun miglioramento dal lavoro aggiuntivo effettuato a casa anche durante le vacanze.

- *Ci siamo dunque rivolti ad uno specialista che ci confermò che nostro figlio era un DSA. Per tre anni, oltre alle 8 ore di scuola ne lavorava altre 2, una per terminare il lavoro non eseguito a scuola e 1 di lavoro aggiuntivo. E' stato spronato, rimproverato e punito usando metodi che andavano esattamente nella direzione opposta minando seriamente la sua autostima.*

La diagnosi, fortunatamente, una volta spiegata a nostro figlio portò un beneficio immediato: in un attimo portò via tutti i sensi di colpa e il disagio che lui provava, glielo si leggeva anche in volto. Anche le correzioni in rosso che l'insegnante continuava a fare senza tener conto della certificazione consegnatale non lo incupivano più.

- *Oggi, il ragazzo, attraverso un'ampia serie di strumenti e metodi , è riuscito a trovare il proprio stile apprenditivo scartando quelli inutili o addirittura controproducenti. Per fare questo ci è voluto parecchio tempo quindi sarebbe stato meglio avere avuto coscienza del problema intorno alla terza elementare quando iniziavano i primi argomenti da studiare.*

Un'altra cosa che abbiamo fatto subito e che continuiamo a fare è di richiedere uno stretto rapporto di collaborazione con gli insegnanti per trovare metodi di studio e programmi che meglio si adattano allo scopo che comunque rimane :portare il ragazzo alla totale indipendenza allo svolgimento dei compiti e allo studio e non quella di strappare un 7 al posto di un 6.

DSA definizione

- La principale caratteristica di questa “categoria nosografica”, è quella della **“specificità”**, **intesa come un disturbo che interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale.**
- Il principale criterio e' quello della **“discrepanza” tra abilità nel dominio specifico interessato (deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (adeguata per l'età cronologica).**

Che cosa è fondamentale sapere:

DSA

I Disturbi Specifici di apprendimento sono classificati dal Codice ICD 10 nell'asse F81 e, generalmente, non sono inseribili nel quadro delle certificazioni di handicap di cui alla Legge 104/92. In quanto tali (e come disturbo primario) sono segnalabili soltanto in alunni con quoziente intellettuale nella “norma”.

Nel **DSM- IV**

E' un manuale proveniente dall'ambito psichiatrico statunitense, ma regolarmente in uso tra gli specialisti europei e sempre oggetto di costante revisione, in quanto propone la più comune tripartizione della sindrome in:

DISTURBO DELLA LETTURA(*Dislessia*)

DISTURBO DELL'ESPRESSIONE SCRITTA (*Disgrafia- Disortografia*)

DISTURBO DEL CALCOLO (*Discalculia*).

E' da sottolineare che il DSMIV (come del resto l'ICD-10) prevede anche una ulteriore categoria diagnostica residua, denominata **DISTURBO DI APPRENDIMENTO NON ALTRIMENTI SPECIFICATO** (o Disturbo NAS) che include i problemi delle tre aree (lettura, espressione scritta e calcolo) che congiuntamente interferiscono in modo significativo nell'apprendimento scolastico, ma prese singolarmente, non sono sufficienti a delineare un quadro

clinico specifico.

Difatti : DEFINIZIONE DSA - DSM IV-TR

DISTURBI DELLA LETTURA

DISTURBI DI COMPrensIONE

- § DISTURBO DELLA COMPrensIONE DEL LESSICO
- § DISTURBO DELLA COMPrensIONE DEL TESTO

DISTURBI STRUMENTALI

- § DISTURBI PERCETTIVI
- § DISTURBI DELLA SIMBOLIZZAZIONE
- § DISLESSIA

PROCESSI COGNITIVI.....

APPRENDIMENTO

REGISTRAZIONE DELLE INFORMAZIONI

Individuale, personale, originario



CONOSCENZA

***ELABORAZIONE - PROCESSAZIONE DELLE
INFORMAZIONI***

FUNZIONI.....

INTELLETTIVA

REGOLA L'INTELLIGENZA

INDICATORE GENERALE E' LA LOGICA

INERISCE L'ELABORAZIONE DELLE INFORMAZIONI

EFFETTI SULL'EFFICACIA DEL COMPORTAMENTO

E' PARZIALMENTE MISURABILE

FUNZIONI.....

