



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Scuola di
Studi Umanistici
e della Formazione

Corso di Laurea in
Scienze della Formazione Primaria

DSA e tecnologie: strumenti per compensare le difficoltà in ambito scolastico

Relatore

Prof. Andreas Robert Formiconi

Candidata

Veronica Trunzo

Anno Accademico 2018/2019

INDICE

Introduzione	4
CAPITOLO I Disturbi specifici di apprendimento	
I.1 I processi di apprendimento della letto-scrittura.....	7
I.2 I disturbi specifici di apprendimento: elementi caratterizzanti.....	13
I.3 La dislessia	24
I.4 La discalculia.....	32
I.5 La disgrafia.....	38
I.6 La disortografia.....	42
I.7 Gli alunni con DSA nell'a.s. 2016/2017-focus MIUR.....	44
CAPITOLO II La normativa su i DSA	
II.1 Il quadro normativo:dall'integrazione all'inclusione.....	50
II.2 La legge 170/2010 per i DSA.....	67
II.3 Il decreto e le Linee-guida del 2011.....	69
II.4 Il Piano Nazionale per la Scuola Digitale.....	72
CAPITOLO III DSA e nuove tecnologie	
III.1 Le tecnologie nei processi di apprendimento.....	76
III.2 Misure dispensative.....	83
III.3 Strumenti compensativi.....	88
III.3.1 Compensare le difficoltà di scrittura.....	90
III.3.2 Compensare le difficoltà di lettura.....	94
III.4 Software per compensare i DSA.....	97
III.5 L'uso dei videogiochi.....	104
III.5.1 Un esempio pratico “la gara dei numeri”, un videogioco per il trattamento della discalculia.....	107
CONCLUSIONI	110
RINGRAZIAMENTI	113
BIBLIOGRAFIA	116
SITOGRAFIA	119

Introduzione

Da futura insegnante ho deciso di concentrarmi e documentarmi su una delle problematiche che negli ultimi anni ha coinvolto il mondo della scuola: gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento.

In passato questi alunni venivano considerati come coloro che non si impegnavano, svogliati, e spesso per queste loro incapacità venivano bocciati.

Ad oggi vi è una sorta di occhio di riguardo verso questi alunni, e si cerca in tutti i modi di aiutarli comprendendo che alla base del loro insuccesso scolastico vi sono problematiche più profonde, sulle quali si può lavorare e arrivare al completamento degli studi con successo.

Il primo ostacolo che ho avuto modo di riscontrare quando in classe c'è un alunno con delle difficoltà, è rappresentato dai genitori che spesso, per un senso di protezione, non accettano questa diagnosi e non collaborano con le insegnanti, andando ad aumentare il senso di frustrazione del bambino.

Inoltre anche gli strumenti in dotazione alle insegnanti se non adeguatamente utilizzati possono rappresentare un ostacolo.

I ragazzi con DSA pur avendo un grado di intelligenza nella norma hanno difficoltà nella lettura, nella scrittura o nel calcolo che li portano ad avere scarsi risultati a livello scolastico; inoltre questo scarso rendimento può portare in futuro a creare dei veri e propri danni sociali per la persona.

Il mio lavoro parte proprio da questo, dal desiderio di conoscenza e dalla volontà di non trovarmi impreparata di fronte a questi alunni che

maggiormente hanno bisogno delle competenze e della preparazione dell'insegnante.

L'uso della tecnologia permette di compensare alcune delle difficoltà che può incontrare un DSA; è un valido ausilio per il lavoro dell'insegnante e infine è utile ai genitori per favorire l'autonomia del bambino anche a casa.

L'informatica è di grande aiuto per i soggetti con DSA in quanto le sue caratteristiche (velocità, memoria, estetica, riproducibilità, scambio..) coincidono con i bisogni dei soggetti con DSA. Il computer è veloce, ha la capacità di memorizzare grandi quantità di dati e permette di creare documenti facilmente reperibili. La tecnologia è un importante supporto per chi soffre di DSA in quanto è uno strumento vicariante che permette un completo utilizzo delle abilità illese come la fantasia e l'intelligenza; aumenta la sicurezza e la fiducia e permette la costruzione di percorsi didattici adeguati.

