

**DIREZIONE DIDATTICA 3°
CIRCOLO BASSANO DEL GRAPPA**

**ANNO DI PROVA
A. S. 2008/2009**

**RELAZIONE
I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO
“*AIUTARE AD APPRENDERE*”**

SCUOLA PRIMARIA “G: MERLO” VALROVINA

INSEGNANTE TUTOR: *Mancuso Anna*

INSEGNANTE DI SOSTEGNO: *Sciacca Davide*

INDICE

INTRODUZIONE	p. 1
CAPITOLO I	
I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO	p. 6
1.1 Definizione dei disturbi specifici	p. 6
1.2 La dislessia	p. 7
1.3 La disgrafia	p. 10
1.4 La disortografia	p. 10
1.5 La discalculia	p. 11
CAPITOLO II	
L'ASPETTO STORICO	p. 14
2.1 Studi sulla dislessia	p. 14
2.2 Perché in Italia è un fenomeno recente	p. 15
2.3 L'atteggiamento della psicologia clinica in Italia	p. 16
2.4 Nuove Raccomandazioni - Consensus Conference	p. 17
CAPITOLO III	
APPROFONDIMENTO SULLA DISCALCULIA	p. 20
3.1 Dai primi studi ai modelli neuropsicologici	p. 20
3.2 La dimensione evolutiva e il rapporto col bambino	p. 23
3.3 La penuria di strumenti diagnostici adeguati	p. 24
3.4 Gli interventi specifici sulla discalculia	p. 27
CAPITOLO IV	
L'APPROCCIO DELL'ARTIGIANATO EDUCATIVO	p. 29
4.1 Che cosa è l'artigianato educativo	p. 29
4.2 Emozioni e artigianato educativo	p. 31
4.3 Emozioni e D.S.A.	p. 34
4.4 Descrizioni delle tipologie	p. 38
4.5 Il ruolo dell'empatia	p. 41
4.6 La comunicazione didattica ed educativa	p. 43
CAPITOLO V	
LA NORMATIVA PER L'APPRENDIMENTO DEGLI ALLIEVI CON D.S.A.	p. 47
5.1 L'attenzione della scuola	p. 47
52 Consigli didattici e strumenti compensativi e dispensativi	p. 50
53 La normativa di riferimento	p. 54
54 Principali collegamenti alla normativa per la scuola	p. 57
CAPITOLO VI	
I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO E LE NUOVE TECNOLOGIE	p. 58
6.1 Strumenti compensativi	p. 58
6.2 L'e-book e il libro parlato	p. 59
CONCLUSIONI	p. 63
BIBLIOGRAFIA	p. 65

INTRODUZIONE

*Educare. Prendersi cura di un altro essere.
Guidarlo durante le sue esplorazioni,
accompagnarlo nei suoi “far finta di” ...
Mani che si muovono, giocano e afferrano curiose!
Piedi che corrono, saltano in fretta,
inciampano, a volte, nei ciottoli della vita!
Occhi che scrutano per conoscere di più.
Gioia per un’esistenza che cresce.*

Elisa Vincenzi, educatrice

Mi presento. Ho conseguito il diploma Magistrale nel 1992 e ho preso l’abilitazione al concorso magistrale nel 1995 a Vicenza ed in seguito a Catania nel 1999. Nel 2006 all’Università degli studi di Verona ho conseguito il diploma di Specializzazione per il sostegno agli alunni disabili nel ruolo della scuola primaria. Ho prestato servizi di supplenza dal 2001 in scuole elementari nella provincia di Vicenza. Il fatto di aver insegnato in classi diverse di zone diverse e quindi con alunni provenienti da ambienti eterogenei, ha comportato, da parte mia, il fatto di dovermi aggiornare in modo assiduo, con continui e costanti corsi di aggiornamento, giornate studio, convegni, attraverso la lettura di opere di psico – pedagogisti contemporanei e soprattutto attraverso il lavoro in team.

Sono infatti fermamente convinto che, per rispondere alle esigenze ed alle richieste di tutti i bambini ed i ragazzi, della attuale società, definita “del cambiamento”, occorra realizzare un’effettiva autonomia organizzativa e didattica, nell’ambito della quale tutti i docenti, a cominciare da quelli di sostegno lavorino in team, a livello di programmazione educativa e didattica.

Per quanto riguarda il sostegno degli alunni con bisogni educativi speciali, occorre che, tra noi docenti di sostegno e delle classi, si operi un’effettiva collaborazione per realizzare, anche attraverso il confronto:

- osservazioni sistematiche, dei comportamenti di tutti gli alunni nei loro reciproci rapporti, e, in particolare con i loro compagni diversamente abili;
- scambiarsi nei vari incontri sulla verifica delle attività programmate, le idee che abbiamo maturato sulla situazione di ogni allievo a livello di sviluppo sociale, comportamentale e cognitivo;
- formulare ipotesi che, attraverso quei processi di riflessione/metacognizione, rendano possibile scoprire e/o costruire, insieme, proposte di attività, via via funzionali al recupero di tali alunni.

Per la stesura della mia relazione finale dell'anno di prova ho scelto di trattare la tematica riguardante: "I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO".

Il mio interesse per i problemi specifici di apprendimento è nato sin dal primo anno d'insegnamento, in quanto mi era stato affidato un caso che rientrava in tale problematica.

Nel 2004 il Centro Territoriale per L'Integrazione (C.T.I. Bassano – Asiago) organizzò un corso di formazione/aggiornamento dal titolo: "Dislessia – Le orme ritrovate", al quale ebbi l'opportunità di partecipare. In quell'occasione toccai con mano il dolore e la solitudine di coloro che s'imbattono in questa disabilità, e da quell'esperienza cominciai a guardare i miei alunni, in particolare quelli in difficoltà d'apprendimento, con un altro sguardo, quello della comprensione e della solidarietà. Gli interventi che seguirono, seppur diversi l'uno dall'altro, ponevano tutti l'accento su questo aspetto: un bambino dislessico è per prima cosa un bambino o una bambina, con differenze individuali, che soffre molto perché è consapevole che qualcosa non va.

Ho cercato a questo punto di documentarmi scientificamente e, poiché nel mio team di insegnanti lavoravo come docente di matematica, ho dedicato particolare attenzione allo studio della discalculia, pur inserita nel quadro più ampio dei D.S.A.

Più approfondivo e più comprendevo la complessità dell'argomento: sia la dislessia che la discalculia hanno un certo numero di tipi, di forme e modalità, che dipendono dalle lingue, dal sistema di numerazione, dai metodi educativi, dalle condizioni socio

- culturali e dalle differenze individuali. Ho potuto verificare che, nonostante gli approcci più all'avanguardia, non esistono ricette risolutive.

Ho svolto un lavoro serio di approfondimento scientifico, ho condiviso esperienze con i colleghi e mi sono guardato intorno. Secondo il mio punto di vista la teoria dell'artigianato educativo costituisce una proposta d'intervento concreta, profonda e appropriata, per insegnanti, genitori ed allievi con disturbi specifici.

L'artigiano dell'educazione è colui che sa cogliere, per empatia, intuito, esperienza, ragionamento e cultura la modalità educativa appropriata in base alle caratteristiche del soggetto da educare. Si comincia dall'analisi delle tipologie di personalità, si studiano le relazioni, gli stili comunicativi e i metodi educativi, per lasciare poi ampia libertà d'intervento svincolandosi da preconcetti, rigidità e accanimenti. La capacità di analizzare con gli strumenti dell'artigianato educativo le caratteristiche di uno studente e i percorsi educativi è una ricchezza enorme che ha aperto, per me, strade e possibilità.

Con questo lavoro ho voluto sostenere l'importanza dell'aspetto relazionale, comunicativo e psicologico.

In questi 8 anni, nei quali ho svolto la professione di insegnante di scuola elementare, ho maturato la convinzione che attraverso una buona relazione si possono ottenere risultati costruttivi. I disturbi specifici di apprendimento, rappresentano una problematica complessa, ricca di variabili da considerare.

Anche per questo ritengo necessario superare tecnicismi e accanimenti sul piano riabilitativo, per tendere invece ad un supporto concreto e sereno al bambino e alla sua famiglia.

Ogni situazione risulta diversa e pertanto unica. Non esistono ricette preconfezionate o "bacchette magiche" che possano risolvere indistintamente ogni situazione.

Affronterò il problema dal punto di vista dell'insegnante, il quale pur non essendo un clinico, ha comunque un ruolo fondamentale nel rapporto con il soggetto in difficoltà. La scuola è l'ambiente in cui il bambino trascorre un tempo lungo e soprattutto significativo, ricco di aspettative da parte dei genitori, importante per la costruzione della propria autostima e per la propria immagine mentale.

Da questa consapevolezza prendiamo coscienza di quanto gli aspetti metodologici ed educativi siano importanti.

Ho compreso con i miei approfondimenti che i bambini con D.S.A in alta percentuale sviluppano problemi psicologici derivanti da frustrazioni o dal percepirsi diversi dagli altri senza comprendere l'origine di tale diversità.

L'insegnante dunque ha il dovere di essere preparato per poter individuare le possibili cause di un insuccesso scolastico, magari riconoscendo uno o più disturbi specifici di apprendimento; ma ha poi il compito importante di sostenere il bambino nella sua disabilità, nella consapevolezza che si tratta di un problema che, alle conoscenze attuali, più che essere risolto, va affrontato quotidianamente, perché con esso è necessario convivere, visto che non se ne possono annullare completamente i disagi che da esso derivano.

Ancora oggi molti insegnanti hanno scarsa informazione relativamente ai D.S.A e inoltre, hanno una formazione prevalentemente disciplinarista e poco pedagogica e psicologica.

Questa impostazione impedisce di caricare di senso le situazioni e di leggerle alla luce dell'affettività, in una relazione energetica positiva, nella quale ogni soggetto investe le sue risorse, per il raggiungimento del miglior risultato possibile.

In questa prospettiva il lavoro dell'insegnante diventa gratificante e creativo, ricco di significato e di risvolti affettivi e soprattutto educativi.

E' però necessario, in quest'ottica, liberarsi da chiusure, preconcetti ed emotività che non ci permettono di vedere le variabili in atto in ogni singola situazione.

Inoltre mi preme sottolineare che l'affettività è il veicolo attraverso il quale è possibile comunicare ed ottenere modificazioni di comportamenti e apprendimenti. Ho constatato, nella mia esperienza d'insegnamento, che i bambini hanno un naturale desiderio di apprendere e di migliorarsi. Quando perdono questo moto interiore significa che qualche situazione o qualcuno li hanno messi in condizione di abbandonare questo piacere vitale che è l'apprendimento.

Noi, educatori dell'artigianato educativo, cerchiamo di mantenere sempre accesa la fiamma dell'interesse e della curiosità, attraverso lo scambio empatico con gli allievi e soprattutto con quelli in difficoltà.

CAP. 1 "I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO"

*Modi differenti per ricercare la medesima strada:
quella che conduce alla scoperta delle possibilità
per resistere, far fronte, trasformare, sviluppare e
costruire... un percorso, una comunità, una società
civile capace di integrare le differenze e le
uguaglianze nel rispetto di tutti e di ciascuno.*

Elena Malaguti

1.1 DEFINIZIONE DEI DISTURBI SPECIFICI

Secondo i criteri utilizzati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, inseriti nella classificazione internazionale della sindrome e dei disturbi comportamentali "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 dell'apprendimento non sono il risultato diretto di altre patologie (come il ritardo mentale, grossolani deficit neuropsicologici, gravi problemi visivi o uditivi non corretti, disturbi emotivi,) sebbene essi possano manifestarsi contemporaneamente a tali ultime condizioni. L'eziologia dei disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche non è nota, ma si suppone che vi sia un intervento significativo di fattori biologici i quali interagiscono in modo significativo con fattori non biologici."

Nel manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, redatto dall'American Psychiatric Association, i disturbi dell'apprendimento vengono diagnosticati "quando i risultati ottenuti dal bambino in test standardizzati, somministrati individualmente su lettura, calcolo o espressione scritta risultano significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età, all'istruzione, e al livello 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."

Sono ormai tutti d'accordo che nella categoria dei disturbi specifici di apprendimento rientrano tipologie estremamente diverse di difficoltà, associate più da quello che non hanno che da quello che hanno in comune (si parla a questo proposito di fattori d'esclusione). Per esempio non possono essere definiti disturbi specifici di apprendimento i casi in cui la difficoltà è dovuta ad uno svantaggio socioculturale, cosa che non impedisce che lo svantaggio socioculturale finisca con l'aggravare il quadro di disturbo.

Essi vanno distinti dalle difficoltà di apprendimento generali che possono rientrare in questa elencazione:

- Basso rendimento scolastico
- Disturbi del linguaggio
- Disturbi di attenzione
- Ritardo mentale
- Disturbi di personalità
- Disabilità plurime
- Sordità e ipoacusia

Le difficoltà scolastiche sono di tanti tipi diversi e spesso non sono la conseguenza di una specifica causa, ma sono dovute al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente sia il contesto in cui egli viene a trovarsi. I disturbi specifici si verificano quando un bambino, apparentemente nelle condizioni individuali e ambientali adeguate o almeno sufficienti per raggiungere buoni risultati di apprendimento, manifesta al contrario difficoltà gravi. In questo capitolo descriverò brevemente, ma distintamente la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia

1.2 LA DISLESSIA

Negli ultimi anni, nel campo degli studi sulla dislessia si è notato un considerevole cambiamento, ottenuto dal risultato di ricerche significative in ambito scientifico e della formazione. Si è compresa l'importanza e l'interazione fra fattori biologici,

cognitivi, comportamentali e sociali, tanto che la dislessia può essere definita e spiegata in modo diverso in base allo scopo con cui ci si avvicina all'argomento.

Poiché siamo insegnanti, ciò che più ci interessa, fra i vari approcci esistenti, è la comprensione di quali difficoltà e risorse posseggano i bambini dislessici nei confronti degli apprendimenti e di quali strategie didattiche e modalità educative possano essere d'aiuto per migliorare gli apprendimenti e il vissuto psicologico.

Presupposto fondamentale risulta quello di considerare che, poiché i dislessici in primo luogo sono individui, mentre possono presentare difficoltà e punti di forza comuni, presentano comunque differenze individuali dalle quali sarà necessario partire.

Riprenderò in seguito questo concetto, quando entreremo nel merito delle scelte metodologiche.

Fatta questa premessa, riporto la definizione adottata dall'Associazione Italiana Dislessia: "La dislessia è il disturbo specifico dell'apprendimento della lettura e della scrittura, per cui permane una difficoltà a rendere automatica la corrispondenza fra i segni grafici e i suoni (vocali e consonanti); pertanto la lettura risulta faticosa e rallentata. Allo stesso modo risultano rallentate molte altre attività che richiedono l'uso di questi processi mentali di codifica dell'informazione. Il bambino dislessico si stanca rapidamente, commette errori, rimane indietro, non impara".

Per questo i dislessici sono di solito anche disortografici e discalculici.

Bisogna distinguere due tipi fondamentali di dislessia: quella acquisita e quella evolutiva.

Il termine dislessia acquisita fa riferimento ai disturbi di lettura che accorrono in seguito ad un danno cerebrale in persone in cui le abilità di lettura erano, prima del danno subito, normali. La dislessia acquisita può essere riscontrata sia negli adulti sia nei bambini.