COGNITIVA

REGOLA I PROCESSI COGNITIVI

*INDICATORE GENERALE E' L'ORGANIZZAZIONE DEL
PENSIERO*

INERISCE L'APPRENDIMENTO E LA CONOSCENZA

*EFFETTI PERVASIVI SUI PRINCIPALI
COORDINAMENTI*

(DSA, autismo, disprassie, disordini, disorganizzazioni)

NON E' MISURABILE

PERCHE' NON APPRENDE ?

DISTURBO SPECIFICO DI APPRENDIMENTO IN ASSENZA DI

DISTURBI SENSORIALI [1]

RITARDO MENTALE

DISTURBO DELLA SIMBOLIZZAZIONE

DISTURBI DEL LINGUAGGIO [2]

PATOLOGIE PSICOLOGICHE PRIMARIE

PATOLOGIE NEUROLOGICHE GRAVI

FORTE DIVERSITA' CULTURALE

SCARSA SCOLARIZZAZIONE

[1] Possono essere compresenti come disprassie sequenziali.

[2] Possono essere compresenti.

GLI INSEGNANTI DICONO CHE L'ALUNNO :

- è troppo frettoloso o lento;
- è intelligente ma svogliato, è distratto, non si impegna abbastanza;
- dimentica di portare a scuola il materiale necessario;
- si rifiuta di leggere o di scrivere;
- mentre legge o scrive si muove continuamente sulla sedia, si avvicina/allontana dal libro;
- chiede spesso di andare in bagno o di uscire;
- dice spesso di essere stanco;
- è incostante ed ha risultati scolastici altalenanti;
- evita di copiare dalla lavagna o non fa in tempo a finire;
- ha bisogno di continui incoraggiamenti.

- La scuola dell'infanzia rappresenta il luogo elettivo per cogliere le modalità di espressione delle difficoltà di apprendimento; il terreno più fecondo per la prevenzione e la progettazione di interventi educativi e didattici strettamente legati alle specifiche problematiche individuali.
- Genitori e insegnanti, grazie alla relazione quotidiana con i bambini, sono in una posizione privilegiata per poterli osservare, sia perché li conoscono, sia perché non sono portati ad alterare il loro comportamento normale e spontaneo.

- Bambini normodotati dal punto di vista intellettuale possono incontrare comunque problemi nell'apprendimento perché non hanno ancora raggiunto uno stadio adeguato di sviluppo delle **funzioni psicomotorie, cioè motorie, corporee, sensoriali, percettive**, e negli altri prerequisiti all'apprendimento che sono la funzione simbolica verbale e grafica; il linguaggio espressivo e non condizionato.
- La **prima forma d'intelligenza è quella sensorimotoria che corrisponde a una proprietà del Sistema Nervoso Centrale e che agisce tramite il meccanismo d'integrazione sensoriale (funzione di aggiustamento)**. All'esperienza motoria si sovrappone il **linguaggio corrispondente**.

Segnali precoci:

I DSA specifici si connettono ai processi cognitivi che regolano la lettura i quali riguardano una serie di funzioni costitutive dell'agire della mente umana:

- percezione,
- cognizione,
- organizzazione spazio-temporale,
- funzione ipotetica,

che compiono un percorso evolutivo fin dalla nascita, quindi sono osservabili verticalmente, nel tempo, e consentono di cogliere eventuali stati di diversità o ritardo (*segnali deboli*).

SEGNALI PRECOCI

...*segnali deboli* a carico di:

- ✓ schemi motori rapidi e crociati,
- ✓ equilibrio e controllo dello spazio,
- ✓ sintesi percettive,
- ✓ percezione di figure in movimento,
- ✓ coordinamenti sequenziali,
- ✓ pronuncia di parole trisillabe,
- ✓ ricezione di enunciati verbali,
- ✓ percezione di consegne verbali,
- ✓ esecuzione di prassie in sequenza, ecc.

Tipo di osservazione

- 1) Il bambino presenta disturbi del linguaggio che si manifestano in:

- confusione di suoni (s/z r/l v/f m/n p/b d/t)

SI, quali.....

NO.....