L'uso di questi strumenti, nonostante presentino molti vantaggi, risulta difficoltoso per vari motivi.

Per molti dei genitori di questi ragazzi utilizzare il computer vuol dire riconoscere che il proprio figlio ha delle difficoltà, che non è "uguale" agli altri ragazzi.

Anche per gli insegnanti l'uso delle tecnologie può presentare delle difficoltà, bisogna ripensare alla didattica e conoscere bene questi strumenti per inserirli al meglio nel loro lavoro.

Infine per i bambini il computer è un gioco e difficilmente all'inizio riescono a vederlo come uno strumento con cui studiare.

L'obiettivo della mia tesi di laurea è quello far chiarezza su i vari disturbi dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) e analizzare quali siano le tecnologie e i software didattici per supportare l'apprendimento dei soggetti con DSA.

La tesi è articolata in tre capitoli :

Nel primo capitolo si passa in rassegna i vari disturbi dell'apprendimento, analizzando le origini, le cause e le conseguenze psicologiche e sugli apprendimenti;

Nel secondo capitolo si tratta l'aspetto normativo, in particolare soffermandosi sulla legge 170 del 2010 (“Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”) e sul decreto ministeriale del 2011 (“Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”). Infine un accenno doveroso al “Piano Nazionale Scuola Digitale” con cui si è cercato di promuovere l'innovazione del sistema scolastico e dell'educazione digitale.

Nel terzo capitolo si approfondisce il tema delle nuove tecnologie in ambito scolastico in particolare quelle utili ai soggetti aventi disturbi legati all'apprendimento. L'uso della tecnologia rappresenta un'ottima opportunità per i DSA in quanto permette di utilizzare le proprie capacità integre, come l'intelligenza, e aumenta la sicurezza e la fiducia in se stessi. Infine vi è l'analisi di alcuni software specifici per i DSA, in cui si analizzano le loro componenti e il loro uso pratico.

CAPITOLO I I disturbi specifici di apprendimento

I.1 I processi di apprendimento della letto-scrittura

Il bambino già da piccolo ha una propensione nel produrre segni scritti che vengono considerati attività grafica spontanea e si manifestano con la produzione del cosiddetto “scarabocchio”.

Verso i due anni il bambino inizia a disegnare segni retti, curvi e circolari; non ha ancora un buon controllo oculo-motorio e questo fa sì che esca dai bordi del foglio. A tre anni lo scarabocchio viene usato per rappresentare, e iniziano a comparire figure chiuse. A quattro anni le rappresentazioni grafiche dei bambini iniziano ad essere comprensibili anche ad altre persone, compaiono disegni volti a rappresentare la realtà (il sole, la casa, l’uomo stilizzato ecc..). Nella scuola primaria il bambino inizia il suo percorso formativo formale che si basa soprattutto sull’uso del codice scritto.

L’apprendimento della scrittura avviene attraverso fasi ben specifiche che richiedono diversi livelli di competenze. Queste diverse fasi sono state oggetto di molteplici ricerche. ¹

Fra le più note vi è quella di Ferreiro e Teberosky che basano le loro ricerche sull’ipotesi che vi siano due tipi di apprendimento, uno “spontaneo” che si acquisisce grazie alle interazioni sociali e alle esperienze, e uno “convenzionale” tipico dell’ambiente scolastico. Ancora prima dell’ingresso scolastico il bambino entra in contatto con una moltitudine di stimoli sulla corrispondenza suono – segno, quindi l’insegnante quando vuole far apprendere gli strumenti tecnici per imparare a leggere e scrivere deve tener conto delle conoscenze

¹ Zappaterra T., *la lettura non è un ostacolo*, ETS, 2012 pp.51-56

pregresse e delle strategie di apprendimento messe in atto spontaneamente dal bambino.

Le tappe fondamentali del processo di alfabetizzazione sono quelle che anticipano la scoperta del codice alfabetico cioè della corrispondenza tra i suoni del parlato e i segni dello scritto.

Il loro modello si basa sulle seguenti fasi:

Fase della indifferenziazione: è la fase dello scarabocchio, nella quale il bambino non fa distinzione tra disegno e scrittura; effettua prove di scrittura in modo non convenzionale, non legato alle lettere. Questa fase è presente durante il terzo e il quarto anno di età.