Con dislessia evolutiva si fa riferimento al disturbo di lettura proprio di persone che non hanno mai imparato a leggere correttamente e rapidamente. In questo senso, anche la dislessia evolutiva può essere riscontrata sia negli adulti sia nei bambini. In

queste pagine tratterò della dislessia evolutiva, di quel disturbo quindi, che si manifesta quando al bambino vengono richieste certe abilità.

Questi bambini non presentano deficit di intelligenza, né problemi ambientali o psicologici, sensoriali o neurologici. Si tratta di bambini solitamente intelligenti, vivaci e creativi. L'automatizzazione dell'identificazione della parola e/o della scrittura non si sviluppa o si sviluppa in maniera incompleta o con grandi difficoltà. Le difficoltà scolastiche di un bambino dislessico compaiono già nei primi anni di scuola e persistono nel tempo. Spesso il bambino finisce con l'aver anche problemi psicologici, ma questa è una conseguenza, non la causa della dislessia. Purtroppo in Italia la dislessia è poco conosciuta, benché si calcoli che riguardi almeno 1.500.000 persone. Sembra essere presente nel 4% circa della popolazione scolastica, con maggiori segnalazioni nei maschi che nelle femmine. Il bambino dislessico spesso compie errori nella lettura e nella scrittura, ad esempio l'inversione di lettere e di numeri (18 con 81) e la sostituzione di lettere (m/n; v/f; b/d). A volte non riesce a imparare le tabelline e alcune informazioni in sequenza come le lettere dell'alfabeto, i giorni della settimana, i mesi dell'anno. Può fare confusione per quanto riguarda i rapporti spaziali e temporali (destra /sinistra, ieri, domani) e può avere difficoltà ad esprimere verbalmente quello che pensa. In alcuni casi sono presenti anche difficoltà in alcune abilità motorie (per esempio allacciarsi le scarpe), nel calcolo, nella capacità di attenzione e di concentrazione. Spesso acquisisce problemi psicologici di vario tipo dei quali parlerò successivamente. Le difficoltà si acquiscono alla scuola primaria, ma anche in seguito permangono errori nella lettura e lentezza, che ostacolano la comprensione del significato del testo scritto. I lavori scritti richiedono un forte dispendio di tempo e il bambino appare disorganizzato sia a casa che a scuola.

Incontra difficoltà a copiare dalla lavagna e a prendere nota di istruzioni impartite oralmente.

1.3 LA DISGRAFIA

“La disgrafia è un disturbo specifico dell’apprendimento che si manifesta come difficoltà a riprodurre sia i segni alfabetici che quelli numerici; essa riguarda quindi esclusivamente il grafismo e non le regole ortografiche e sintattiche, sebbene influisca negativamente anche su tali acquisizioni a causa della frequente impossibilità di rilettura e di autocorrezione”. Il bambino disgrafico incontra difficoltà relative ai seguenti ambiti:

- Posizione del corpo e impugnatura (gomito non poggiato, busto inclinato, disimpegno dell’altra mano che giocherella o è impegnata in altri compiti)
- Orientamento nello spazio grafico (margini, righe, distanze)
- Pressione sul foglio (eccesso o difetto del tono muscolare)
- Direzione del gesto grafico (inversione)
- Riproduzione di oggetti e copia (scarsa coordinazione oculo-manuale)
- Dimensione dei grafemi (scarso rispetto delle dimensioni)
- Unione dei grafemi (difficoltà a seguire con lo sguardo la propria scrittura)
- Ritmo grafico (velocità o lentezza eccessivi, disarmonia, frequenti interruzioni)

1.4 LA DISORTOGRAFIA

I bambini disortografici sono coloro che mancano di competenza ortografica, che compiono in altre parole molti errori di scrittura, anche con parole semplici che non celano alcun tranello. Inoltre il bambino disortografico può presentare difficoltà a livello di velocità di scrittura, qualità del grafismo, qualità dell’espressione scritta.

Trascrivo, a titolo esemplificativo, un testo di un bambino disgrafico e disortografico: “una vope afamata, nelo aroveso la vegnia vide moti bei grapoli.” Il testo avrebbe

dovuto essere: “Una volpe affamata, nell’attraversare la vigna, vide molti bei grappoli..”.

Alcuni errori sembrano imputabili alla scarsa conoscenza di come si scrivono le parole, altri a un’insufficiente conoscenza delle regole ortografiche, altri a una difettosa analisi fonologica; spesso questi fattori si fondono.”

La capacità di scrivere correttamente è distinta dalla capacità di esprimersi per scritto. Per questo motivo un esame completo delle abilità di scrittura dovrebbe comprendere valutazioni distinte per grafismo, ortografia, velocità di scrittura, espressione scritta.

La competenza ortografica è valutabile all’interno di qualunque prodotto di scrittura, ma appare più opportuno valutarla per se stessa e non quando il bambino è impegnato nel produrre un elaborato originale o nello scrivere più velocemente possibile. Quando viene proposto il dettato di un brano standard vi sono vari problemi da affrontare, perché, per quanto possa sorprendere, la maniera in cui si detta incide fortemente sulla qualità della prestazione, per cui è meglio usare dettati registrati o far copiare un testo scritto, perché abbastanza sorprendentemente il disortografico commette errori anche quando copia un brano.

1.5 LA DISCALCULIA

Il bambino con discalculia presenta due caratteristiche: da una parte la capacità di calcolo o di ragionamento matematico sono al di sotto di quanto previsto in base alla sua intelligenza, alla sua età ed al suo livello di istruzione, e dall’altra questa sua difficoltà interferisce in modo significativo con gli apprendimenti e con la vita quotidiana.

Di fronte alle difficoltà di apprendimento è necessario escludere quelle determinate da deficit intellettivi oppure da scarsa scolarità o ancora dalla presenza di deficit sensoriali o disordini emotivi.

Con discalculia evolutiva si definiscono le difficoltà nei compiti numerici e aritmetici di base, come ad esempio leggere e scrivere correttamente i numeri o eseguire calcoli a mente con sufficiente rapidità e precisione.

Più precisamente, si parla di discalculia evolutiva, in quanto le difficoltà accompagnano gli apprendimenti e non insorgono improvvisamente.

Molti bambini possono avere incertezze con i numeri e l'aritmetica, ma per alcuni queste difficoltà presentano caratteristiche comuni che vanno sotto il nome di discalculia. Non è sufficiente dunque avere difficoltà in matematica per essere definiti discalculici, ma occorre che siano rispettati alcuni parametri, condivisi dalla comunità scientifica.

Christine Temple (1992) definisce la discalculia con queste parole: “Un disturbo delle abilità numeriche e aritmetiche che si manifesta in bambini di intelligenza normale, che non ha subito danni neurologici. Essa può presentarsi associata alla dislessia, ma è possibile che ne sia dissociata”.

Fra i vari disturbi, però, proprio la discalculia non ha goduto di studi e approfondimenti sufficientemente ampi e utili sia in chiave diagnostica che riabilitativa.

Mancano dunque perlopiù i materiali e le indicazioni circa il come, il quando e addirittura il se, riabilitare il disturbo di calcolo.

Negli ultimi anni, con lo sviluppo del modello neuropsicologico si è cercato di comprendere i processi mentali caratteristici della matematica. L'argomento è piuttosto complesso, perché il termine generico di matematica comprende abilità diverse.

Ad esempio basti pensare alla diversità di abilità necessarie per la lettura dei numeri rispetto a quella per i calcoli a mente; oppure tra la capacità di stabilire il numero più grande fra due e la recita delle tabelline.

Secondo quanto indicato nell'ICD-10 e in accordo col DSM-IV, le difficoltà aritmetiche presentano questi sintomi:

1. Incapacità di comprendere i concetti di base di particolari operazioni;
2. Mancanza di comprensione dei termini o dei segni matematici;
3. Mancato riconoscimento dei simboli numerici;
4. Difficoltà ad attuare le manipolazioni numeriche standard;
5. Difficoltà nel comprendere quali numeri sono pertinenti al problema aritmetico considerato;
6. Difficoltà ad allineare correttamente i numeri o ad inserire decimali o simboli durante i calcoli;
7. Scorretta organizzazione spaziale dei calcoli;
8. Incapacità ad apprendere in modo soddisfacente le “tabelline” della moltiplicazione.

Appare evidente da questa elencazione che, sotto un'unica classificazione sono presenti una serie di difficoltà molto diverse fra loro. E' per questo che è nato l'interesse per comprendere la natura delle diverse difficoltà incontrate. Il dibattito relativo alla natura dei disturbi della discalculia è ampio e complesso.

Gli studi degli ultimi quindici anni hanno permesso di ampliare le conoscenze sull'organizzazione del processamento numerico e di calcolo. Nel prossimo capitolo spiegheremo l'evoluzione degli studi relativi alla discalculia fino all'attuale approccio neuropsicologico, necessario per la miglior comprensione delle reali difficoltà incontrate dai bambini discalculici.

Porremo l'attenzione sulla dimensione evolutiva della discalculia, in quanto ci riferiremo ad una disabilità che non va considerata come la perdita di una funzione precedentemente appresa, come nel caso della discalculia acquisita, ma come una difficoltà ad apprendere e ad automatizzare alcuni compiti .

CAPITOLO 2 : L'ASPETTO STORICO

2.1 STUDI SULLA DISLESSIA

Nel 1895 esce per la prima volta su una rivista scientifica un articolo che parla di una strana forma di cecità per le parole. Lo scrive un chirurgo oculista inglese, Hinshelwood, che ipotizza che questa condizione sia congenita e che sia meno rara di quanto sembri sulla base della frequenza con cui è registrata. In realtà, sostiene Hinshelwood, “la rarità dipende probabilmente dal fatto che quando queste difficoltà si manifestano, non siamo in grado di riconoscerle”.

Negli anni successivi altri autori pubblicarono relazioni in cui riferivano casi di ragazzi “mentalmente eccezionali, ma che commettevano i più bizzarri errori nel leggere”, sostenendo l’ipotesi che queste difficoltà, oltre a non dipendere da una più globale incapacità, fossero di natura costituzionale.

Già agli inizi del secolo vi erano dunque gli elementi per modificare l’atteggiamento nei confronti dell’insuccesso nell’apprendimento della lettura. In seguito però tutte queste posizioni furono criticate come eccessivamente speculative, dato che non si era trovata una prova patologica chiara che potesse sostenere l’ipotesi sull’origine biologica della cecità verbale.

Tra il 1920 e il 1930 si segnalano i contributi di Samuel Orton, che avviò una numerosissima serie di studi per ricercare la correlazione tra fenomeni come il mancinoismo, la lateralizzazione incerta e la dislessia.

Orton dette vita negli Stati Uniti ad un’importante movimento di ricerca, che si tradusse anche in sensibilizzazione dell’opinione pubblica sui temi della difficoltà di lettura. Anche se molte delle sue teorie, come quella della correlazione tra mancinoismo e difficoltà di lettura sono state smentite, gli va riconosciuto il merito di aver portato tale problematica dalla ristretta cerchia degli scienziati all’opinione pubblica.

2.2 PERCHE' IN ITALIA E' UN FENOMENO RECENTE

In Italia si parla di dislessia dagli anni 60. Prima di quella data non risulta nessun lavoro pubblicato su riviste italiane che trattasse delle difficoltà di lettura.

Fino a qualche anno fa il bambino che non imparava a leggere era considerato svogliato, pigro e questo la dice lunga sul fatto che l'incapacità di acquisire un sistema di corrispondenze così semplice non potesse nemmeno essere preso in considerazione.

La lettura è una conquista relativamente recente nella storia dell'umanità, perché esiste da qualche migliaio di anni, mentre le origini della specie umana si contano in milioni di anni. La capacità di leggere come conquista di massa risale agli anni del dopoguerra.

“Imparare a leggere è facile, soprattutto in italiano, e dunque la lettura non è stata per secoli un'abilità riservata ad una ristretta cerchia di eletti per motivi di difficoltà intrinseca, come per i cinesi, ma è stata riservata a pochi per motivi di censo o per necessità. Nel momento in cui si è data la possibilità a tutti di imparare a leggere, la letto-scrittura italiana si è manifestata come una delle abilità più facili da apprendere. Non è così per tutti i sistemi ortografici. L'inglese, ad esempio che è una delle lingue più diffuse al mondo ha un'ortografia più difficile ed irregolare dell'italiano. Basti pensare che le vocali, struttura portante del nostro sistema fonetico, in inglese non vengono insegnate in quanto non hanno una pronuncia stabile all'interno della parola. Tanto più una lingua presenta eccezioni, tanto più è difficile da imparare e tanto più frequenti sono i soggetti che possono incontrare problemi nell'acquisizione. La semplicità dell'italiano conduce a considerare i dislessici “mosche bianche” coloro cioè che non riescono ad apprendere la corrispondenza suono-segno.

Mentre uno scolaro italiano al termine del primo anno della scuola primaria è potenzialmente in grado di leggere qualsiasi parola del nostro vocabolario, un bambino inglese dopo un anno sa leggere circa 300 parole e comunque non è ancora in grado di leggere parole inventate.

Giacomo Stella, insegnante di Psicologia Clinica e fondatore dell'Associazione Italiana Dislessia, precisa che, nonostante i moderni studi abbiano presentato origini neurobiologiche per la dislessia, le disabilità sono prodotte anche dall'impatto ambientale. Se l'ambiente è ostile anche le disabilità lievi verranno messe in evidenza, se l'ambiente è favorevole, allora le disabilità lievi avranno un'espressività così bassa da scomparire.

2.3 L'ATTEGGIAMENTO DELLA PSICOLOGIA CLINICA IN ITALIA

La mancanza di informazioni sull'origine della dislessia ha contribuito a sviluppare un approccio che tendeva a ricercare cause psicologiche.

In Italia le prime pubblicazioni inerenti gli studi neuropsicologici sulla dislessia sono degli anni 80, ma è stato necessario aspettare più di dieci anni perché queste conoscenze venissero tradotte in protocolli di valutazione clinica.

Ancora oggi è diffusa la tendenza a cercare cause psicologiche nel disturbo d'apprendimento, anche perché, in effetti, difficoltà emotive e relazionali sono sempre presenti nel bambino dislessico e spesso sono anche più evidenti del problema di lettura. I disturbi del comportamento che un bambino manifesta in classe per evitare il compito che gli è richiesto sono per l'insegnante più disturbanti degli errori di lettura.

L'instabilità motoria e il rifiuto di leggere o di fare i compiti che il bambino oppone alle insistenze del genitore sono più fastidiosi e ansiogeni del disturbo in sé. Tuttavia bisogna evitare l'errore di scambiare le cause con gli effetti. I problemi di comportamento o di relazione che abbiamo descritto sono spesso l'effetto delle frustrazioni ripetute piuttosto che la causa che le generano. Come dovrebbero comportarsi i bambini che stentano ad imparare o che commettono molti errori, mentre i loro compagni leggono e scrivono meglio di loro con apparente facilità?

L'approccio clinico dominante, che tende a mettere al centro dell'attenzione i comportamenti disturbanti o di rifiuto, le sensazioni di paura o di evitamento della frustrazione, spesso provoca la colpevolizzazione del bambino o del genitore, dato che non considera la possibilità che questi problemi nascano senza la responsabilità di nessuno.