- frasi incomplete

SI, esempio.....

NO

2) Il bambino presenta una inadeguata padronanza fonologica quali:

- omissioni di lettere nella parola?

SI, quali.....

NO

- omissioni e/o inversioni di sillabe nella parola?

a. Se sì, QUALI

b. NO

C) mancata memorizzazione in varie situazioni di nomi di oggetti conosciuti e sempre usati?

a. SI

b. NO

D) inadeguatezza nei giochi linguistici, nelle storielle inventate, nei giochi di parole, nel riconoscimento e nella costruzione di rime

a. SI, quali.....

b. NO

- 3) Il bambino presenta inadeguata padronanza grafico-spaziali, quali:

-difficoltà nella copia da modello

- a. SI
- b. NO

-disorganizzazione spaziale

- a. SI
- b. NO

- 4) Il bambino presenta difficoltà mnemoniche, quali:

- difficoltà nella memorizzazione a breve termine

- a. SI
- b. NO

-difficoltà ad imparare filastrocche

- a. SI
- b. NO

- 5) Il bambino presenta difficoltà attentive?

-Riesce a soffermare l'attenzione?

- a. SI
- b. NO

-E' facilmente distraibile?

- a. SI
- b. NO

- 6) Il bambino presenta difficoltà prassiche?

A). Ha difficoltà nella manualità fine?

- a. SI
- b. NO

B) È impacciato nel vestirsi/svestirsi, allacciare le scarpe, riordinare, fare le scale?

- a. SI
- b. NO

C) Presenta problemi di lateralizzazione?

- a. SI
- b. NO

D) Ha difficoltà a ripetere sequenze ritmiche e a mantenere il tempo?

- a. SI
- b. NO

Nella scuola primaria (ma anche oltre):

- DIFFICOLTA' MOTORIE (schemi crociati)
- INADEGUATO RICONOSCIMENTO DESTRA/SINISTRA
- DIFFICOLTÀ A MEMORIZZARE SEQUENZE (MESI, GIORNI, ORDINE ALFABETICO,...)
- DIFFICOLTÀ A COPIARE DALLA LAVAGNA
- UTILIZZO DIFFICOLTOSO DELLO SPAZIO-PAGINA
- LENTEZZA NELL'ACQUISIZIONE DEL CODICE ALFABETICO E DELLA CORRISPONDENZA GRAFEMA/FONEMA
- SCRITTURA SPECULARE DI GRAFEMI E NUMERI
- ERRORI FONOLOGICI NELLA FASE ALFABETICA DELLA SCRITTURA (INVERSIONI, SOSTITUZIONI, OMISSIONI, INTRUSIONI)
- DIFFICOLTÀ CON I DIGRAMMI E TRIGRAMMI
- SCARSA COMPETENZA METAFONOLOGICA
- DIFFICOLTÀ GRAFO-MOTORIE

Inoltre:

- Lettura lenta con errori (salti di riga, ripetizione di riga, confusione tra grafemi p/b/d; a/e/o; u/n; m/n)
- Difficoltà di calcolo a mente
- Lentezza ed errori nella enumerazione all'indietro
- Difficoltà nella lettura e scrittura dei numeri
- Difficoltà a memorizzare le procedure delle operazioni aritmetiche
- Difficoltà di attenzione

Nella scuola secondaria di I° e II° grado:

- DIFFICOLTÀ A MEMORIZZARE SEQUENZE (FATTI STORICI, SEQUENZE NARRATIVE, VERBI, DATI NEI PROBLEMI...)
- DIFFICOLTÀ A COPIARE DALLA LAVAGNA
- UTILIZZO DIFFICOLTOSO DELLO SPAZIO-PAGINA
- LENTEZZA NELLA COSTRUZIONE DELLA FRASE, DEL PERIODO, DELLA SEQUENZA ORALE E SCRITTA
- CONFUSIONE NELL'ORGANIZZAZIONE DELLA FRASE, DEL PERIODO, DELLA SEQUENZA ORALE E SCRITTA
- SCRITTURA SPECULARE DI GRAFEMI E NUMERI
- ERRORI FONOLOGICI DELLA SCRITTURA (INVERSIONI, SOSTITUZIONI, OMISSIONI, INTRUSIONI)
- DIFFICOLTÀ CON I DIGRAMMI E TRIGRAMMI
- SCARSA COMPETENZA METAFONOLOGICA
- DIFFICOLTA' NELLA PIANIFICAZIONE DI UN LAVORO