Livello presillabico: il bambino inizia a distinguere dal punto di vista grafico la scrittura dal disegno. Le lettere non hanno corrispondenza con il valore sonoro stabilito; se conosce le lettere del proprio nome le utilizza a caso componendo parole diverse; non scrive le parole allo stesso modo ma stabilisce una relazione tra la parola e le caratteristiche dell'oggetto, ad esempio usa tante lettere per una cosa grande (elefante) ,poche lettere per una cosa piccola (topo). È la fase della “quantità minima” cioè per scrivere una parola non usano una sillaba ma la quantità minima di segni impiegati va da 3 a 5.

Livello sillabico: a questo livello il bambino comprende che tra segno scritto e sillaba vi è una corrispondenza, ogni segno coincide con una sillaba.

Livello sillabico-alfabetico: il bambino non assegna lo stesso valore al segno, può essere sia sillabico che alfabetico.

Livello alfabetico :il bambino ora stabilisce una corrispondenza biunivoca corretta tra le lettere e i fonemi, ha compreso che ad ogni

suono corrisponde un segno grafico. A livello ortografico vi sono ancora errori ma la scrittura è comprensibile.

Secondo le due studiose argentine queste fasi non sono casuali ma si raggiungono attraverso l'uso di precise strategie.

Per quanto riguarda il modello di Ehri il processo di apprendimento della lettura avviene in 5 fasi:

Lettura per indici incisivi: il bambino non lettore riconosce le parole tramite indici incisivi non associati al suono; questo è dato dal fatto che siamo circondati dal codice scritto (le pubblicità, le insegne dei negozi, i cartelloni stradali..) e questo permette già ai bambini di 3 anni di notare alcuni segni e successivamente di riconoscerli quando li rivede senza, però, associare il grafema al suono corrispondente.

Conoscenza dell'alfabeto: è il momento iniziale del processo di lettura; si basa sull'istruzione formale del codice scritto all'interno delle istituzioni scolastiche.

Lettura per indici fonetici: è la fase in cui si trova il lettore principiante, alle prime armi che non conosce ancora tutte le regole di conversione suono-segno ma è capace di far corrispondere i vari segni al proprio fonema.

Lettura per decodifica fonologica: il bambino conosce a fondo i processi di conversione segno-suono, rispetta la sequenza corretta dei fonemi e riesce a combinarli fra loro; conosce tutti i segni dell'alfabeto e la lettura avviene in modo chiaro e scorrevole.

Lettura ortografica: è l'ultimo stadio del modello di Ehri, si manifesta in seguito all'unione di processi fonologici, semantici e visivi. Il

processo di lettura si automatizza.

Il modello di apprendimento della lettura di Uta Frith è caratterizzato da quattro fasi tra loro indipendenti: in ciascuna fase si apprendono nuove procedure e si stabilizzano quelle acquisite precedentemente.

Stadio logografico : tipico dell'età prescolare. La parola viene vista come un disegno, infatti il bambino riconosce e legge alcune parole in modo integrale perché vi sono elementi che ha imparato a identificare; mancano ancora conoscenze ortografiche e fonologiche.

Stadio alfabetico: primi due anni della scuola primaria. Il bambino esegue la conversione grafema-fonema, impara a distinguere le varie lettere e la correlazione tra forma verbale e forma scritta. L'alunno deve acquisire l'abilità di segmentare in modo sistematico la stringa grafemica.

Stadio ortografico: il bambino apprende le regole della propria lingua; ora è capace di leggere suoni complessi e di leggere in modo fluente e veloce. Entrano in gioco gli studi sui movimenti oculari durante la lettura secondo i quali in questa fase: diminuisce gradualmente il numero di fissazioni oculari in rapporto al numero di parole, aumenta la quantità di parole coperte da un'unica fissazione, si riduce il tempo tra le fissazioni e infine diminuisce il numero delle regressioni.

Stadio lessicale :le parole vengono riconosciute in modo diretto dal bambino. Ora egli possiede un buon patrimonio lessicale e questo gli permette di leggere le parole senza dover recuperare il fonema associato al grafema. Il procedimento di lettura è automatico e veloce. In presenza di parole nuove o difficile da decifrare egli è capace di

avvalersi delle modalità di lettura degli stadi precedenti.