2.4 NUOVE RACCOMANDAZIONI - CONSENSUS CONFERENCE

I Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento (DSA) costituiscono un'area di interesse clinico nella quale si è realizzato negli ultimi trent'anni un importante avanzamento delle conoscenze grazie ai numerosi contributi derivati dalla ricerca scientifica e dall'affinamento delle tecniche di indagine diagnostica. Questo consente oggi di potere condividere la definizione e la classificazione dei DSA anche tra professionisti e/o specialisti di diversa formazione (es. psicologi, neuropsichiatri, logopedisti, pedagogisti), di effettuare una diagnosi in modo accurato, di realizzare trattamenti mirati, nonché di poter disporre di psicologi ed altri operatori che operano nel campo con competenze specifiche. Un passo fondamentale in questa direzione è stato compiuto con la pubblicazione a fine gennaio 2007 delle nuove Raccomandazioni per la pratica clinica elaborate nell'ambito della [Consensus Conference](#) e che derivano dal confronto di ben 10 associazioni e società scientifiche di studiosi e professionisti esperti di questi problemi.

Tale documento, a partire da una definizione comune dei Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento (identificati ormai in modo uniforme con l'acronimo DSA) che è riferita ai soli disturbi delle abilità scolastiche, ne ha definito anche criteri diagnostici, eziologia, procedure di indagine, segni precoci con evoluzione e prognosi e p i d e m i o l o g i a , c o m o r b i l i t à e t r a t t a m e n t o . Va precisato che il termine “Disturbo Specifico dell'Apprendimento” fa riferimento

ad una ben precisa categoria diagnostica dal punto di vista clinico e scientifico, identificata da precisi criteri oggettivi e valutabili, e pertanto va distinto dalla più generica espressione “difficoltà di apprendimento” che include più sommariamente tipologie molto diverse di difficoltà che si possono manifestare nell'ambito scolastico.

Questo è stato ben definito nella prima parte del documento elaborato dalla [Consensus Conference](#) che indica come principale caratteristica della definizione di questo disturbo quella della “specificità”, intendendo che tale disturbo sia riferito ad uno specifico dominio di abilità in modo significativo, ma circoscritto, mentre rimane intatto il funzionamento intellettuale generale.

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento possono riguardare un ambito specifico, come lettura, scrittura o calcolo, anche se nella pratica clinica è più frequente incontrare l'associazione di più deficit (ad esempio disturbo specifico di lettura, chiamato anche Dislessia, e specifico di scrittura). Sebbene questi disturbi siano in relazione con la maturazione biologica, ciò non implica che i bambini affetti siano semplicemente all'estremo più basso di un normale continuum e che quindi riguadagneranno col tempo il terreno perduto, ma avviene che, a seconda del grado di difficoltà, l'acquisizione delle competenze richieste, pur modificandosi nel tempo, non raggiunga quasi mai i livelli attesi per età e/o scolarità. Si tratta solitamente di difficoltà che si manifestano nel bambino fin dalle prime fasi del suo apprendimento, quando deve acquisire nuove abilità come la lettura, la scrittura ed il calcolo partendo da un assetto neuropsicologico che non favorisce l'apprendimento automatico di queste specifiche abilità. Tali difficoltà possono persistere in modo più o meno marcato attraverso l'adolescenza fino all'età adulta. Questo avviene perlopiù anche quando sono stati effettuati interventi riabilitativi ed educativi, che tuttavia risultano determinanti allo scopo di consentire un, se pur lento, percorso di miglioramento e soprattutto per garantire comunque appropriate condizioni e opportunità di apprendimento. L'evoluzione di tali Disturbi, in effetti, è favorita dalla precocità ed adeguatezza dell'intervento, oltre che dalle misure

compensative prese nell'ambito del percorso scolastico per favorire l'apprendimento. Quanto detto è rilevante anche per una prognosi favorevole riguardo all'evoluzione sociale e della personalità di chi presenta queste problematiche. Soggetti con questi disturbi, infatti, presentano frequentemente storie di insuccesso nella scuola dell'obbligo che spesso finiscono per compromettere non solo la carriera scolastica, ma anche lo sviluppo della personalità e un adattamento sociale equilibrato. Circa l'80% dei bambini con problemi di apprendimento presentano anche problematiche di tipo relazionale. Di solito tali bambini sono meno ben voluti e più facilmente respinti rispetto agli altri compagni, presentano minore adattamento sociale ed emotivo, maggiore ansia, ritiro in se stessi, depressione e bassa autostima.

Queste considerazioni, hanno portato negli ultimi anni anche in Italia a focalizzare l'attenzione sulla prevenzione, mettendo a punto programmi di potenziamento dei prerequisiti degli apprendimenti scolastici di base da utilizzare già a partire dalla scuola dell'infanzia.

Particolare rilevanza, inoltre, riveste l'attenzione che è rivolta finalmente negli ultimi anni, da parte della ricerca e nell'ambito della letteratura scientifica, all'analisi degli esiti di procedure di intervento, così da fornire alcune prime indicazioni fondate in grado di orientare i clinici del settore, ma anche insegnanti e genitori, sulle modalità di intervento, nella scelta delle tecniche abilitative, sulla opportunità o meno di utilizzare strumenti compensativi, come il computer, la sintesi vocalica o la calcolatrice. Per questa tematica si rimanda alla sezione dedicata all'intervento.

L'incidenza di questi disturbi ha portato la [Consensus Conference](#) a costituire un gruppo specifico che si dedicherà alla raccolta di dati epidemiologici affidabili riferiti alla realtà italiana.

Per tenersi aggiornati sui contributi di ricerca utili all'aggiornamento delle Raccomandazioni per la pratica clinica sui DSA si consiglia di visitare il sito www.lineguidadsa.it

CAPITOLO 3 " APPROFONDIMENTO SULLA DISCALCULIA"

3.1 DAI PRIMI STUDI AI MODELLI NEUROPSICOLOGICI

Il dibattito contemporaneo relativo alla natura dei disturbi dell'elaborazione numerica e del calcolo presenta un panorama d'interpretazioni piuttosto complesso.

Fin dal 1967 Johnson e Myklebust descrivevano i soggetti con disabilità nell'area del calcolo in termini di bambini con difficoltà visuo-motorie, di orientamento, di effettuazione di stime di tempo e di distanza, con immaturità sociale e scarsa autonomia nell'esecuzione di altre attività.

In termini molto analitici gli autori individuavano diverse tipologie di difficoltà caratterizzate dall'incapacità di: stabilire una corrispondenza uno ad uno; riconoscere la relazione tra simbolo e quantità; associare i simboli visivi e uditivi (nomi dei numeri); apprendere i sistemi cardinale e ordinale di numerazione e di conteggio; visualizzare raggruppamenti d'insiemi inclusi in un insieme più ampio; comprendere il principio della conservazione della quantità; eseguire le operazioni aritmetiche; comprendere il significato dei segni di operazione; capire la disposizione dei numeri su un foglio scritto; seguire e ricordare la sequenza di fasi che devono essere usate nelle diverse operazioni matematiche; comprendere i principi della misura; leggere carte geografiche e grafici; scegliere i principi adatti per risolvere i problemi aritmetici; leggere carte geografiche; scegliere i principi adatti per risolvere problemi aritmetici (aggiungere, sottrarre..).

A partire da questa minuziosa elencazione di difficoltà riscontrate nel disturbo di calcolo, in letteratura sono state molteplici le definizioni di discalculia evolutiva, in riferimento a specifiche ipotesi d'incompetenze cognitive e/o neuropsicologiche.

Già prima della moderna Neuropsicologia Cognitivista, i clinici che avevano affrontato lo studio della discalculia avevano evidenziato un'eterogeneità di sintomi non sempre facilmente riconducibili all'interno di un modello eziologico unitario e

avevano così iniziato a tentare una sotto-tipizzazione di questo disturbo dell'abilità matematica.

Kosc (1974) ha definito la discalculia un disordine specifico dell'apprendimento dei numeri, con probabile origine in un'alterazione del sistema nervoso centrale, non accompagnato da difficoltà mentali generali, ma frequentemente associato ad altri disturbi della funzione simbolica, come la dislessia e la disgrafia. Egli distingue 6 tipi di discalculia.

L'ampia varietà di difficoltà che può caratterizzare il quadro clinico della discalculia evolutiva, non significa che siano sempre tutte necessariamente presenti; infatti esiste sia una variabilità inter-individuale (tra soggetti diversi) che intraindividuale (in uno stesso soggetto nel corso dello sviluppo) nell'espressività del disturbo. Fino ai recenti sviluppi della neuropsicologia cognitiva, l'unica teoria psicologica che ha tentato di spiegare lo sviluppo del concetto di numero e di altri concetti matematici era quella piagetiana, secondo la quale (1941) la matematica non può essere concepita come un dominio conoscitivo autonomo, ma è parte integrante dello sviluppo intellettuale generale. Questa concezione è stata recentemente criticata sotto vari aspetti, ma in particolare nell'ambito clinico, là dove l'analisi neuropsicologica ha fornito evidenze di dissociabilità delle funzioni cognitive (organizzazione modulare) e dei relativi corsi evolutivi.

Le prime idee delle abilità matematiche come funzioni cognitive complesse che costituiscono un sistema funzionale e quindi non sono localizzabili in senso stretto in una singola area cerebrale, ma sono probabilmente distribuite su più aree, si devono a Luria (1973), il quale ha ipotizzato un diverso ruolo delle aree associative parietali dei due emisferi e in particolare:

- area parietale inferiore SN (struttura categoriale dei numeri e sintassi)
- area parietale DX (abilità visuo-spaziali come precursori dell'apprendimento dei concetti matematici).

Un'ipotesi clinica plausibile a questo proposito sarebbe che, nei casi d'interessamento delle aree parietali SN, più probabilmente vi sia un'associazione a disturbi specifici di

lettura, mentre nei casi di interessamento delle aree parietali DX, la discalculia dovrebbe più verosimilmente essere associata a disturbi nell'organizzazione motoria. Piuttosto recentemente, studiando le difficoltà di adulti traumatizzati che avevano perso selettivamente una o più funzioni connesse con l'esecuzione dei calcoli, la produzione e la comprensione dei numeri, i ricercatori hanno costruito modelli esplicativi della specifica architettura dei processi aritmetici. Questi ricercatori concordano, seppur con alcune non irrilevanti differenze, sulla necessità di riconoscere una indipendenza funzionale tra il sistema di elaborazione e di processazione numerica e il sistema di calcolo.

Il modello elaborato da McCloskey (1985) distingue tre diversi sottosistemi funzionali:

- sistema di comprensione e produzione del numero (scomposto nei diversi codici in cui le entità numeriche sono rappresentabili: verbale, arabico, ecc..)
- sistema semantico di rappresentazioni interne astratte
- sistema di calcolo (a sua volta scomposto in recupero dei fatti aritmetici e procedure di calcolo).

I fatti aritmetici sono conoscenze apprese e immagazzinate stabilmente nella memoria a lungo termine, che possono essere utilizzate in modo immediato e spontaneo. Ad esempio $2+3=5$; $12-4=8$; $5 \times 8=40$; $100:2=50$. Le procedure di calcolo sono essenzialmente gli algoritmi operatori utilizzati per produrre risultati aritmetici. Si osservi come con l'esperienza e l'apprendimento alcune procedure di calcolo, usate più comunemente, si trasformano in fatti aritmetici.

Da questo modello deriva una tassonomia di disturbi delle abilità matematiche che rispecchia questa particolare organizzazione della funzione. Si possono così avere:

1. disturbi della processazione del numero (lettura e scrittura dei numeri)
2. disturbi nel recupero di fatti numerici (tabelline e operazioni entro il 20)
3. disturbi nella conoscenza delle procedure (applicazione degli algoritmi delle operazioni).

L'approccio neuropsicologico è di grande utilità per due ragioni principali:

- 1) con l'individuazione di cause biologiche si decolpevolizzano bambini, insegnanti e genitori.
- 2) con la neurologia si studia l'attivazione delle aree cerebrali, la loro disfunzionalità, il recupero di funzionalità con la stimolazione di percorsi alternativi.

3.2 LA DIMENSIONE EVOLUTIVA E IL RAPPORTO COL BAMBINO

Nonostante le conoscenze neuropsicologiche, rimane di primaria importanza la dimensione evolutiva.

Come abbiamo premesso all'inizio di questo lavoro, anche la discalculia va collocata nei D.S.A e quindi, all'interno di un quadro di riferimento neuropsicologico, deve essere considerata come una difficoltà ad apprendere o ad automatizzare alcuni compiti numerici o aritmetici. Non si tratta quindi della perdita di una funzione precedentemente appresa, come nel caso della discalculia acquisita. Fin da molto piccoli i bambini contano, indicano la loro età e quella di altri bambini, attribuiscono significato ai numeri che vedono scritti e imparano semplici calcoli prima di aver ricevuto un insegnamento formale.

Data proprio la complessità della questione, appare secondo noi evidente l'importanza di un rapporto educativo improntato sulla comunicazione e sull'empatia, con lo scopo di poter trovare insieme ai bambini il percorso individualmente più idoneo, adatto sia alle caratteristiche psicologiche dell'individuo, che alla specifica difficoltà incontrata.

Bisogna sottolineare che i bambini discalculici sono intelligenti e quindi possono collaborare attivamente con l'educatore, stabilendo insieme alcuni aspetti dell'intervento.

Nella pratica scolastica verificiamo che il 60% dei bambini discalculici presentano anche una dislessia evolutiva. Data questa percentuale così elevata alcuni ricercatori identificano alcuni fattori comuni alle due disabilità: la rapidità di elaborazione dell'informazione, la capacità di automatizzazione e la memoria di lavoro.

La discalculia comunque viene diagnosticata più tardi rispetto alla dislessia proprio perché per quanto riguarda la matematica, le strumentalità di base vengono presentate anche nel secondo ciclo della scuola primaria.

Può accadere che lo stesso bambino si presenti due anni più tardi rispetto alla diagnosi di dislessia, per sospetta discalculia.

3.3 LA PENURIA DI STRUMENTI DIAGNOSTICI ADEGUATI

Nonostante la prevalenza piuttosto elevata, la discalculia evolutiva resta un disturbo relativamente poco conosciuto e, di conseguenza ancora poco diagnosticato. I modelli neuropsicologici derivano dallo studio sull'adulto ed è necessario integrarli con l'aspetto psicologico evolutivo che si occupa di spiegare come i bambini arrivino a sviluppare le abilità matematiche.

I disturbi aritmetici sono stati meno studiati di quelli della lettura e le conoscenze sugli antecedenti, sul decorso, sui correlati e sull'esito sono, allo stato attuale, piuttosto limitate.

Per effettuare una diagnosi accurata con i bambini, diversamente da quanto accade con gli adulti, occorre tener presente sia la componente evolutiva che quella strutturale dei processi studiati.

Rispetto alla diagnosi di dislessia l'approfondimento delle difficoltà numeriche e di calcolo risulta più complesso da realizzare, in quanto per la discalculia è più difficile stabilire quali sono le abilità di base dei processi numerici e aritmetici.

Per la lettura e la scrittura i programmi ministeriali e le tappe di apprendimento del codice da parte dei bambini, demarcano con molta chiarezza il confine tra l'apprendimento delle procedure e il loro uso. Questa demarcazione facilita il lavoro del neuropsicologo, che può verificare l'acquisizione del codice una volta ultimata la fase di apprendimento dello stesso al termine del primo ciclo, mentre in precedenza dovrebbe sospendere la diagnosi (ma non l'intervento di aiuto nell'apprendimento)

per verificare se le difficoltà che il bambino incontra sono determinate da un semplice ritardo di lettura o da un vero e proprio disturbo specifico.