SINTOMI PRIMARI DELLA DISLESSIA

1. SOSTITUZIONE GRAFEMI SIMMETRICI p-b, d-b, p-q. u-n
2. SOSTITUZIONE FONEMI SIMILI P-B.T-D F-V M-N. S-Z. L-R
3. SOSTITUZIONE GRAFEMI POCO DISSIMILI m-n,a-o,e-c,r-z,t-d,u-v
4. SOSTITUZIONE FONEMI colpo-corpo, panca-panda
5. INVERSIONE FONEMI il-li.al-la,un-nu,garbo-grabo, tar-tra, las-sal
6. INVERSIONE SILLABE PALA- LAPA
7. SOPPRESSIONE LETTERE/FONEMI porta-pota, cielo-cilo, tavolo-tavlo
8. SOPPRESSIONE PAROLE
9. REITERAZIONE SILLABE paninino, Giuseppinana
10. AGGIUNTA FONEMI/LETTERE rondinle, manchina

SINTOMI PRIMARI DELLA DISGRAFIA

1. TRATTO GRAFICO IRREGOLARE dimensione. spessore. ritmo. chiusura
2. ELISIONE SILLABE FINALI
3. LETTERE SLEGATE *ca vall o*
4. SPECULARITÀ GRAFEMI
5. GRAFIA DISCONTINUA riprese grafiche. ritocchi
6. MANCATA CHIUSURA FORME
7. TREMOLIO/RIGIDEZZA
8. UNIONE DI PAROLE *setivedo*
9. ERRORI ORTOGRAFICI
10. SINTOMI PLURIMI

SINTOMI PRIMARI DELLA DISORTOGRAFIA

1. SOSTITUZIONE DI GRAFEMI
 - insonorizzazione consonanti sonore: *b/p, d/t, g/c, v/f, s sonora/ sorda*
 - sostituzione di grafemi simili: *m/n, u/n, a/o, e/c*
 - inversione coppie fonemi opposti: *p/b, t/d, f/v, m/n. slz, llr, clk*
2. SEMPLIFICAZIONE DI GRAFIE *star/sa. sta. ta*
3. CADUTA DI CONSONANTE *Robeno/Robeto, volpe/vope*
4. OMISSIONE DI LETTERE
5. INVERSIONE ORDINE GRAFEMI *par/pr, con/nco, psi/pis*
6. MANCATO RADDOPPIO CONSONANTI
7. MANCATA ACCENTAZIONE
8. MANCATO APOSTROFO
9. MANCATA ACCA
10. ALTRI ERRORI *cia/ca, ci/chi, sci/ci, clq*

SINTOMI SECONDARI DEI DSA

DISTURBI A CARICO DI

ORGANIZZAZIONE SPAZIO-TEMPORALE

ORIENTAMENTO SPAZIALE

COORDINAZIONE MOTORIA E PSICOMOTORIA

SINTESI PERCETTIVE

MEMORIA DI SEQUENZA

LAVORO SINISTRA-DESTRA

FONOLOGIA

FLUIDITA' VERBALE


CALCOLO ORALE

DISLATERALITA' PRESENTE O PREGRESSA

GRAFO-MOTRICITA'

SINTOMI DERIVATI DALLA DISLESSIA-DISGRAFIA

- STANCABILITA' - INSOFFERENZA
- LABILITA' ATTENTIVA
- DISCOMPRESIONE DEL TESTO
- TENDENZA ALLA PREDIZIONE/INVENZIONE
- FUGA DAL COMPITO
- RABBIA, IRRITABILITA', DEPRESSIONE
- DISISTIMA
- SENSIBILITA' EMOZIONALE
- TACITO LOCUS OF CONTROL



I bambini/ragazzi dislessici mostrano un'automatizzazione inefficace del processo di lettura:

- non riescono a velocizzare la scrittura
- non riescono ad accedere direttamente al significato nella lettura.