Infine, l'ultimo modello risale agli anni ottanta del Novecento ed è considerato tra i più efficaci per descrivere come avviene il processo di lettura, il cosiddetto modello "a due vie" (Sartori, 1984).

Secondo questo modello vi è la possibilità di leggere le parole attraverso due vie indipendenti fra loro: fonologica e lessicale.

Da un lato abbiamo la via fonologica che parte dall'individuazione delle lettere alla conversione grafema-fonema fino al raggiungimento del sistema articolatorio. Tramite questa via vengono lette le "non parole" cioè quelle prive di significato e le parole non familiari.

Dall'altro lato vi è la via lessicale, questa permette di recuperare la pronuncia della parola attraverso il lessico mentale senza dover trasformare i segni in suoni; quindi si passa direttamente al riconoscimento delle parole.

Questa via consente di leggere in modo corretto le parole con eccezione di pronuncia.

Nel processo per il riconoscimento della parola scritta bisogna essere in grado di identificare le unità intermedie, saper individuare segnali acustici corrispondenti alle lettere e saper scomporre e ricomporre una parola nei suoni che la costituiscono; in sostanza il bambino deve essere capace di isolare un fonema e poi di collegarlo al grafema corrispondente.

Lo sviluppo di questo processo avviene in tempi diversi tra le diverse lingue ma i passaggi sono analoghi.

Il bambino nella scuola primaria ha già acquisito le strutture fonologiche tipiche della sua lingua materna, questo gli permette di manipolare alcuni fonemi o di ripetere una parola dal significato ancora sconosciuto. A questa età i processi di consapevolezza fonologica si strutturano e questi rappresentano il prerequisito per l'apprendimento della lettoscrittura.

²“Le abilità di consapevolezza fonologica si susseguono in ordine gerarchico, rendendo il bambino in grado di operare confronti, discriminazioni, segmentazioni delle parole o di parti di esse , secondo lo schema seguente:

capacità di identificare la singola parola dentro ad una frase;

capacità di identificare alcuni elementi strutturali delle parole, come le sillabe;

capacità di segmentare le parole in sillabe e operare fusione sillabica;

capacità di identificare i suoni e le sillabe iniziali e finali delle parole, riuscendo ad effettuare giochi di rime;

capacità di elisione di sillaba iniziale(per esempio, chiedere al bambino ‘dimmi sedia senza ‘se’);

capacità di riconoscimento di tutti i suoni di una parola.”

La consapevolezza fonologica viene distinta in globale e analitica. La consapevolezza fonologica globale concerne le operazioni sulla struttura fonologica come ad esempio la capacità di distinguere e raggruppare i suoni o la capacità di dividere le parole in sillabe.

Poiché le sillabe sono indipendenti dal punto di vista articolatorio e percettivo ,infatti possono essere pronunciate distintamente, anche i bambini in età prescolare possono sfruttare questa loro autonomia in

2 Berton et al., 2006 p.60 di *la lettura non è un ostacolo*

quanto la sillaba è un atto fono-articolatorio.

La consapevolezza analitica riguarda invece il trattamento dei fonemi, ad esempio il processo di fusione fonetica o la manipolazione dei fonemi come l'inversione dei fonemi che consente la formazione delle rime.

Questa consapevolezza riguarda soltanto i sistemi di scrittura alfabetica ed è inaccessibile per i bambini non scolarizzati in quanto deriva dall'esercizio e dalla conoscenza delle regole del sistema alfabetico.

I.2 I disturbi specifici di apprendimento: elementi caratterizzanti

Alla scuola primaria il bambino entra in contatto con una istruzione più formale basata soprattutto sull'apprendimento della lingua scritta. Per quanto riguarda l'apprendimento del codice scritto della lingua italiana questo avviene nel giro di qualche mese; poiché le fasi di apprendimento della letto-scrittura vengono superate senza grosse difficoltà dalla maggior parte dei bambini queste tendono ad essere considerate semplici, come se fosse scontato che un bambino apprenda il proprio codice linguistico.