L'aritmetica non consente la stessa chiara demarcazione tra apprendimento delle procedure e loro uso. Ben oltre il termine del primo ciclo i bambini continuano ad apprendere nuovi algoritmi, come le moltiplicazioni a più cifre, le divisioni in colonna... Anche i numeri che utilizzano diventano via via più elevati costringendoli a un maggior impegno nei compiti di transcodifica. In queste condizioni stabilire un confine fra abilità di base, verificabili attraverso i test, e adeguato profilo scolastico, diventa ovviamente più difficile.

Inoltre non sempre gli insegnanti pongono i diversi contenuti di apprendimento nello stesso momento e soprattutto con i bambini di fine primo ciclo e inizio secondo occorre informarsi su cosa è stato loro insegnato circa le tabelline, il calcolo scritto e i numeri.

Con queste premesse non è sorprendente la scarsità di strumenti diagnostici a disposizione. Al momento le batterie in lingua italiana orientate a un modello neuropsicologico di diagnosi della discalculia evolutiva sono due: il *Test delle Abilità di calcolo Aritmetico (ABCA)* di Lucangeli, Tressoldi e Fiore(1998) e la *Batteria per la discalculia evolutiva* di Biancardi e Nicoletti (2003).

La BDE, come illustra il testo sulla discalculia evolutiva di Biancardi, Mariani e Pieretti, è destinata a bambini dalla terza elementare alla prima media ed è stato validato su circa 600 bambini di quattro città diverse del nord e del centro Italia.

La batteria è costruita su due subscale, la prima relativa al processamento numerico, mentre la seconda informa sulle abilità di calcolo. Entrambe le scale forniscono un quoziente definito numerico nel primo caso e di calcolo nel secondo. Si può attribuire un punteggio complessivo sommando entrambi i punteggi.

Considerando il modello neuropsicologico, le prove indagano tre specifiche aree del processamento numerico: la transcodifica, la linea dei numeri e la codifica semantica. Anche la scala di calcolo approfondisce tre aree specifiche: le abilità nei fatti aritmetici, nel calcolo mentale e nel calcolo scritto.

Il profilo di bambino con discalculia evolutiva, almeno per come riusciamo a individuarlo attraverso le batterie per la valutazione del disturbo, riguarda più ambiti specifici del sistema del numero e del calcolo.

Per quanto i profili dei bambini con discalculia evolutiva possano variare sia in termini qualitativi (bambini con difficoltà in certi ambiti piuttosto che in altri) sia in quelli quantitativi (bambini con difficoltà simili ma con un differente grado di espressività).

Per ciò che riguarda il numero si nota una difficoltà omogenea sia per quanto riguarda la lettura, la scrittura e la ripetizione di numeri. Per quanto riguarda la conta, il punteggio è adeguato per quella in avanti, mentre all'indietro si osservano errori e tempi maggiori rispetto alla media. Per quanto riguarda le prove di codifica semantica, la qualità delle risposte è adeguata mentre si possono osservare tempi di risposta più elevati. Per quanto riguarda il sistema di calcolo le difficoltà più accentuate sono quelle relative ai fatti aritmetici, tabelline, addizioni e sottrazioni entro la decina, mentre il calcolo mentale e scritto presenta profili solitamente più differenziati.

Infatti nel momento in cui so che ci possono essere dei deficit molto selettivi, per es. nella numerazione, o nell'immagazzinamento dei fatti aritmetici, o degli algoritmi, quand'è che dico che un soggetto è discalculico? Quando va male in più aree o è sufficiente in una?

Alcuni ritengono che se un soggetto è molto oltre la norma in rapidità o in correttezza anche in una sola prestazione, questo è un segnale di difficoltà specifica.

Un aspetto fondamentale che generalmente non viene individuato è quello della lentezza. Invece si tratta di un parametro fondamentale da tenere in considerazione e che spesso non viene considerato, perché gli insegnanti danno troppa importanza al parametro della correttezza considerato isolatamente.

Il problema della diagnosi rimane comunque aperto ed è attualmente al centro del dibattito attuale.

3.4 GLI INTERVENTI SPECIFICI SULLA DISCALCULIA

Il testo di Andrea Biancardi sulla discalculia evolutiva dedica un ampio ed interessante spazio agli interventi riabilitativi relativi alla matematica.

Tale attività si organizza prendendo spunto dagli studi di Barbara Fazio (1999) che propone, focalizzando l'attenzione su bambini che avevano avuto un disturbo specifico di linguaggio, un intervento sui seguenti centri di interesse:

1. Suggestire strategie per sopperire alle difficoltà nei fatti aritmetici, come ad esempio appoggiandosi a un fatto conosciuto procedere da questo attraverso il conteggio avanti o indietro, senza dover contare ogni volta dall'inizio.
2. Esplorare diversi modi di recupero dei fatti aritmetici attraverso immagini mentali, catene causali o altro ancora.
3. Rendere stabili le procedure per l'esecuzione dei calcoli, sia scritti che mentali, richiamando la direzione del calcolo scritto, le regole dei prestiti e dei riporti, l'incolonnamento.
4. Promuovere l'utilizzo della calcolatrice una volta che il bambino ha ben appreso le componenti concettuali e procedurali di un'operazione

L'équipe di Biancardi indirizza gli interventi soprattutto a riabilitare le difficoltà con le procedure di calcolo e con la transcodifica numerica.

Particolare importanza viene attribuita alla transcodifica numerica, cioè alla capacità di lettura e scrittura di numeri. Infatti non esiste al momento uno strumento compensativo che sopperisca alle difficoltà di lettura o scrittura di numeri.

Grande importanza viene data alla linea dei numeri, che risulta decisiva per ogni compito numerico e come base per il calcolo aritmetico. I bambini discalculici hanno difficoltà nel conteggio soprattutto all'indietro ed è importante aiutarli a controllare questi processi.

Nonostante lavorare sul sistema di calcolo sia piuttosto complesso si ritiene comunque importante farlo nella consapevolezza che una certa abilità di calcolo è

necessaria in molte situazioni quotidiane, non necessariamente scolastiche e non è sempre possibile l'uso della calcolatrice.

Gli autori propongono un intervento riabilitativo che viene modulato e deciso in base all'età e alle esigenze dei bambini.

Il primo tipo di intervento viene proposto ai bambini del primo ciclo della scuola elementare per prevenire le difficoltà che ancora non si vedono: si tratta di consolidare le attività di transcodifica numerica, di manipolazione della linea dei numeri e di calcolo mentale e scritto, per cercare di anticipare quelle abilità che potrebbero poi rivelarsi difficili da acquisire successivamente.

Il secondo tipo di intervento è dedicato ai bambini che hanno già iniziato il secondo ciclo della scuola elementare e non riescono ad acquisire le abilità previste dai programmi scolastici. Si insiste sul sistema dei numeri e su quello del calcolo con uguale intensità.

Il terzo tipo di intervento comincia a partire dagli ultimi anni della scuola primaria fino all'età adulta si prevedono interventi sulla lettura e scrittura dei numeri e nell'insegnare l'uso della calcolatrice.

Infine i terapeuti prevedono anche un'attività di consulenza volta a individuare difficoltà particolari e a suggerire strategie per superarla con l'eventuale ausilio degli strumenti compensativi.

Gli interventi specifici sono molto importanti, ma, come ho accennato più volte devono essere inseriti in un contesto più ampio di ambiente e relazionalità educative appropriate che tratterò ampiamente nei prossimi capitoli e che sono quelli indicati dai principi dell'artigianato educativo.

CAPITOLO 4: "L'APPROCCIO DELL'ARTIGIANATO EDUCATIVO"

Prendere sul serio le emozioni dei bambini richiede empatia, notevoli capacità di ascolto, e il desiderio di vedere le cose dalla loro prospettiva. Richiede altresì una buona dose di altruismo.[...]

***E**ducare è capacità di esprimere le emozioni, che sono l'essenza della nostra esistenza, che ci aiutano a capire chi siamo e cosa desideriamo. Educare significa amare, donare conoscenza e consapevolezza, contribuire ad arricchire il mondo con semplicità, con una frase, con una parola, con un sorriso.*

Laura Taranta, psicologa, Bolzano

CHE COSA E' L'ARTIGIANATO EDUCATIVO

L'Artigianato educativo è stato il titolo del 5° Convegno Nazionale di "Prevenire è possibile" svoltosi a Terni nel Febbraio 1998 ed organizzato dal professor Vincenzo Masini.

Per spiegare i fondamenti dell'artigianato educativo utilizzerò le parole di Francisco Bruno Unisci Vice Presidente I.P.P.N.W. (Associazione Mondiale Medici per la Pace) Premio Unesco 1984 e Premio Nobel per la Pace 1985.

L'artigianato educativo cerca di fornire un'alternativa alla nostra cultura caratterizzata dai limiti del materialismo e che conduce al blocco delle potenzialità essenziali dello sviluppo umano. Ed è proprio alla realizzazione di un percorso volto alla realizzazione dell'umanità racchiusa in ciascuna persona che si orienta l'artigianato educativo. L'obiettivo che si pone è quello di attivare percorsi, esperienze, nuovi punti di vista da assumere per costruire percorsi personali in piena assunzione di umanità; nella convinzione che nella maggioranza dei casi non ci siano patologie da rimuovere o malattie da curare. L'artigianato educativo si propone un lavoro umile e impegnativo che riesca a individuare i diversi livelli che sono alla base della immensa

complessità che attornia la problematica umana. Molte volte non sappiamo guardare con attenzione le cose che ci sono più vicine. Nel loro sviluppo spesso gli uomini non riescono a realizzare quelle condizioni basilari di affettività fra loro.

Nonostante molti genitori abbiano la volontà di educare, con il meglio di sé i loro figli, incontriamo di frequente tanti bambini e giovani che esprimono la loro più grande carenza nella povertà affettiva. La povertà affettiva è risultante di una cultura centrata sullo sviluppo egocentrico e narcisista. L'affettività invece è il valore supremo per gli esseri umani.

Quello che dobbiamo fare è imparare a gestire e a sviluppare l'affettività, ed insegnare al bambino a far crescere la sua specifica potenzialità affettiva che inizia come temperamento (che risponde a caratteristiche non solo soggettive, ma anche bio-ambientali, dato che nelle diverse culture gli uomini hanno un temperamento simile) per assumere poi caratteristiche personali attraverso il carattere, le emozioni e i sentimenti.

Gli adulti dovrebbero capire che il loro amore per il bambino non si deve limitare a sentire la gioia, che li spinge a baciarli e a giocare con lui, ma deve conoscere e osservare le regole del suo processo di sviluppo, affinché egli possa avere, nella vita le condizioni essenziali per esprimere le sue potenzialità in forma concreta.

Solo lo sviluppo della capacità empatica porta a interpretare correttamente il pianto del bambino così misterioso, ansiogeno ed angosciante per tutti quei genitori che cercano spiegazioni ed interpretazioni con una logica che non è quella con cui si esprime il loro piccolo.

L'empatizzazione del vissuto, che sta alla base dell'espressione del pianto, è un processo possibile solo attraverso la piena gestione dei sentimenti dei genitori che non proiettano i loro vissuti sui neonati, ma captano il senso dell'espressione del bimbo.

Attribuiscono così ad esso con correttezza la sensazione che rappresenta: dolore, paura, rabbia...

Il senso fondamentale dell'amore non è soltanto di sentirsi attratti ed incantati dalla presenza di un bambino; l'amore è capire i bisogni per poterli soddisfare, con le modalità di rapporto e di azione che sono complementari ai bisogni medesimi, e non ciò che pensiamo attribuendo ad altri i processi tipici della nostra soggettività.

Empatia significa proprio questo modo di sentire e serve a questo tipo di organizzazione delle risposte educative. Il disporsi con naturalezza verso l'altro modo di esistere, dando quella modulazione complementare di emozioni e sentimenti implicitamente richiesta sui comportamenti dell'altro, è il senso ultimo dell'artigianato educativo. Una condizione di riconquistata armonia nei gruppi e nelle culture.

Queste condizioni non sono predominanti nella nostra cultura ed è eclatante osservare lo squilibrio in quasi tutti gli esseri umani che si esprime in tipologie affettivo-psicologiche dominate dalla disarmonia.

La metodologia educativa dell'artigianato educativo inizia dalla espressione delle caratteristiche emozionali, presenti nei soggetti e in base ad esse propone le strategie educative che possano riequilibrare eventuali disarmonie.

Dall'analisi del singolo e delle sue caratteristiche positive si tende a creare comunità positive, come quella del gruppo classe, nella quale si crea un clima vitale che consenta l'apertura alla comprensione del sé, all'ascolto dell'altro e al superamento del disagio.

4.2 EMOZIONI E ARTIGIANATO EDUCATIVO

L'emozione è un moto primario della psiche, transitorio ed effimero: rabbia, paura, sorpresa, piacere, vergogna, quiete ed attaccamento sono stati precari, a cavallo tra il biologico e lo psichico che non sono prerogativa esclusiva dell'uomo. Anche gli animali vivono tali emozioni.

L'essere umano ha qualcosa in più: la coscienza e la consapevolezza delle proprie emozioni lo conduce a modificarle, approfondirle ed orientarle.

La carica energetica interna può indurre verso la rabbia e l'aggressività se è spinta verso il risentimento, ma, se è orientata dall'affettività, diventa impegno e capacità operativa.

La capacità di attenzione al particolare può divenire ossessione, se è sorretta dall'egoismo e dall'egocentrismo, ma può diventare cura e servizio responsabile se coniugata con l'amore e il senso di protezione per i più deboli.

L'attaccamento può diventare dipendenza e condizionamento se è vissuto come continuo, affannoso e morboso bisogno di contatto con l'altro, se invece è gestito in funzione dei bisogni può essere il motore dell'aggregazione che, con fedeltà, tiene unito un gruppo o una famiglia.

L'eccessivo pudore e la vergogna possono essere origine della caduta di stima e fiducia in se stessi, ed anche della formazione di invidia negli altri, oppure trasformarsi in umiltà, sensibile e concreta, disponibile al servizio, base indispensabile per esprimere una presenza discreta, assidua e amorevole.

Molte persone non sanno poi cos'è la calma, altre non riescono invece ad uscire dalla loro apatia: i primi devono apprendere il valore della pace e della serenità, i secondi uscire dal processo di demotivazione che li imprigiona.

C'è poi chi, generosamente, si slancia nelle emozioni ma è fuoco di paglia, estemporaneo ed effimero, più alla ricerca del personale piacere nell'azione che di risultati concreti; la sua vanità lo rende instabile ed incoerente fino a quando non scopra il senso profondo dell'amore e trasformi il narcisismo in dono di sé.

L'intelligenza e l'intuizione possono condurre ad inconsistente senso di libertà, tutto mentalizzato e celebrato, tipico di persone alla continua ricerca di qualcosa di nuovo e di sempre più complesso, se però questa disposizione è rivolta a soddisfare un bisogno concreto di qualcuno diventa allora la fantasia creativa, la riflessione produttiva ed efficace.

L'artigianato educativo ha l'obiettivo di svolgere un itinerario educativo verso la consapevolezza e il benessere psicologico, nella convinzione che ogni difetto dell'individuo, se ribaltato, nasconde la possibilità di espressione di un valore.