Competenze neuropsicologiche

ATTENZIONE



- Visiva , con revisione del testo durante la fase di traduzione scritta

- Simultanea , per la revisione di quanto scritto per la valutazione, rispetto a quanto pianificato e pianificazione della parte del testo mancante

MEMORIA



- a breve termine contiene le conoscenze recuperate dalla memoria a lungo termine durante la fase di progettazione e, traduzione e revisione del testo

- a lungo termine con le conoscenze dell'argomento su cui si va a scrivere, del pubblico e del progetto di testo

STRATEGIE DI SCRITTURA

Competenze linguistiche

Generazione del testo a livello verbale utilizzando il patrimonio lessicale, morfo-sintattico e di conoscenza delle specifiche convenzioni degli atti linguistici (orali e scritti)

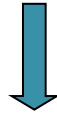
Competenze cognitive e metacognitive

- conoscenza dell'argomento
- scelta del contenuto
- conoscenza del tipo di compito
- conoscenza delle procedure del compito

Il processo di scrittura richiede:

- il passaggio da schemi orali aperti a schemi scritti chiusi
- la pianificazione dei nodi di contenuto e della loro forma linguistica
- la capacità di revisione durante e dopo il processo scritto

L'attenzione viene condotta dal bambino/ragazzo specificatamente sulla decodifica del testo:



- si stanca rapidamente,
- commette errori,
- rimane indietro,
- non impara.

Comportamenti nell'apprendimento

- Spesso l'alunno con dislessia non riesce ad imparare le tabelline e alcune informazioni in sequenza .
- Può fare confusione per quanto riguarda i rapporti spaziali e temporali.
- Può avere difficoltà a esprimere verbalmente ciò che pensa.
- In alcuni casi sono presenti difficoltà:
 - in alcune abilità motorie,
 - nel calcolo,
 - nella capacità di attenzione e di concentrazione.

Comportamenti nell'apprendimento

Il SOGGETTO ha difficoltà:

- a copiare dalla lavagna
- a prendere nota delle istruzioni impartite oralmente

Talvolta perde la fiducia in se stesso e può presentare:

- alterazioni del comportamento,
- ansia da prestazione,
- depressione,
- scarsa autostima.

Comportamenti nell'apprendimento

- Il soggetto apprende rapidamente attraverso l'osservazione e soprattutto attraverso gli aiuti visuali.
- Riguardo la lateralizzazione, può avere difficoltà con i compiti che implicano abilità motorie.
- Ha difficoltà nella sintesi e nella copiatura e a riconoscere la destra dalla sinistra.
- In matematica riesce a contare solo sulle dita e gli risulta veramente difficile apprendere concetti di algebra o di calcolo.

SITUAZIONI CRITICHE

- LETTURA AD ALTA VOCE
- COPIATURA ALLA LAVAGNA
- SCRITTURA DA DETTATURA
- RICHIESTA DI ESATTEZZA FORMALE
- TRADUZIONI
- CALCOLO ORALE
- TABELLINE ED ESPRESSIONI ALGEBRICHE
- RISOLUZIONE DI PROBLEMI

Comprensione del testo

Alunno competente

- Impegna **poche** risorse cognitive nei processi bassi (decodifica)
- **Attiva** le conoscenze pregresse durante il processo di comprensione
- **Sa differenziare le strategie di lettura** in funzione della tipologia testuale e dello scopo del testo

Alunno dislessico

- Impegna **molte** risorse cognitive nei processi bassi (decodifica)
- **Fatica** ad utilizzare le conoscenze pregresse nel processo di comprensione
- **Utilizza sempre la stessa modalità di lettura**, indipendentemente dalla funzione del testo

La letto-scrittura richiede

- *orientamento visuo-motorio fisso, da sinistra a destra e dall'alto in basso*
- *percezione orientata delle lettere, nella giusta direzione, es. d-b, p-b*
- *comprensione del significato di parole e strutture più ampie*
- *corrispondenza suono-significato*
- *interdipendenza tra analisi e sintesi.*