Questo modo di pensare l'apprendimento si scontra con una realtà più complessa, e per alcuni alunni l'apprendimento della lettura e della scrittura rappresenta un ostacolo, un impedimento che si può ripercuotere su tutto l'apprendimento e sulla vita scolastica del bambino.

È il caso degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), bambini che contrariamente a quanto si pensa sono dotati di

una intelligenza spesso superiore alla media.

I DSA sono dei deficit funzionali causati da alterazione di tipo neurobiologica, quindi non derivano da problemi psicologici, da pigrizia o dalla mancanza di motivazione.

Mioli Chiung, psicologa e psicoterapeuta cognitivo-comportamentale, definisce i disturbi dell'apprendimento come "tipicità neurobiologiche":

³“I disturbi dell'apprendimento sono tipicità neurobiologiche. Questo significa che non sono una malattia ma una caratteristica, come gli occhi azzurri. Non solo in Italia ma nel Mondo intero, ieri oggi e domani, il percorso per stabilire la presenza di DSA, o meno, è quello neurobiologico, ma non per altro (e dev'essere chiaro!), perché se le caratteristiche di dislessia, discalculia ecc. dipendessero da differenze riscontrabili nelle nostre articolazioni, il percorso diagnostico che porterebbe a una certificazione verrebbe condotto in ambito ortopedico, ma dal momento che sono caratteristiche riscontrabili in determinate aree del cervello l'ambito di ricerca giocoforza è quello e non possono essere altri, non creiamo confusione dove non esiste”.

I due contributi più qualificati per un inquadramento nosografico dei disturbi specifici dell'apprendimento provengono dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e dall'American Psychiatric Association.

⁴Il primo, parlando di Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche, afferma “i disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche comprendono gruppi di condizioni morbose che si manifestano con specifiche compromissioni dell'apprendimento delle

³ Mioli Chiung, 2017

⁴ OMS, ICD-10

abilità scolastiche. Queste compromissioni nell'apprendimento non sono il risultato diretto di altre patologie (come il ritardo mentale, deficit neurologici, gravi problemi uditivi o visivi non corretti, disturbi emotivi) sebbene essi possano manifestarsi contemporaneamente a tali ultime condizioni.”

Secondo la classificazione dell'American Psychiatric Association, i Disturbi dell'apprendimento vengono diagnosticati quando, in seguito ad alcuni test standardizzati, assegnati singolarmente su lettura, calcolo o espressione scritta, i risultati conseguiti dal bambino sono significativamente più bassi di quanto previsto in base all'età, all'istruzione e al livello di intelligenza.

DSM-5, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (APA, 2014) individua diversi livelli di compromissione: il disturbo è lieve se l'individuo grazie ad appositi servizi di sostegno o se fornito di facilitazioni è capace di compensare; moderato se il soggetto necessita di periodi di insegnamento intensivo e specializzato durante la sua carriera scolastica ed infine il livello grave se il soggetto ha bisogno di un insegnamento continuativo e personalizzato per la gran parte degli anni scolastici.

In altre parole si tratta di una caratteristica con cui si nasce che si palesa appena il bambino si trova a dover affrontare l'apprendimento della letto-scrittura, che varia nel tempo ma senza mai sparire del tutto. Queste difficoltà hanno ripercussioni sia sul piano degli apprendimenti, nonostante non siano correlate al grado di intelligenza, sia sul piano psicologico.

Le conseguenze sugli apprendimenti sono evidenti poiché

l'apprendimento è sicuramente veicolato dal canale della letto-scrittura.

I bambini con DSA hanno difficoltà a leggere e scrivere in modo corretto e fluente di conseguenza le loro prestazioni possono essere “peggiori” rispetto a quelle dei loro compagni; il processo non automatizzato causa un dispendio di energia nella transcodifica e questo fa sì che i bambini si stanchino più velocemente del normale e quindi commettano molti errori e di conseguenza non imparino.

Dal punto di vista psicologico il bambino vive questa difficoltà senza riuscire a darsi una spiegazione, spesso le reazioni sbagliate dell'ambiente in cui si trova lo porta a sviluppare un disagio psicologico, che può incidere sulla sua autostima e sulla formazione della sua personalità.