E' interessante approfondire questo concetto con le parole di Mons. Pietro Gelmini, Esarca Mitrato di Antiochia e di tutto l'Oriente, Fondatore della Comunità Incontro.

“L'obiettivo di ogni itinerario educativo è giungere ad una morale dell'impegno, della responsabilità, della fedeltà, della pace, del senso, della libertà. Le vie d'uscita dalla sofferenza psicologica sono: la vera consapevolezza di sé e la possibilità di aprirsi all'affettività.

La gente del nostro tempo è incline a guardare sé stessa come al principale artefice del proprio destino e della propria salvezza. Questa presunzione allontana dalla conoscenza autentica, aperta, umile, ricettiva e riverente. L'uomo partecipa all'esistenza, ma non ne è la causa. Ignorare la realtà che sostiene la nostra esistenza, credendo di essere autori e padroni dell'esistenza stessa, significa porsi in conflitto con l'ordine fondamentale delle cose.”

In tal caso il risultato è la mancanza di armonia, il disordine e persino la malattia.

L'io non è la più importante realtà della nostra vita e lo sforzo di tenerlo costantemente al centro delle azioni e dei pensieri sta alla base delle sofferenze mentali, emotive e fisiche.

Quante volte un intervento educativo si deve arrestare di fronte alla frase: “Sono fatto così”. La prima conquista di libertà è quella di scoprire che non è vero.

Quell'essere fatto così è frutto di acquisizioni, di percezioni di conoscenze parziali connesse ad un errato percorso di vita ed all'immersione in una cultura che ha contribuito a determinare un'esistenza tutta contenuta entro gli spazi angusti dell'egocentrismo. Un uomo diventa davvero adulto quando ha superato questa fase infantile di vita; scoprendo così le numerose potenzialità che possiede se si apre umilmente alla relazione con gli altri.

Il lavoro di artigianato educativo comincia dall'analisi delle emozioni di base e ne descrive sette: paura, rabbia, distacco, piacere, quiete, vergogna, attaccamento come componenti fondamentali del sentire umano. In corrispondenza di queste si descrivono sette tipologie di personalità corrispondenti: l'avaro, il ruminante, il delirante, lo sballone, l'apatico, l'invisibile, l'adesivo.

Le diverse emozioni di base sono l'innescò di quel sentire che diventa il personale filtro di un individuo nel rapportarsi agli altri, al mondo e a sé stesso.

L'uomo possiede una capacità di rielaborazione interna, la quale prende le mosse dal riconoscimento delle emozioni mediante il loro apparire alla coscienza, che consente di capire e orientare il vissuto. Senza la coscienza non ci sarebbe la struttura della personalità e senza essa la relazionalità. Le nostre emozioni, se orientate diventano costruttive e si rinforzano di energia positiva.

Dalle emozioni nascono i sentimenti, che non nascono per caso, ma hanno bisogno della guida dell'affettività per condurre le emozioni verso il loro risultato positivo. Per l'artigianato educativo le emozioni sono "cose" che si comunicano, si scoprono, si insegnano e si contagiano, oggetti mutevoli e modificabili.

Ciascuna emozione, anche intensa e ripetuta, può essere modificata se la si sposta verso un'altra emozione. Tale capacità artigiana dell'educatore è sempre stata messa in atto attraverso l'intuito e l'esperienza, ma corrisponde a regole precise.

La mamma sa distrarre un bambino da un momento di rabbia attraverso la sorpresa o la paura, sa far passare la paura attraverso la certezza del coinvolgimento affettivo o la richiesta di avere grinta, farsi valere e darsi da fare, sa far uscire dalla vergogna, tranquillizzando, sa far uscire dalla noia e dalla pigrizia attraverso qualcosa di allettante ecc. Questi spostamenti emozionali sono indispensabili nell'artigianato educativo e negli interventi di pedagogia speciale.

4.3 EMOZIONI E D.S.A.

I pochi dati disponibili relativi all'epidemiologia dei DSA in Italia, mostrano che nonostante si rilevi la presenza del disturbo nel 4,5 % circa della popolazione generale in età scolare, per meno dell'1% di tale popolazione il disturbo è riconosciuto e trattato come tale da un servizio: per ogni bambino con dislessia evolutiva riconosciuta, ce ne sono altri tre il cui disturbo è misconosciuto.

Questo dato è in parte giustificato dalla presenza di un'alta percentuale di morbilità tra problemi psicopatologici e problemi di apprendimento scolastico in età evolutiva. Sul piano teorico è ancora aperto il dibattito volto a definire le ragioni e la direzione di tale comorbilità: per alcuni il disturbo di apprendimento è conseguenza-sintomo del disturbo psicopatologico, per altri il disturbo psicopatologico è il risultato di un disturbo di apprendimento primitivo, per altri ancora il disturbo di apprendimento e i disturbi psicopatologici sono quadri clinici parzialmente indipendenti, molto frequentemente associati per il sommarsi di fattori causali comuni e di interferenza reciproca nel corso dello sviluppo.

Lo studio è piuttosto complesso e risente ancora di molte incertezze definitorie e diagnostiche relative ad entrambe le categorie del disturbo.

Pur con questi limiti esiste un corpo di dati sufficientemente ampi.

Secondo i neuropsicologi infantili, i disturbi psicopatologici più spesso associati alla Dislessia Evolutiva sono:

- i quadri depressivi,
- i disturbi d'ansia,
- i disturbi da Deficit dell'Attenzione (con o senza iperattività),
- i Disturbi Oppositivo-Provocatorii ed i Disturbi della condotta.

Uno studio recente ha evidenziato come i disturbi di esternalizzazione (oppositivo provicatorii e i disturbi della condotta) sono più frequenti nei dislessici maschi .

Nelle bambine con Dislessia Evolutiva invece sarebbe più frequente la presenza di quadri depressivi, mentre l'ansia sarebbe comune ad entrambi i sessi.

I fattori coinvolti sono molteplici, tra le quali, la gravità del DSA non costituisce probabilmente quello più importante.

Le frasi spesso ambivalenti, pronunciate dai bambini e dai ragazzi con dislessia evolutiva ci indicano alcuni dei meccanismi più frequenti nel percorso che porta dalla "normale" sofferenza associata al disturbo alla strutturazione di un disturbo psicopatologico.

Fino a che età dovrò andare a scuola? Voglio essere come gli altri. Da solo non so fare i compiti. Quando leggo, io capisco ma gli altri no.

Non mi piace leggere. Mi secca essere aiutata dalle amiche. Non voglio fare i compiti.

La cosa più difficile per molti bambini è capire, riguardo al loro iter scolastico, cosa dipende da loro e dal loro impegno e quanto e cosa dal disturbo di lettura.

Importanti sono anche: una segnalazione tardiva, la discontinuità nella storia scolastica e nelle relazioni educative; poi ci sono le variabili personali, come le modalità di elaborazione dei conflitti e l'organizzazione di personalità, così come il ruolo che il DSA gioca nel processo di identificazione, o le variabili ambientali (famiglia e società).

Si strutturano così alcune caratteristiche psicologiche che dei bambini con DSA:

- Non sapere quanto tempo serve per imparare
- Non sapere cosa si deve ricordare
- Dimenticare troppo
- Sapere già tutto
- Non vedere i propri sbagli
- Non poter sbagliare
- Fare resistenza di fronte ai compiti nuovi
- Non sapere cosa si sa già
- Non sapere cosa si deve inventare
- Inventare troppo
- Non sapere niente
- Non poter autocorreggersi
- Confondere conoscenze, opinioni e giudizi
- Non avere curiosità

Così come si strutturano relazioni con adulti con i seguenti comportamenti:

- Voler fare tutto come gli altri
- Non saper chiedere aiuto
- Chiedere sempre conferme esterne
- Essere pigro, sfaticato
- Opporsi a tutte le richieste
- Non voler fare da solo
- Autovalutazione sempre estrema
- Essere provocatorio, disinteressato

Dall'analisi dei comportamenti descritti si può notare che le emozioni principali provate a scuola dai bambini con DSA sono quattro: la vergogna, la paura, la rabbia e l'apatia.

La vergogna

Nasce nel non riuscire a fare come fanno gli altri, nel sentirsi diversi e pertanto inferiori, nel temere il giudizio di compagni, insegnanti e genitori, nell'osservare la propria prestazione di livello basso rispetto ai canoni richiesti di tempo, correttezza e forma. Leggere di fronte agli altri per un bambino dislessico è umiliante; come lo è anche non riuscire, nonostante l'impegno, a memorizzare calcoli e tabelline.

La paura

Nasce dal temere le continue difficoltà che si trovano ad affrontare. I bambini con D.S.A. si trovano in un ambiente scolastico che è loro ostile per struttura: fatto di scritte, di numeri e di lettura, luogo di sfide ed insidie. Sempre attenti a compensare la loro disabilità strutturano caratteri ansiosi e tesi, che cercano di controllare il più possibile la realtà che li circonda, con lo scopo di evitare scivoloni e di adeguarsi al gruppo.

La rabbia

Nasce dalla frustrazione derivante da due ordini di motivi: da una parte i bambini con D.S.A. non ottengono i risultati degli altri nonostante l'impegno e la fatica; dall'altra a volte non vengono creduti. Questo accade perché non si è individuato il problema ed essi vengono accusati di essere disinteressati e di non impegnarsi.

L'apatia

Poiché non si ottengono i livelli degli altri, non ci si sente compresi, ogni sforzo sembra inutile, a che giova impegnarsi? Meglio lasciar perdere ed anzi, scivolare in una specie di auto anestesia.

Accanto a queste quattro emozioni di base possono strutturarsi comportamenti, relazioni e problematiche di vario tipo.

4.4 DESCRIZIONE DELLE TIPOLOGIE

Nel paragrafo 4.2 ho accennato alle tipologie derivanti dalle emozioni di base. Adesso cerco di descrivere brevemente le caratteristiche.

L'AVARO

I pregi che incontriamo nell'avaro sono il suo senso di responsabilità, l'attenzione e la cura con cui sa occuparsi di cose e persone e la sua straordinaria capacità organizzativa. Egli riesce a non sprecare energie superflue, cercando di ottimizzare le prestazioni. Possiede una memoria elefantiaca e rivisita periodicamente gli ambiti di cui si occupa.

Egli costruisce una personalità intorno alla paura e dunque con questi tratti essenziali: controllo, il calcolo, l'ordine, la conservazione, l'attribuzione di responsabilità ad altri. I tratti patologici a cui più facilmente può andare incontro sono: l'ambizione di

potere, i disturbi d'ansia, i disturbi da evitamento d'ansia, i disturbi ossessivi e compulsivi, i disturbi da tic, i ritualismi, le ipocondrie, le manie.

IL RUMINANTE

Possiede una energia straordinaria che, se ben orientata, è indirizzata verso il bene comune. Si struttura sull'emozione della rabbia, che al positivo diventa entusiasmo e motivazione e al negativo depressione e aggressività.

I tratti patologici a cui è più soggetto sono il disturbo oppositivo provocatorio, le tendenze aggressive, il disturbo della condotta, il disturbo da eccesso di attivazione iperattiva e da deficit dell'attenzione, il disturbo paranoide di personalità, il disturbo esplosivo intermittente, la piromania, le tendenze suicidogene e i diversi episodi depressivi minori e maggiori.

IL DELIRANTE

Ha come nucleo di base il distacco. La sua intelligenza non si fonda sul calcolo e sulla razionalità, al contrario cerca soluzioni complesse anche se inutili o controproducenti. Egli è un intelligente e creativo portatore di libertà e di ingegno. Se riesce ad evolvere nel senso della realtà e della concretezza è un apportatore di novità. Il suo disagio consiste nella superbia, il senso d'insicurezza e la solitudine.

Lo sviluppo in direzione patologica possono condurlo verso il disturbo narcisistico, l'iperproduttività ideativa, l'incapacità di pianificazione del futuro, le difficoltà di adattamento, la dispersione in interessi non coerenti, i disturbi schizofrenici, l'anoressia nervosa.

LO SBALLONE

L'emozione di base è il piacere nella "fusalità". Egli sa slanciarsi ed accendersi nelle sensazioni della vita. Quello evoluto sa generosamente regalare emozioni e sentimenti. E' un animatore, poeta, musicista, coglie il fascino di ogni persona. Il suo

disagio nasce quando non riesce ad ancorare le proprie sensazioni e cade nella malinconia e nell'angoscia.

Gli stati patologici possono essere l'isteria, i disturbi sessuali e l'identità di genere, il disturbo istrionico di personalità, i disturbi di sonnambulismo, i disturbi da enuresi.

L'APATICO

L'emozione di base è la quiete. Il suo disagio consiste nella mancanza di motivazione, volontà e desideri, dà l'impressione di essere assente, annebbiato, stordito. La sua dote è essere portatore di pace, essere capace di fare calma, di non lasciarsi coinvolgere dalle emozioni e dai conflitti, capace di spegnere le tensioni.

I suoi disturbi patologici si esprimono nell'abulia, in molti disturbi cosiddetti fittizi, nella amnesia dissociativa, nel disturbo di spersonalizzazione nella ipersonnia primaria.

L'INVISIBILE

L'emozione di base è la vergogna come una emozione che va dall'imbarazzo, al pudore, all'inibizione. E' un soggetto sensibile che manifesta una diretta inclusione di se stesso nelle emozioni che sprigionano dai rapporti. La sua risorsa è la capacità di sopportare il dolore la sofferenza e di sollevare gli altri. I copioni negativi sono la gelosia e l'invidia, la falsità, le strategie di aggressività dissimulate.

Le patologie sono l'alcolismo, il disturbo di attaccamento di tipo inibito, i disturbi di tipo autistico, il disturbo evitante di personalità, le fobie specifiche, le ipocondrie, i disturbi di balbuzie e gli incubi.

L'ADESIVO

L'emozione di base è l'attaccamento inteso come bisogno, necessità di una presenza al suo fianco. La mancanza della madre, l'assenza di un adulto che la sostituisca, la perdita del padre o la deprivazione affettiva conducono verso il copione affettivo. Può essere davvero appagato l'adesivo che riceve molto più di quello che chiede. Le sue

risorse consistono nell'essere un ottimo gregario, è affettuoso, sensibile, affezionato e premuroso. Il suo copione di base è incentrato sul desiderio di sperimentare la situazione di attaccamento, di cui è continuamente in attesa come una promessa non mantenuta.

Le patologie sono la bulimia, la disposizione alla dipendenza.

4.5 IL RUOLO DELL'EMPATIA

Gli atti di empatia che noi compiamo sono quelli che ci permettono di metterci nei panni dell'altro, e far nostro il suo vissuto, anche senza la mediazione di un patrimonio culturale comune, anche se la mediazione culturale può facilitare la comprensione empatica. Attraverso l'empatia un educatore può riconoscere il vissuto altrui e comprendere quale itinerario attuare, quale modalità di relazione attivare e quale clima di gruppo proporgli.

L'empatia produce una conoscenza approfondita di emozioni e sentimenti senza la quale non si può essere artigiani dell'educazione.

Nel 1921 Freud scrive "si tratta di quell'atteggiamento senza il quale non è possibile la comprensione della vita mentale di un'altra persona."

Al centro della riflessione ci sono anche i concetti di educabilità e di orientamento. L'educabilità è l'insieme di potenzialità dell'educando esprimibili attraverso l'aiuto orientante dell'educatore, il quale deve possedere competenze comunicative importanti.