Requisiti organici e psichici

AMBITI DI REQUISITI

Funzione neurologica

Funzione sensoriale

Funzione psicomotoria

Funzione intellettuale

Funzione emotivo - affettiva

Funzione linguistica

• **Funzione neurologica**

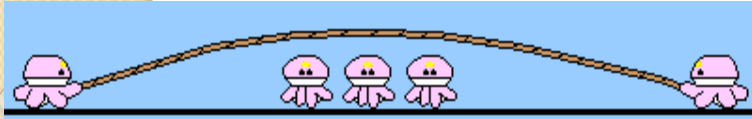
Funzione sensoriale



Minimali neurologici



- **vista, discriminazione visiva, sintesi visiva**
- **udito, discriminazione uditiva, sintesi uditiva**
- **integrazione sensoriale**
- **sufficiente span visivo**
- **percezione sinistra-destra**
- **percezione analitica**
- **percezione di successioni nello spazio**



stabilizzazione lateralità
organizzazione spazio-temporale

simbolizzazione
logica

comprensione successioni temporali, ritmi

memoria

memoria d'ordine

memoria di ritmi

tenuta attenta



Funzione intellettiva

Funzione emotivo - affettiva



**motivazione
interesse**



controllo fonologico

sufficiente sviluppo linguistico

associazione grafema - fonema

Funzione linguistica

SUCCESSIONE

Funzione cognitiva originaria, di natura neuro-fisiologica, consistente nella capacità di ordinare in sequenza temporale e spaziale azioni, elementi, comunicazioni, pensiero, ecc.

La successione costituisce la funzione regolatrice fondamentale del comportamento umano.

In caso di disturbo può determinare disabilità di vario genere.

AUTOMATISMI

Nella biologia del cervello e della mente sono schemi d'azione che si attivano come sequenze, o intrecci, successioni di atti, organizzati e coordinati dal cervello, attraverso la sua funzione psichica generale, qual è la mente.

FLUIDITA'

Nel comportamento umano è il garante della qualità esecutiva (efficacia ed efficienza) e degli automatismi. Si esprime nell'andamento costante, nella giusta velocità, nell'assenza di interruzioni, inciampi o regressioni, nella scarsità degli errori, nell'agevole autocorrezione, nel sufficiente autocontrollo, nella costanza dell'attenzione, ecc

La DISCALCULIA

- E' un disturbo specifico nell'apprendimento del calcolo che si manifesta nel riconoscimento e nella denominazione dei simboli numerici (ma non singolarmente), nella scrittura dei numeri, nell'associazione del simbolo numerico alla quantità corrispondente, nella numerazione in ordine crescente e decrescente, nella risoluzione di situazioni problematiche.

- I simboli numerici sono quantitativamente inferiori rispetto a quelli alfabetici (10 cifre contro 21 lettere), ma complessa è la loro combinazione che si basa sul valore posizionale. Per molti bambini, infatti, non c'è differenza tra 15 e 51 oppure tra 316 e 631, in quanto essi, pur essendo in grado di denominare le singole cifre, non riescono ad attribuire significato alla loro posizione all'interno dell'intero numero.

- Spesso alla base ci sono difficoltà di orientamento spaziale e di organizzazione sequenziale che si evidenziano sia nella lettura che nella scrittura dei numeri (il numero 9 viene confuso con il 6; il numero 21 con il 12; il 3 viene scritto al contrario così come altri numeri...).
- Oltre a questo esistono coppie di numeri che hanno tra loro una lieve somiglianza, come ad esempio il numero 1 e il numero 7; il 3 e l'8; il 3 e il 5.

- Anche alla base della discalculia ritroviamo carenze relative alle abilità percettivo-motorie, ma, non di rado, le difficoltà logico-matematiche sono attribuibili anche a una carenza di esperienze concrete. Fin dalla primissima infanzia il soggetto deve conoscere il mondo, manipolare gli oggetti, raggrupparli secondo criteri, costruire con essi strutture via via più complesse. Alla scuola materna e nel primo ciclo di scuola elementare queste esperienze continuano ad essere molto importanti, l'uso del materiale concreto (oggetti, immagini, blocchi logici, regoli in colore, multibase) è indispensabile per guidare il soggetto verso la conquista dei concetti fondamentali.