Il MIUR (Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca) inserisce i DSA nella macro categoria dei BES cioè dei bisogni educativi speciali, che include ⁵“gli alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse” I disturbi specifici di apprendimento coinvolgono lo Stato, i servizi sanitari e il mondo scolastico; queste istituzioni devono cooperare per aiutare e tutelare le persone affette da questi disturbi.

Lo Stato tramite la legge 170/2010 ha delineato una serie di disposizioni per garantire un percorso di studio adeguato alle persone con DSA; la sanità con l'ausilio di una équipe formata da diversi

5 MIUR ,2013

professionisti(neuropsichiatra infantile, logopedista, psicologo) deve compiere le proprie indagini per elaborare la diagnosi e in seguito consegnare l'eventuale certificazione di disturbo specifico di apprendimento.

Alla scuola spetta il compito di individuare, tramite l'osservazione delle abilità collegate agli apprendimenti, prestazioni atipiche che possono servire da indicatori per eventuali disturbi.

⁶Un elemento tipico del disturbo è la mancata automatizzazione ,infatti il soggetto che non ha automatizzato il procedimento di lettura e scrittura è più lento e tende a stancarsi maggiormente, impegnandosi soprattutto nel compito di lettura e scrittura e trascurando l'elaborazione dei contenuti.

Il disturbo inoltre è innato cioè è presente dalla nascita; è persistente, resiste ai trattamenti di recupero; è cronico ma si può modificare nel tempo e con una maggiore scolarizzazione.

Spesso vi è la compresenza di più disturbi dell'apprendimento, ad esempio la dislessia e la disortografia, e vi è una comorbidità con altre condizioni cliniche come i disturbi dell'attenzione.

La diagnosi di DSA deve essere effettuata dopo un considerevole periodo di scolarizzazione: la diagnosi di dislessia e disortografia viene elaborata alla fine del II anno del primo ciclo di istruzione, mentre per quella di discalculia e disgrafia si deve attendere il termine del terzo anno. Tuttavia già nella I classe possono esserci delle discrepanze tra le competenze generali e l'apprendimento della letto-scrittura o delle abilità logico-matematiche da essere considerati indicatori di rischio.

6 Cornoldi, Re e Martino, 2012

La scuola ha un ruolo primario nel riconoscere le difficoltà degli alunni e nell'indirizzare verso adeguati interventi di potenziamento. Alla scuola dell'infanzia viene riconosciuto la fondamentale azione preventiva ⁷“indicata come il primo contesto da cui muovere per azioni di prevenzione, di stimolo e di recupero”

Alla scuola primaria i docenti dovranno effettuare un'accurata osservazione degli alunni, e attraverso questa osservazione intraprendere un percorso di potenziamento, che può partire già nel secondo quadrimestre del primo anno scolastico; successivamente si possono individuare gli alunni che non hanno ottenuto miglioramenti in seguito al percorso di potenziamento per i quali si sospetta un disturbo specifico dell'apprendimento e si comunica alla famiglia dei suddetti alunni. I genitori si possono rivolgere al Servizio Tutela della Salute Mentale e Riabilitazione in Età Evolutiva, o all'Unità operativa di Neuropsichiatria Infantile della propria Azienda Sanitaria Locale di riferimento o a specialisti privati. Le strutture sanitarie competenti preparano un percorso diagnostico per la valutazione globale del bambino; alla fine di questo percorso verrà consegnato alla famiglia la certificazione di DSA e successivamente, la famiglia stessa, provvederà a consegnarla al Pediatra e alla segreteria del Dirigente scolastico per l'attivazione dell'intervento specifico. La diagnosi viene eseguita da un'equipe multiprofessionale composta da Neuropsichiatra Infantile, Psicologo e Logopedista. ⁸Il protocollo diagnostico prevede :