In primo luogo deve avere la capacità di percepire, in modo accurato, i messaggi dell'educando nel significato che tali messaggi hanno per lui. Si tratta di vedere il mondo con gli occhi dell'altro. Brammer (1973) insiste sulla necessaria disposizione anche posturale di chi ascolta, per comunicare calore e interesse con atteggiamento rilassato e naturale e con il contatto con gli occhi. In secondo luogo l'educatore deve saper rilevare il substrato emozionale presente nella comunicazione, cioè cogliere le emozioni specifiche del particolare vissuto del soggetto. In questa fase si presentano difficoltà in ordine all'interpretazione del vissuto altrui e al grado d'intensità del

proprio vissuto. Saper riconoscere adeguatamente la dimensione d'emozione sperimentata e coglierne l'intensità è un atto indispensabile in un rapporto d'aiuto e d'orientamento. Abbiamo spiegato che, costantemente, ai disturbi specifici di apprendimento si accompagnano difficoltà psicologiche che possono acutizzarsi e diventare devianza. L'educatore attraverso l'empatia deve interpretare correttamente le emozioni specifiche del soggetto che ha di fronte e rispondere al sentimento dell'altro con la comprensione, la tranquillizzazione, per lenire il disagio e far tacere le ansie legate alla mancata autocomprensione delle emozioni provate, oppure ribaltare le tensioni trovandone possibili vie di sfogo, trasformare i conflitti in possibilità dinamiche da gestire ed impiegare in nuove direzioni o mete. Spesso significa cogliere una mancanza che può essere un vuoto affettivo, un vuoto d'importanza, la mancanza di sazietà o appagamento nei rapporti, la mancanza di energia e di stimoli, la mancanza di pace, di fiducia, di speranza...

Si ritiene che la capacità empatica sia una capacità superiore dell'uomo, localizzabile nei lobi frontali anteriori del cervello ed è considerata distintiva di un'alta complessità delle funzioni cognitive ed emotive e, dunque, come indice di una buona organizzazione delle comunicazioni tra emisfero destro ed emisfero sinistro. (Clark 1980)

Prevenire il disagio derivante da un D.S.A ed intervenire su esso è anche fornire ai ragazzi la capacità di sentire gli stati d'animo, insegnare a contenerli e a gestirli.

Ogni intervento ha alla base l'empatia, lo sguardo nell'altro e dell'altro e lo scambio relazionale. Inoltre le componenti in gioco: compagni, genitori, figure esterne come logopedisti, neuropsichiatri, counselor...sono molte ed ognuna esercita il proprio contributo. Compito dell'insegnante è anche quello di considerare e interagire con le altre figure in modo da provocare seppur minimi, ma importanti cambiamenti, affinché influenzino positivamente la situazione nel suo complesso.

4.6 LA COMUNICAZIONE DIDATTICA ED EDUCATIVA

Le diverse forme della comunicazione diventano educative quando sono funzionali ai bisogni dell'altro e pertanto riescono a incidere e costituiscono risorse importanti per il lavoro del docente.

Indico sette forme di comunicazione educativa che sono presenti nei rapporti tra insegnanti e studenti. Queste modalità non possono essere usate indifferentemente perché hanno effetti diversi e quindi diversamente si adattano alle situazioni o a chi abbiamo davanti. E' importante conoscere le caratteristiche di queste modalità, affinché siano efficaci.

Significa potersi dotare di strumenti per riuscire a rendere possibile il taglio comunicativo più efficace con gli alunni più diversi in modo da rinforzare il comportamento positivo e contenere quello negativo.

Quando il nostro modo di comunicare è frutto di rigidità mentale, senza sapere cosa si sta facendo, ci si espone a equivoci, fraintendimenti, se non a veri e propri conflitti. Ecco di seguito elencate e brevemente spiegate le forme di comunicazione a cui mi riferisco.

Il rimprovero ha perso attualmente il suo significato e le sue caratteristiche. Di solito si assiste a rimproveri che non sono altro che sfoghi di aggressività o di fastidio verso i bambini espressi con eccessiva tensione, nel primo caso e con nevrastenia nel secondo. L'esito è quasi sempre l'inefficacia, la lite o l'oppressione. Il rimprovero serve a criticare un comportamento negativo già agito o, più raramente a prevenire un comportamento negativo sul punto di essere messo in atto. Per rimproverare occorre un tono fermo, deciso e autorevole che si esprime con una comunicazione breve, forte, centrata sui fatti concreti, analitica, precisa e pacifica. Al rimprovero deve seguire un silenzio lapidario che fa entrare in profondità il messaggio appena lanciato. Sono due i soggetti ai quali si addice il rimprovero: il soggetto volubile e irresponsabile che tende a passare da un'emozione all'altra

perennemente insoddisfatto che col rimprovero si distacca dall'eccitazione fusionale e il rimprovero gli fa capire che è cambiata musica. Anche il soggetto pigro ha bisogno di essere rimproverato per smuoverlo dallo stato di quiete facendolo vergognare della sua pigrizia.

L'arte del rimproverare non è semplice e necessita di una riflessione per tendere all'autocritica e non all'innescò di suscettibilità.

L'incoraggiamento consiste nel saper dare carica e trasmettere motivazione alle altre persone. Per incoraggiare è prima necessario costruire e dare forma all'energia dentro di sé e, poi, comunicarla in modo persuasivo per indurre all'azione. Al contrario del rimprovero richiede impegno e forza in chi lo vuol far percepire agli altri. Non si può incoraggiare e rimproverare o consigliare nello stesso momento, l'incoraggiamento deve essere puro. I soggetti destinatari sono gli apatici e demotivati, oppure coloro che hanno scarsa stima in sé, sono rinunciatari e poco fiduciosi nelle loro capacità. Si tratta di trasmettere energie, disciplina e impegno affinché il giovane si attacchi di più alle cose, ai risultati, a sé stesso. L'obiettivo è fargli desiderare un risultato. L'incoraggiamento all'azione può essere agito anche attraverso un suo intervento su un ambiente che abbia bisogno di lui. È inefficace verso soggetti che hanno un grande bisogno affettivo o con soggetti incostanti per eccesso di emozionalità (i fuochi di paglia che si accendono subito ma durano poco), perché nei bisognosi di affetto aumenta il bisogno di attaccamento alla ricerca. Incoraggiare un soggetto ansioso può portare ad un rafforzamento della sua ansia, perché può prendere ancora più sul serio le sue preoccupazioni.

L'insegnamento è la comunicazione più diversificata e tende a far prendere coscienza di contenuti, a far ragionare e riflettere. Si tratta di saper mettere il soggetto alla giusta distanza dal sé, dalle relazioni, dal mondo, a liberarsi così dai pregiudizi. I destinatari che hanno maggior bisogno dell'insegnamento educativo sono coloro che non riescono ad apprendere per disturbi dell'affettività e della stima di sé.

L'insegnamento consente di proporre al soggetto adesivo una più attenta analisi della realtà e depotenzia la vergogna aumentando l'autostima attraverso una più pacifica accettazione delle cose.

Il coinvolgimento emotivo è l'obiettivo della comunicazione espressiva ed artistica ed ha lo scopo di aprire l'altro alla percezione di sensazioni ed allo sperimentare emozioni. Per coinvolgere emotivamente occorre vincere le proprie inibizioni, caricarsi emotivamente ed eccitare.

La tranquillizzazione ha la funzione di spegnere le tensioni che impediscono decisioni lucide ed obiettive. Ha bisogno di tranquillizzazione sia il soggetto in preda all'ansia che quello agitato per paura, rabbia o generico nervosismo legato alla difficoltà di produrre prestazioni efficaci. Chi intende tranquillizzare deve riuscire ad essere una spugna senza restituire alcun segnale all'altro se non di comprensione e di apertura al fine di far proseguire a lungo il dialogo senza smorzare il tono e il ritmo. A tal fine deve fare assoluta calma dentro di sé e non deviare dal discorso comunicativo scelto dall'altro, non deve contraddire l'interlocutore, pur smorzandone i toni, né cadere nelle provocazioni. La comunicazione di tranquillizzazione deve assolutamente essere lenta, sicura, è necessario staccare le parole.

Il sostegno consiste nel saper sorreggere le difficoltà, le sofferenze e anche la disperazione. La comunicazione di sostegno è a volte silenziosa. Sostenere richiede una grande nobiltà d'animo poiché è l'azione educativa meno gratificante. Chi sostiene infatti non vede i risultati della sua fatica se non quelli del mancato peggioramento di chi si aiuta. Quando il sostegno è rivolto ad un soggetto depresso (che rivolge la sua aggressività verso sé stesso) il fatto di sentire qualcuno accanto, muto e paziente ha come una garanzia che quel momento nero avrà termine e consente un dialogo di orientamento per far nascere la fiducia nel futuro. La comunicazione di sostegno è allusiva, mai diretta. Il processo di tale dialogo non è di tipo persuasivo. Sostenere è saper soffrire con il ragazzo fino a quando non trova la

strada per uscire dalla situazione. Quando una persona è in preda alla confusione mentale è inutile cercare di distrarla, è consigliabile anzi aiutarlo a porre l'attenzione su qualcosa che ha detto o fatto dando importanza al gesto, la parola o l'azione.

La gratificazione è un complimento che non formale, ma arguto e circostanziato. Non si tratta di dire ciò che ci vorremo sentire dire in modo da non urtare. Si tratta di mettere in luce una potenzialità che non conoscevamo. Ad esempio un bambino iperstimolato che non riesce a trovare soddisfazione in nulla non deve essere sottoposto ad una nuova proposta, ma invitato a ricordare qualcosa di vecchio e usuale come un bel gioco nel quale si è divertito il giorno prima, in modo da poter uscire dalla confusione. Il volubile che non riesce a stare stabile con un complimento profondo riesce a soffermarsi su qualche vissuto piacevole per gustarne a fondo il piacere

CAP.5 LA NORMATIVA PER L'APPRENDIMENTO DEGLI ALLIEVI CON D.S.A.

5.1 L'ATTENZIONE DELLA SCUOLA

I D.S.A sono disturbi dello sviluppo che determinano difficoltà molto rilevanti nell'acquisizione delle abilità scolastiche di lettura, scrittura e calcolo, cioè di quelle abilità che costituiscono il nucleo principale dell'istruzione, almeno nei primi anni di scolarizzazione. La ricerca scientifica in questi ultimi anni ha dato un notevole contributo alla chiarificazione della natura di questi problemi che fino a qualche anno fa venivano fatti risalire a non meglio determinati problemi di origine psicologica del bambino nei confronti della letto - scrittura. Questi disturbi a volte sono preceduti da un ritardo nell'acquisizione del linguaggio verbale, ma a volte si presentano anche in soggetti che fino al momento dell'ingresso a scuola possono non aver manifestato problemi di alcun genere. La comparsa di una difficoltà inattesa genera sconcerto negli adulti, frustrazione e disorientamento nel bambino che fino a quel momento non aveva mai ricevuto messaggi di inadeguatezza o di preoccupazione per le sue prestazioni. Comincia allora una storia che purtroppo è molto frequente.

L'insegnante si interroga sull'impegno del bambino, sulle sue condizioni familiari, fa spesso congetture astruse sulle sue condizioni familiari, lamenta scarso impegno, disinteresse, rifiuto, a volte problemi di comportamento in classe. I genitori sono perplessi e spesso oscillano fra comportamenti severi e punitivi con inviti all'impegno e lunghi periodi di attesa impotente sperando che il tempo aggiusti ogni cosa.

I bambini sono i più indifesi e i più incompresi. Dovendo affrontare quotidianamente il calvario delle difficoltà per un tempo lunghissimo (almeno 4-5) ore senza la comprensione e l'aiuto di nessuno, reagiscono nei modi più disparati.

C'è chi si ammala, chi manifesta disturbi psicosomatici (vomito, mal di testa...) al momento di andare a scuola, chi rifiuta testardamente le attività e chi vi si sottrae opponendosi aggressivamente alle richieste, e infine c'è chi cerca di scomparire nel

gruppo dei compagni mascherando il più a lungo possibile le difficoltà con stratagemmi vari.

Il risultato di questo grande malinteso è che non solo il bambino non viene aiutato nella fase in cui ne avrebbe proprio un gran bisogno, ma queste errate interpretazioni delle sue difficoltà ostacolano il suo recupero e allontanano l'intrapresa di un percorso di facilitazione.

In questo caso l'incapacità di cogliere il primo manifestarsi di questo disturbo fa sì che la scuola, oltre a non aiutare il bambino, inconsapevolmente renda ancora più difficoltoso il suo percorso aggiungendo ostacoli a quelli che già ci sono.

Molti ragazzi o giovani adulti dislessici ricordano ancora l'accusa di non aver studiato, rivolta loro dall'insegnante dopo l'ennesimo insuccesso nelle tabelline o nel riferire la lezione, come un'ingiustizia intollerabile.

La frase più tipica, non hai studiato abbastanza, viene vissuta come insopportabile, ingiusta e perfino beffarda quando viene rimandata a chi ha trascorso lunghi pomeriggi nel tentativo di vincere per una volta le difficoltà e non fare brutta figura davanti all'insegnante e ai compagni.

Il risultato è che i bambini raggiungono la convinzione che è inutile fare degli sforzi, perché l'insegnante non rimarrà mai soddisfatto; ormai si sentono classificati come incapaci ed è impossibile per loro modificare quell'etichetta. Il bambino si rassegna, e si convince che lui non è intelligente come gli altri.

La base neurologica dei D.S.A. deve portare a decolpevolizzare tutti gli attori della vicenda: genitori, bambino, insegnanti, dall'altra non deve essere un alibi per non aiutare il bambino scaricando le responsabilità solo sullo specialista .

Infatti il fatto che un disturbo abbia una base biologica non significa che sia di competenza esclusiva degli specialisti.

Ci sono molte altre condizioni organiche che determinano disturbi funzionali, ma che possono essere contrastati con misure non specialistiche, ma con semplici correzioni del nostro comportamento abituale. Ad esempio la scoliosi viene contrastata con la ginnastica, la tendenza all'obesità con la dieta e il moto ecc..

Così i DSA possono essere contrastati con correzioni della didattica. Il fatto che un disturbo abbia una base costituzionale non significa che le sue conseguenze funzionali siano immutabili. Anzi tutti i disturbi costituzionali si modificano in funzione del tempo e delle misure che vengono adottate piuttosto che con interventi taumaturgici e immediatamente risolutivi. Il fatto che questi disturbi non scompaiano tuttavia non impedisce che si modifichino sostanzialmente nel tempo, fino a far scomparire nel tempo i loro effetti.

Dunque anche i DSA possono essere contrastati e i loro effetti funzionali ridotti in misura notevole.

Gli interventi devono essere valutati accuratamente per non incorrere nel seguente errore: accade frequentemente che nelle attività specifiche predisposte dall'insegnante per correggere un errore, come la confusione fra b e d (ad esempio delle schede ortografiche) il bambino riesca a identificare correttamente le corrispondenze, ma poi l'errore può ricomparire nel compito naturale di scrittura.

Questa contraddizione nasce proprio dal fatto che in realtà il meccanismo che provoca la confusione tra due lettere non è stato modificato in sé, ma che il soggetto ha imparato a correggere le sue risposte in alcune condizioni specifiche. Quando queste condizioni cambiano, il risultato ottenuto non si manifesta più.