Principali elementi di riconoscimento:

- Difficoltà nel manipolare materiale per quantificare e stabilire relazioni
- Difficoltà nella denominazione dei simboli matematici
- Difficoltà nella lettura dei simboli matematici
- Difficoltà nella scrittura di simboli matematici
- Difficoltà a svolgere operazioni matematiche
- Difficoltà nel cogliere nessi e relazioni matematiche

LA STRUTTURA DELLA PERSONALITA' BIO-PSICO-OPERANTE

- DIMENSIONE BIOLOGICO-CORPOREA
- DIMENSIONE PSICOLOGICA
- DIMENSIONE OPERATIVA

E' difficile lavorare con un DSA?

Certamente sì, perché:

- resiste all'apprendimento
- complica la comunicazione, è ostacolato da alcuni comportamenti problema
- molti aspetti psicologici creano barriere
- legami e relazioni familiari talvolta deviano, chiudono, nascondono

Costruire una relazione educativa:

- **Accettazione incondizionata e attribuzione di valore positivo.**
- **Ascolto attivo, conoscenza, comprensione, empatia.**
- **Proattività, stimolo, aiuto, decisione, accompagnamento, azione orientata, proposta, guida, attese.**
- **Autostima, identità, sicurezza.**
- **Accettazione incondizionata e attribuzione di valore positivo.**

Gli interventi abilitativi intensivi rivolti ad abilità strumentali

Per la conduzione corretta occorrono:

- il **setting tecnico-riabilitativo** al di fuori della scuola
- il **setting scolastico specializzato**, momenti specificamente dedicati allo sviluppo di queste abilità
- il **setting familiare**, con momenti di consolidamento e di estensione delle abilità affrontate nei due setting precedenti

Importanza della comunicazione circolare tra i 3 setting, meglio percorsi poco sofisticati ma coerenti che alta tecnologia erogata in modo sordinato e contrastante.

ADATTAMENTI DELLA DIDATTICA ORDINARIA

- **La mediazione di pari (uso intelligente della risorsa compagni di classe, tutoring)**
- **La consapevolezza metacognitiva**
- **L'uso apprenditivo e compensativo/sostitutivo delle tecnologie**

Il ruolo dell'insegnante (in sintesi):

- accogliere realmente la “diversità”, studiarla, comunicare serenamente con il bambino e dimostrargli comprensione
- parlare alla classe e non nascondere il problema (un modo suggerito può essere quello di chiedere ad ogni bambino della classe di esporre ai compagni una loro difficoltà)
- spiegare alla classe il perché del diverso trattamento che viene riservato in varie occasioni ai dislessici
- utilizzare le risorse dei compagni di classe assegnando ad esempio un Tutor al bambino dislessico (tutoring)
- Utilizzare, nella gestione della classe, la modalità del cooperative learning

E poi...

- mettere in evidenza le altre capacità che possiede
- concedergli molta attenzione e infondergli fiducia
- non metterlo in imbarazzo davanti alla classe
- non confrontare i suoi risultati con quelli dei compagni
- se necessari usare sussidi e supporti didattici come cassette video audio, cd rom, computer
- collaborare attivamente con i colleghi
- comunicare sistematicamente con i genitori

- comunicare e interagire con i servizi ASL o in generale con gli specialisti
- riguardo la scuola dell'infanzia, del primo anno e del primo biennio di scuola primaria: conoscere le tappe di acquisizioni della scrittura e della lettura e sapere condurre il lavoro abilitativo
- riguardo la scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado: riconoscere le tipologie degli errori ortografici, saper fare un bilancio della lettura nella propria classe, fare un lavoro metacognitivo sulla lettura, lavorare sulle abilità di studio
- valutare tenendo conto dei punti di partenza.

COME ORGANIZZARSI?

Coinvolgere il Consiglio di classe
per decidere insieme come comportarsi
per:

- - verifiche
- - interrogazioni
- - compiti per casa
- - valutazione

COME INTERVENIRE

L'intervento assume caratteristiche diverse se condotto solo con l'alunno, con l'intera classe o con un piccolo gruppo. Ognuna di queste soluzioni comporta specifici vantaggi e svantaggi, che devono essere valutati prima d'intraprendere il percorso.

La scelta è spesso subordinata alla natura delle difficoltà osservate: alcune problematiche si prestano a essere affrontate individualmente, mentre per altre il

confronto e la discussione possono rivelarsi importanti; alcuni ragazzi condividono aree di criticità con i compagni, altri mostrano invece un profilo caratteristico.