Dunque in questo caso non possiamo dire che l'errore di identificazione della lettera è stato corretto, in quanto per poter fare una simile osservazione bisogna che l'errore non ricompaia in nessuna condizione. Di solito le spiegazioni che vengono date in ambito scolastico chiamano in causa l'attenzione oppure la motivazione del bambino. Spesso questo viene invitato a stare più attento o a impegnarsi di più, dato che in alcune situazioni si è mostrato capace di trovare le risposte giuste.

Questa spiegazione sbagliata si basa su una mancata conoscenza della natura dei processi e sui loro meccanismi di automatizzazione.

Il soggetto ha imparato a ignorare la risposta alla singola componente di analisi della lettera attraverso un processo di analisi più globale delle componenti dell'intera parola. Come corollario di queste due affermazioni va ricordato che, in tutti i disturbi

funzionali, se non si adottano le misure adeguate, non solo non si ottengono miglioramenti, ma addirittura la situazione può essere peggiorata.

Quali misure possono essere prese in campo scolastico? Il discorso è veramente ampio e cercherò di fornire alcune indicazioni generali.

Innanzitutto le osservazioni nei bambini che presentano difficoltà devono essere condotte precocemente, in modo specifico e sistematico: devono cioè essere approntate adeguate situazioni di osservazione avvicinando progressivamente la proposta al livello del bambino, e ripetendo tale valutazione più volte nel tempo.

Si apre poi il capitolo degli stili di apprendimento e delle strategie didattiche diversificate. Per esemplificare si possono citare ad esempio quei bambini che, a causa delle difficoltà sopraelencate, non sono in grado di apprendere il corsivo e sono invece in grado di utilizzare lo stampato maiuscolo. Ci sono molti accorgimenti che facilitano la didattica che permettono di adattarsi meglio ai bambini con DSA.

Spesso la scuola invece si presenta rigida, non sa interpretare le difficoltà di questi bambini; essi lo comprendono e la rifiutano. E' auspicabile invece costruire un ambiente che li aiuti nel loro faticoso percorso. Se si vogliono ottenere dei risultati è necessario cambiare l'ottica dell'apprendimento ed essere flessibili riconoscendo le differenze fra addestramento e compiti naturali e accettando comunque le differenze di prestazione nei diversi contesti funzionali. E' importante accettare i risultati parziali e riconoscere che il bambino si applica con successo in alcuni ambiti.

5.2 CONSIGLI DIDATTICI E STRUMENTI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

Nel processo di insegnamento/apprendimento :

1. valorizzare le capacità

La valorizzazione delle capacità integre è molto importante quanto quella dell'intervento sul disturbo.

Proprio perché si tratta di disturbi di apprendimento specifici e relativi quindi solo ad alcune limitate, anche se importanti competenze, è fondamentale aiutare l'alunno a

sviluppare strategie idonee a raggiungere con altri mezzi risultati comunque soddisfacenti e, soprattutto, evitare che un problema settoriale influisca negativamente su tutti gli apprendimenti nonché sulla motivazione e l'autostima.

L'alunno dislessico presenta un'adeguata comprensione del linguaggio e in genere un'adeguata comunicazione orale.

2. adattare la didattica

L'adattamento della didattica è fondamentale perché chi lavora con alunni con dislessia deve sapere che l'obiettivo non può essere quello di eliminare gli esiti del deficit ma quello di cercare di arrivare alla migliore prestazione possibile. Gli adattamenti riguardano le strategie didattiche (con le misure dispensative), gli strumenti compensativi ed il processo valutativo (**nota MIUR Prot. N: 4099/A del 5 ottobre 2004, nota MIUR Prot. N. 26/A del 5 gennaio 2005**).

a) Strategie didattiche e misure dispensative

Nei confronti degli alunni dislessici è necessario che gli insegnanti valutino con attenzione le consegne didattiche e le rapportino sempre alle difficoltà degli alunni stessi. C'è il rischio che il problema specifico, se non adeguatamente affrontato, investa anche le aree dell'apprendimento che non sono assolutamente compromesse con effetti nefasti anche sulla personalità di questi alunni e, in generale, sul loro rapporto con la scuola.

L'atteggiamento attento e responsabile dell'insegnante rappresenta sempre la migliore garanzia per ridurre gli esiti del disturbo.

E' necessario:

- organizzare e valorizzare nei primi anni di scolarizzazione l'intervento didattico coniugandolo con l'intervento riabilitativo ;
- mantenere lo stampato maiuscolo finché l'alunno non abbia acquisito la sicurezza in tutti i gruppi consonantici (il passaggio al corsivo non deve essere obbligatorio);
- evitare la lettura ad voce alta in classe o organizzarla in modo che non venga vissuta con frustrazione;

- evitare la sottolineatura degli errori per il rischio che questi permangano a causa del rinforzo visivo;
- evitare la copiatura di lunghi testi dalla lavagna;
- svolgere costantemente il controllo dei compiti scritti dal bambino sul diario;
- evitare la dettatura di testi che dovranno poi essere usati come materiale di studio;
- consegnare piuttosto delle schede, chiare e ben strutturate, sul quale l'alunno possa studiare dato che non potrà farlo sui propri appunti o su dettati;
- aiutare l'alunno a organizzare il proprio studio: selezionare i contenuti del testo da studiare, individuare pochi "concetti chiave" in relazione tra loro;
- utilizzare mappe concettuali e associare mediatori visivi sia nella fase di comprensione degli argomenti sia per lo studio individuale;
- personalizzare il lavoro da svolgere a casa considerando che per l'alunno con DSA certe attività richiedono tempi di gran lunga maggiori;
- adottare per lo studio della lingua straniera supporti visivi e uditivi.

b) Gli strumenti compensativi

Sono costituiti da quegli strumenti che permettono di ridurre la difficoltà funzionale derivante dal disturbo. Per gli alunni dislessici, il computer è oggi uno strumento compensativo tra i più importanti ed efficaci, utilizzabile in modo flessibile per rispondere a diverse situazioni problematiche.

E' quindi utile e necessario che questi alunni vengano avviati precocemente all'uso di questo strumento.

- Con un normale programma di videoscrittura, dotato di correzione ortografica, si offre all'alunno con problemi di *disortografia* la possibilità di individuare rapidamente molti errori ortografici.
- I problemi relativi alla qualità grafica del testo (disgrafia) possono essere superati con un normale programma di videoscrittura che permette di rileggere il testo prodotto.

- L'uso della sintesi vocale applicata al computer: usata come "eco di scrittura" (il computer pronuncia le parole man mano che vengono scritte) permette agli alunni con *disortografia* di ricevere un feedback di controllo particolarmente potente perché sfrutta contemporaneamente più canali sensoriali differenti (vista e udito);
- La sintesi vocale può essere usata anche come supporto alla lettura per migliorare la comprensione del testo scritto; anche in questo caso i risultati sono migliori se l'informazione sonora è associata ad un controllo visivo (ad esempio, appare sul video la parola evidenziata che in quel momento viene pronunciata dalla sintesi).

Inoltre, si ottengono risultati positivi favorendo:

- registrazioni audio degli argomenti di studio; l'alunno dovrà essere opportunamente stimolato a registrare le lezioni e aiutato nello studio con schemi e grafici;
- l'utilizzo di audiolibri di narrativa. I ragazzi dislessici possono accedere gratuitamente ai servizi di "libro parlato" organizzati per gli utenti non vedenti che offrono una scelta di titoli di letteratura per ragazzi, compresi i più recenti best seller, con registrazioni di ottima qualità.

In caso di difficoltà di calcolo (*discalculia*) si possono superare molti problemi esecutivi con l'uso di una semplice

- tavola pitagorica
- calcolatrice

L'utilizzo di questi strumenti varia per età, scolarità e gravità; l'obiettivo non è solo quello di compensare il deficit, ma più in generale di promuovere l'autonomia cognitiva, personale e soprattutto l'apprendimento.

La valutazione

E' fondamentale che nella valutazione si sappiano sempre separare gli obiettivi, oggetto della singola verifica, dalle competenze strumentali di tipo generico.

L'alunno dislessico non ha bisogno di *sconti*, ma di una valutazione formativa che sappia davvero verificare le competenze acquisite e far emergere gli apprendimenti che, nonostante le difficoltà, vengono raggiunti..

Si consiglia di:

- preferire in generale le prove orali al posto di quelle scritte;
- nelle prove scritte accertarsi, con un breve colloquio iniziale, che tutte le consegne siano state davvero comprese. Può essere utile anche un analogo colloquio finale per capire se le risposte date sono davvero consapevoli;
- predisporre verifiche scalari, con il testo chiaro graficamente;
- valutare in modo costruttivo, separando l'errore dal contenuto. Anche visivamente, segnare in modo diverso gli errori effettivamente legati all'oggetto della verifica da quelli di tipo strumentale (che possono essere ignorati o comunque sempre considerati in rapporto all'impegno e ai possibili miglioramenti in corso).

Gli strumenti compensativi usati abitualmente nelle attività didattiche verranno impiegati senza restrizioni anche nelle verifiche e negli esami (**nota MIUR Prot. N. 1787 del 1 marzo 2005**).

5.3 LA NORMATIVA DI RIFERIMENTO

- Nota MIUR 4099/A4 del 5.10.04
Iniziative relative alla dislessia.
- Nota MIUR 26/A4 del 5.01.05
Precisazione sull'utilizzo delle note in tutte le fasi del percorso scolastico, compresi i momenti di valutazione.
- Nota MIUR 1787 del 1.03.05
Riguarda gli esami di Stato: invito ad adottare, in particolare per la terza prova, ogni iniziativa per ridurre le difficoltà.
- Nota MIUR 4798 del 27.07.05
Coinvolgimento della famiglia
- CM N. 4674 del 10 maggio 2007
Disturbi di apprendimento: indicazioni operative

CM N. 4674 del 10 maggio 2007

Disturbi di apprendimento: indicazioni operative

- In sede di esame di Stato non è possibile dispensare dalle prove scritte di lingua straniera; è necessario compensare le oggettive difficoltà dello studente mediante assegnazione di tempi adeguati per l'espletamento delle prove e procedere in valutazioni più attente ai contenuti che alla forma.
- Le prove scritte di lingua non italiana, ivi comprese anche quelle di latino e di greco, determinano obiettive difficoltà nei soggetti con DSA vanno attentamente considerate e valutate per la loro particolare fattispecie con riferimento alle condizioni dei soggetti coinvolti.
- In tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella materna e non si possono dispensare gli studenti dalla loro effettuazione, gli insegnanti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta.

La valutazione – Legge 169/2008 - conversione DL 137/08

➤ Art. 3 co.5

Con regolamento si provvede al coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli studenti, tenendo conto anche dei disturbi specifici di apprendimento e delle disabilità.

Schema di regolamento approvato dal Consiglio dei Ministri il 13.03.2009

Art. 10 Valutazione degli alunni con DSA

1. Per gli alunni con DSA adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede d'esame conclusivo dei cicli, devono tener conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove di esame, sono adottati gli strumenti compensativi e dispensativi ritenuti idonei.

2. Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento.

Esame Stato – Primo Ciclo

CM n° 14 del 14.03.2008

Scrutini ed esame di Stato a conclusione del primo ciclo di istruzione - Anno scolastico 2007-2008

Nota MPI 4600 del 10 maggio 2007 - Circolare n. 28 del 15 marzo 2007 sull'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007 – precisazioni

Esame di stato – Primo ciclo

Alunni con DSA

- Sostengono tutte le prove scritte

Hanno diritto all'impiego degli strumenti compensativi. Predisposizione relazione finale del Consiglio di classe. Viene confermata l'importanza della relazione in cui sono presenti gli interventi effettuati, le linee didattiche seguite, la sintesi del triennio...

Elementi di criticità

- Certificazione delle competenze
- Prova Nazionale

Esame di stato – Secondo ciclo - OM n° 30 del 10.03.2008

Art. 12 co. 7

La commissione terrà in considerazione per gli alunni con dislessia:

- per la predisposizione della terza prova scritta
- per la valutazione delle altre due prove
- tempi più lunghi
- utilizzo di strumenti informatici se utilizzati in corso d'anno

Esame di stato – Secondo ciclo

- Documento del Consiglio di classe (*c.d.* doc.15 maggio)
- Tale documento indica contenuti, metodi, mezzi, percorso formativo, criteri e strumenti di valutazione adottati, obiettivi raggiunti
- Possono essere allegate prove effettuate.
- I Consigli di Classe possono consultare la componente studentesca e genitori.
- *E' importante che venga fatta una attenta e realistica presentazione dell'allievo con DSA.*

Nuove norme in materia di difficoltà specifiche d'apprendimento (testo del ddl approvato in sede deliberante dalla Commissione Cultura del Senato il 19.05.2009)

Una novità assoluta nel panorama didattico italiano, una legge necessaria e, per molti versi, attesa. Per chi è affetto da dislessia, discalculia e disgrafia/disortografia, bisognerà prevedere forme di verifica e valutazione adeguate alle potenzialità degli alunni.

Questa non è che una delle novità contenute nel disegno di legge approvato giorno 19 maggio. Le finalità del disegno di legge sono contenute nell'articolo 2, e vanno dal "sensibilizzare e preparare gli insegnanti ed i genitori nei confronti delle problematiche legate alle DSA" all'"assicurare adeguate possibilità di diagnosi precoce, a partire dalla scuola dell'infanzia, e di riabilitazione per i soggetti con DSA". Importante obiettivo sarà anche una maggiore comunicazione e collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante tutto l'arco dell'istruzione scolastica.

Di fondamentale importanza sarà un'adeguata formazione degli insegnanti, prevista dall'articolo 4, che avrà come obiettivo la conoscenza approfondita delle problematiche relative alle DSA

5.4 PRINCIPALI COLLEGAMENTI ALLA NORMATIVA PER LA SCUOLA

- [C.M.28 maggio 2009 - Anno Scolastico 2008-2009 - Esami di Stato per alunni affetti da disturbi specifici di apprendimento DSA.](#)
- [Disposizioni a conclusione a.s. 2008/09 - C.M. n 50 - 20 maggio 2009](#)
- [Esame secondaria 1° grado - C.M. n.51 - 20 maggio 2009](#)
- [ORDINANZA MINISTERIALE per lo svolgimento degli esami di Stato, scuola secondaria di secondo grado a.s. 2008/2009](#)
- [Regolamento Valutazione 13.03.2009 - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca](#)
- [Circolare dell'USR dell'Emilia Romagna - 3 febbraio 2009](#)
- [Esami 2007](#)
- [Ordinanza Ministeriale esami di stato 2008](#)
- [Circolare Emilia Romagna 4/9/2007](#)
- [Scrutini ed esami di stato fine primo ciclo anno 2008 \(terza media\)](#)
- [Circolare Ministeriale N.54 del 26 maggio 2008](#)
- [Quesiti sull'esame di stato a conclusione del 1° Ciclo d'Istruzione \(esame terza media\)](#)
- [Circolare Ministeriale prot. n. 4099/A/4 del 5/10/2004](#)
- [Nota Ministeriale del 05.01.2005](#)
- [Nota Ministeriale 4674 del 10 maggio 2007](#)
- [circolare n.4 del 15/01/2009 - scelta della sola lingua inglese al momento dell'iscrizione alla 1 classe della scuola secondaria di 1° grado](#)

CAP.6 I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO E LE NUOVE TECNOLOGIE

6.1 STRUMENTI COMPENSATIVI

Gli strumenti compensativi non vengono inseriti all'interno dei metodi per la riabilitazione, in quanto più che a riabilitare servono a supportare il soggetto durante il processo di apprendimento colmando i deficit dovuti al disturbo specifico.