INTERVENTO INDIVIDUALE

Interventi personalizzati richiedono una certa disponibilità di risorse, che non sempre la scuola può offrire. In caso di difficoltà che investono abilità molto specifiche come la lettura, la scrittura e il calcolo, e soprattutto in presenza di consistenti livelli di gravità, occorre adottare un approccio individuale. I materiali idonei a questo caso richiedono molto spesso la mediazione di un adulto, e dunque uno spazio da dedicare al singolo.

INTERVENTO IN COPPIA O IN PICCOLI GRUPPI - I

Spesso accade che all'interno della stessa classe alcuni alunni presentino difficoltà simili. In questi casi sono coinvolti prevalentemente ambiti di apprendimento complessi, che possono mettere in difficoltà più di un alunno, seppure a diversi livelli. È il caso di abilità come il *problem solving*, il *metodo di studio* o la comprensione del testo, che, per essere acquisite, richiedono da parte del ragazzo un certo numero di sotto-abilità, nonché la capacità di riflettere, controllare e monitorare la propria prestazione e il proprio livello di apprendimento. In particolare, la ricerca internazionale sulla comunicazione nel gruppo e sul cosiddetto "insegnamento reciproco" ha mostrato come l'interazione fra compagni durante il lavoro possa portare a una ricchezza di stimoli impossibile nel lavoro individuale.

INTERVENTO IN COPPIA O IN PICCOLI GRUPPI - 2

In casi come questi è sicuramente utile un percorso d'intervento rivolto a un piccolo gruppo di alunni, che preveda alcuni obiettivi comuni e altri specifici per ciascuno dei membri. Condividere con gli altri le proprie difficoltà può motivare il ragazzo, ridurre l'imbarazzo del confronto con i più bravi e metterlo nelle condizioni di poter discutere le modalità più utili a risolvere il problema.

Un contesto di questo tipo favorisce inoltre il *tutoring*, ossia la possibilità che un compagno affianchi l'altro nel percorso di acquisizione delle competenze, mediando l'intervento diretto dell'insegnante. A tal proposito, è stato dimostrato che è utile formare coppie in cui il ruolo di *tutor sia interscambiabile: l'alunno in difficoltà si sente così valorizzato e impara moltissimo anche facendo da tutor (o da esaminatore) a un altro alunno più competente.*

INTERVENTO IN CLASSE - I

In alcuni casi può accadere che l'insegnante, esaminando

la situazione dell'intera classe, ritenga opportuno intervenire per consolidare o potenziare alcune conoscenze. È ovvio che in queste situazioni non si fa riferimento a una specifica difficoltà di apprendimento, ma piuttosto a una scarsa padronanza generale di alcune abilità, alla quale s'intende porre rimedio.

Anche in questo caso esistono dei materiali specifici, che, pur essendo stati predisposti per il lavoro individuale, si prestano a essere utilizzati con tutta la classe

INTERVENTO IN CLASSE - 2

Il metodo di apprendimento più proficuo è senza dubbio la discussione, che garantisce a ogni alunno la possibilità di esprimere il proprio punto di vista e di approfondire, attraverso il confronto con i compagni,

le proprie carenze specifiche. Basti pensare, per esempio, a come potrebbe essere interessante una discussione in classe sulle difficoltà di un testo o sul metodo di studio, che metta a confronto i più bravi e i meno bravi, mostrando le strategie che ognuno di loro utilizza.

Attività come queste permettono non solo di acquisire conoscenze specifiche, ma anche di fare **METACOGNIZIONE**.



Ognuno è un genio.

**Ma se si giudica un pesce
dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi,
lui passerà tutta la sua vita a credersi stupido.**

— Albert Einstein

Alcuni siti:

- <http://www.librodiscuola.altervista.org>
- <http://www.dienneti.it>
- <http://www.math.it>
- <http://scienzapertutti.Inf.infn.it>
- <http://cmap.ihmc.us/download/> per sistemi Windows, Mac OSX, Linux e Solaris.
- <http://www.geogebra.org>
- <http://www.dislessiaioticonosco.it>
- <http://www.robertosconocchini.it>
- <http://www.adisfamiglie.it>
- <http://leggixme.it>

Grazie...
per l'attenzione...

raffaela.maggi@libero.it

Tel. 33847653 | |