Nonostante ciò, ritengo non sia possibile fare una distinzione netta fra i due momenti. L'uso costante di questi strumenti di supporto può determinare nel soggetto lo sviluppo di capacità alternative di apprendimento. Inoltre non bisogna sottovalutare l'effetto positivo che questi strumenti possono avere sull'autostima e sulla motivazione interrompendo il ciclo innescato dalla sfiducia in se stessi e nelle proprie capacità.

I principali strumenti di supporto all'apprendimento sono: la *videoscrittura*, la *sintesi vocale* (consente di passare dal parlato alla videoscrittura attraverso un microfono), *la tavola pitagorica e la calcolatrice* (utili soprattutto nei casi di discalculia, in quanto consentono di facilitare attività di calcolo e scrittura di numeri ed operazioni attivando l'utilizzo di strumenti di calcolo standard, di facilitatori per l'incolonnamento dei numeri, ecc.), *l'audio registrazione* (consente la registrazione di brevi testi che poi possono essere ascoltati, nel caso ad esempio di compiti in classe), *L'enciclopedia informatica multimediale su cd-rom*, *il libro parlato* (utile soprattutto nella dislessia perché permette di sfruttare l'ascolto per acquisire informazioni), *lo scanner* (consente di trasformare i testi dal formato cartaceo al formato digitale. Una volta che il testo sarà in formato digitale potrà essere elaborato con il sistema preferito dal soggetto), *le fiabe tridimensionali* (consentono di vedere e ascoltare le fiabe in tre dimensioni), *l'IntelliTalk* (è una semplice sintesi vocale che legge i testi scritti, utile se si desidera avere un controllo sulla correttezza di quanto si sta scrivendo. Può essere utilizzato in casi di disortografia per facilitare l'autocorrezione).

Esistono inoltre numerosi software che consentono di facilitare il compito di lettura sia variando l'aspetto grafico del testo (Modifica del tipo di carattere tipografico, delle dimensioni, del colore di sfondo, della spaziatura fra parole, fra righe, ecc.), sia ricevendo il contenuto del testo in forma orale attraverso voce sintetizzata o registrata e di facilitare il compito di scrittura attivando sistemi di predizione di parole, di correzione automatica, consentendo l'accesso al dizionario, ecc.

6.2 L'E-BOOK E IL LIBRO PARLATO

L'e-book o libro elettronico

E' un'opera letteraria edita in formato digitale utile a chi, per un disturbo sensoriale (non vedenti ed ipo-vedenti) o dell'apprendimento (dislessici) trovino difficile e o impossibile accedere ai comuni libri cartacei.

Gli e-book sono consultabili attraverso un comune personal computer o computer portatili, oppure attraverso appositi dispositivi di lettura che consentono un'accurata definizione dell'immagine, la possibilità di 'sfogliare' le pagine elettroniche ed hanno comunemente le dimensioni di un libro tradizionale.

I primi tentativi di pubblicare testi classici in forma digitale risalgono al 1971 con il progetto Gutenberg, un ambizioso sforzo di trascrivere ed archiviare un grandissimo numero di opere per renderle fruibili ad un pubblico quanto più vasto possibile.

Nel corso degli anni sono cresciute in tutto il mondo le raccolte di libri digitali curate da enti bibliotecari, istituti universitari, associazioni o privati cittadini.

Ma è soprattutto a partire dalla fine degli anni '90, con il grande sviluppo di Internet, che molte case editrici hanno cominciato ad editare testi in digitale e a metterli in commercio in rete. Anche se questa forma di libro non ha sempre trovato l'accoglienza sperata da parte del grande pubblico, che spesso continua a prediligere il fascino romantico della tradizionale biblioteca cartacea, è fuori di dubbio che per alcuni settori l'editoria digitale abbia trovato un'ampia affermazione.

E' il caso di tutte le opere di consultazione come le enciclopedie, i codici, i cataloghi, volumi pesanti e polverosi, le cui informazioni possono ora essere concentrate in pochi cd rom. Nonostante le resistenze culturali, i libri elettronici stanno divenendo qualcosa di più di un semplice prodotto di nicchia, crescono in qualità e in quantità le pubblicazioni di testi digitali e aumentano i lettori. I vantaggi del libro elettronico sono molteplici: l' e -book riduce i costi e gli ingombri, è di semplice consultazione (possono essere fatte ricerche per parole o frasi chiave). Il testo in digitale può inoltre essere ingrandito a piacimento nonché sottolineato come un comune libro. I libri in formato digitale costituiscono inoltre uno strumento indispensabile per accostarsi alla lettura per chi presenti un deficit sensoriale o un disturbo dell'apprendimento.

Non esiste ancora un formato standard per i libri elettronici, i formati più diffusi sono l' html che può contenere oltre ai caratteri anche immagini e suoni, l' rtf, che è molto comune ed è leggibile da quasi ogni tipo di p.c., il txt o formato solo testo, il tipo di formato più semplificato, non contiene immagini nè stili tipografici come il corsivo e il grassetto. Per leggere un determinato formato occorre avere il programma corrispondente (ad esempio il formato rtf deve essere letto dal programma Acrobat Reader). Di norma le biblioteche digitali on-line consentono di scaricare gratuitamente questi programmi. Frequentemente gli e-book possono essere consultati direttamente attraverso la rete o scaricati in formato compresso (zip).

Il libro parlato

L'Associazione del Libro Parlato mette a disposizione a questo scopo una ricca scelta di opere raccolte in numerose nastroteche sparse nel paese e dà la possibilità, su richiesta, di effettuare la registrazione di libri forniti direttamente dall'utente. L'audio libro consente di leggere in modo gradevole ogni testo che sia stato registrato da un lettore, tuttavia la qualità delle registrazioni si deteriora con il passare del tempo, le cassette hanno un ingombro eccessivo e non consentono la consultazione rapida dei contenuti (paragrafi e capitoli). Per ovviare a questo inconveniente l'Associazione del

Libro Parlato sta trasferendo parte del proprio patrimonio librario su cd rom, aumentando il grado di accessibilità di questo materiale.

La fruizione di testi in digitale (e-book, periodici, quotidiani) si sta diffondendo sempre di più. Con un programma di sintesi vocale, un software in grado di leggere i documenti di testo, è infatti possibile consultare ogni tipo di scrittura in formato digitale con grande facilità e soprattutto autonomamente. I contenuti (libri interi, articoli o altro materiale) possono essere prelevati da Internet, scaricati sul proprio computer e poi ascoltati attraverso il programma di sintesi vocale. Questi software sono divenuti talmente sofisticati da consentire una lettura piacevole anche di brani molto lunghi: prosodia e intonazione della sintesi sono infatti di ottima qualità e si avvicinano molto alle caratteristiche di una voce naturale.

Le sintesi in commercio attualmente sono inoltre poliglote ed è quindi possibile impostarle nella lingua che si preferisce consentendo di leggere libri in lingua originale.

Esistono inoltre in commercio dei dispositivi complessi che integrano scanner, OCR (optical character recognition) e sintesi vocale; alcune biblioteche si stanno già dotando di questi strumenti per consentire l'accesso alla cultura e all'informazione da parte di lettori con disturbi sensoriali o dell'apprendimento. In quest'ultimo caso il supporto fornito da questo strumento è davvero notevole. Infatti, per quanto la riabilitazione della dislessia possa rivelarsi efficace, la lettura di un libro rappresenta il più delle volte un processo eccessivamente laborioso per chi presenti questo tipo di disturbo. Si ritiene che il livello di lettura raggiunto normalmente dai bambini di quarta elementare sia il traguardo oltre il quale si ritiene conclusa con successo una terapia riabilitativa rivolta ad un dislessico. E' facile capire che con questo tipo di abilità è improbabile che un dislessico tenti l'avventura di leggere per intero un tomo di 400 pagine. Questa difficoltà penalizza i dislessici nell'ambito degli studi. Si calcola che attualmente i bambini e i ragazzi con dislessia vadano incontro 20 volte di più dei loro coetanei alla bocciatura. E' quindi per loro molto più difficile proseguire gli studi oltre la scuola dell'obbligo ma anche arricchire la proprie conoscenze e

informazioni e sviluppare interessi culturali propri. “La dislessia non è una malattia, dalla dislessia non si guarisce”, è un’affermazione solo apparentemente paradossale del Prof. Stella. Un bambino dislessico sarà un adulto dislessico anche se gli esiti di questo disturbo variano da persona a persona. E’ per questo motivo che la scuola e gli insegnanti sono chiamati a mettere a punto strategie di apprendimento alternative in grado di superare il gap che divide un dislessico da un così detto normo-lettore.

Un allievo potrà quindi leggere in modo consueto testi brevi (riassunti, questionari, specchietti, poesie) e ricorrere alla sintesi vocale per quelli più lunghi. Altri testi che non si trovano in rete (libri di testo, articoli di giornale etc.) possono essere acquisiti con uno scanner dotato di un buon programma di OCR per poi essere riascoltati successivamente. Si può iniziare molto presto sia a scuola che in famiglia consentendo al bambino di sviluppare i suoi gusti personali e incoraggiandolo a costruire nel tempo una piccola biblioteca digitale, a partire dalle favole. Il bambino in questo modo non dipenderà più dall’adulto nella scelta delle letture. Già da alcuni anni esistono dei corsi di informatica residenziali rivolti a ragazzi dislessici a cui viene insegnato ad usare il computer, lo scanner e la sintesi vocale. Anche i genitori dei bambini e dei ragazzi dislessici che comunemente spendono molto tempo per leggere e far ripetere ai loro figli i compiti assegnati a casa trovano grande beneficio dall’utilizzo di queste tecnologie.

Negli ultimi anni accedere alle biblioteche e librerie sta diventando sempre più semplice e i siti specializzati sono già numerosi e in costante aumento. Inoltre alcuni siti offrono infine due versioni delle opere del loro catalogo: una solo testo e un’altra in formato mp3 o similare con una registrazione della lettura del testo, quindi una sintesi felice tra libro parlato e libro elettronico. La fusione fra questi due strumenti può portare, secondo il mio punto di vista, ad uno strumento davvero efficace per supportare il soggetto dislessico durante il suo processo di apprendimento consentendogli l’accesso ad una grande quantità e varietà di contenuti, ai quali può usufruire secondo le sue necessità e i suoi tempi.

CONCLUSIONI

Il rinnovamento pedagogico della scuola dovrebbe andare nella direzione di diminuire ed arginare le difficoltà. *Questo è possibile in un ambiente nel quale la relazione e la corresponsabilità nel processo di apprendimento fra studente ed insegnante sono alla base della costruzione di un percorso di apprendimento. Da questa posizione di partenza, che è quella che permette di offrire cose diverse a persone diverse, si può dare spazio alla motivazione ad apprendere e incentivare la ricerca dei percorsi più adatti e funzionali senza rigidità, schematismi o preconcetti.*

In una situazione scolastica nella quale l'individualizzazione, intesa come differenziazione di tempi, carichi, obiettivi è ormai usuale nella classe, sarà più accettabile l'utilizzo delle misure compensative e dispensative. In un ambiente che rispetta i ritmi di apprendimento e le diversità cognitive con una didattica laboratoriale, sarà più semplice per il bambino con D.S.A compensare alcune difficoltà, rilassarsi, calmarsi, essere stimolato ed intraprendere percorsi differenziati. In una classe nel quale si attuino attività di gruppo ed attività di tutoraggio fra alunni, sarà più facile realizzare rapporti educativi fra soggetti che presentano affinità elettive o che permettono spostamenti emozionali. In una scuola nella quale il computer sia strumento presente nell'aula, a disposizione di tutti gli alunni, sarà maggiormente accettabile dal bambino con DSA l'ausilio delle tecnologie informatiche. Si dovrà realizzare una strutturazione efficace dell'ambiente fisico scolastico, che sia presupposto per l'autonomia e la diversificazione delle proposte.

Concludo citando un grande e nobile pensiero di Fabio Taroni, pedagogo di Faenza, tratto dal libro: "Dalla parte dell'educazione" a cura di Andrea Canevaro e Dario Ianes

Mi piace giocare, giocare con le parole, giocare con la parola:

Educ-Azione!

Educare è essere in azione! O meglio, in Rel-Azione.

Sì educare (entrando in relazione con gli altri e il mondo esterno) ed educarsi (entrando in relazione con se stessi e il proprio mondo interiore), porta necessariamente a mettersi in azione, operando delle scelte continue, mirando a un cambiamento, a un movimento, a un cammino, a una crescita personale e comunitaria.

Tre le azioni principali per una buona educ-Azione:

1. **Motiv-Azione** (la cura dell'essere), che si esterna nella forte passione educativa, nella maturità della persona umana capace continuamente di mettersi in gioco e di saper sostare all'occorrenza.
2. **Form-Azione** (l'importanza del sapere), quella continua per tutto l'arco della vita, quella vera che sa trasformarsi in azioni e scelte quotidiane, quella che porta ad esprimersi con atteggiamenti maturi e responsabili, quella che dà la carica per portare tocchi nuovi e creativi all'operato di tutti i giorni.
3. **Relaz-Azione** (la consapevolezza di non essere soli). L'azione fondamentale perché ogni processo educativo possa essere anche significativo. Imparare l'arte del comunicare con gli alunni, con i colleghi; saper lavorare in gruppo e in gruppi di lavoro; mostrarsi disposti a comprendere, a mettersi nei panni dell'altro, a porsi in ascolto, a collaborare.

BIBLIOGRAFIA

- Atti del convegno A.I.D. 2009 a Cornedo Vicentino (VI), “*Corso di formazione una didattica efficace: conoscere ed affrontare i D.S.A.*”
- Barbagli L. Mazzoni E. “*Prevenzione e orientamento nell’obbligo formativo*”, Ed. Prevenire è Possibile
- Biancardi A., Mariani E., Pieretti M. (2006), “*La discalculia evolutiva, dai modelli neuropsicologici alla riabilitazione*”, Franco Angeli, Milano.
- Cornoldi C. (1999) “*Le difficoltà di apprendimento a scuola*”, il Mulino, Bologna.
- Masini V. “*Dalle emozioni ai sentimenti*”(2000), Ed. Prevenire è Possibile
- Masini V., Scotto E. “*L’artigianato educativo e la pedagogia dei gruppi*”(1998), Tipografia artigiana Tuderte, Todi.
- Meloni M., Sponza N., Galvan N., Grandi L., Staffa N., Valente C. (2006) “*Dislessia, attività di recupero Letto-scrittura, lettura, informatica*”, Libriliberi, Bologna.
- M., Sponza N., Kvilekval P., Valente C., (2002) “*La dislessia raccontata agli insegnanti 1 Come riconoscerla Cosa fare in classe*”, Libriliberi, Bologna.
- Meloni M., Sponza N., Kvilekval P., Valente C., (2003) “*La dislessia raccontata agli insegnanti 2 Prima elementare: prove d’ingresso e proposte di lavoro*”, Libriliberi, Bologna.
- Stella G. “*In classe con un allievo con disordini dell’apprendimento*”, Fabbri Editori, Milano

SITOGRAFIA

<http://www.dislessia.it/>

<http://www.dislessia.org/>