-visita specialistica

7 MIUR

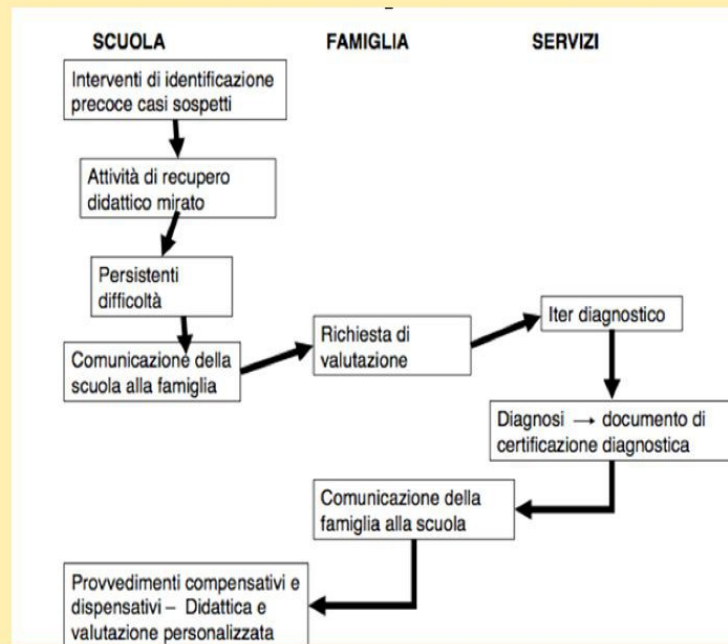
8 Linee guida diagnosi Allegato A

- valutazione clinica multidisciplinare
- valutazione intellettuale cognitiva
- valutazione abilità di lettura e scrittura ed eventualmente delle funzioni linguistiche orali
- valutazione abilità logico-matematiche ed eventualmente delle funzioni cognitive non verbali
- valutazione psicopatologica e neurologica
- altre: in relazione alle difficoltà emerse dall'osservazione clinica del bambino potranno essere previsti altri esami di approfondimento clinico, esami strumentali, visite specialistiche discussione del caso in equipe e redazione della certificazione
- colloquio con i genitori e consegna della certificazione .

La valutazione clinica avviene tramite l'uso di test specifici standardizzati. La certificazione diagnostica contiene le informazioni utili per redigere la programmazione educativa e didattica, la categoria diagnostica ma anche le caratteristiche individuali del soggetto con i punti di forza e di debolezza

6. CHI FA CHE COSA

Diagramma schematico dei passi previsti dalla legge 170/2010 per la gestione dei DSA



<http://slideplayer.it/slide/5832943/18/images/36/6..jpg> (AID)

Per quanto riguarda la diagnosi, ci si può avvalere di specifici strumenti di screening capaci di individuare i casi di bambini con difficoltà nelle prime fasi di apprendimento.

Uno dei più diffusi strumenti usati per lo screening è il coPS (cognitive profiling system), un sistema computerizzato di valutazione psicometrica per bambini di età fra i 4 e i 7 anni. In Inghilterra questo sistema è considerato con un'efficacia del 90% nel prevedere le difficoltà di alfabetizzazione e in particolare all'83% nell'identificare la dislessia. La versione italiana è un adeguato adattamento alle caratteristiche della lingua italiana. CoPS è costituito da nove prove di abilità cognitive fondamentali per l'apprendimento, ognuna di queste prove viene presentata sotto forma di un gioco divertente dalla durata di qualche minuto. CoPS assegna una valutazione diretta delle seguenti abilità cognitive:

Memoria sequenziale visivo/spaziale (spazio/temporale)

Memoria sequenziale visivo/verbale (simbolica)

Memoria associativa uditivo/visiva

Memoria sequenziale uditivo/verbale

Apprendimento associativo visivo/verbale

Consapevolezza fonologica

Discriminazione uditiva

Discriminazione cromatica

ed anche una valutazione indiretta sulla :

Velocità di processo delle informazioni

Velocità di processo motorio.

In questo modo si possono conoscere i punti di forza e di debolezza del bambino, determinando in anticipo le potenziali difficoltà così da poter mettere in atto le adeguate strategie di apprendimento per cercare di prevenire gli insuccessi scolastici. I risultati ottenuti con CoPS possono essere utili nella diagnosi di DSA, nella valutazione di altre esigenze educative speciali, nell'individuare gli stili di apprendimento dei bambini e anche per creare il PEI (piano educativo individualizzato).

Un altro strumento tecnologico utile ai fini della diagnosi è SPILLO (Strumento Per l'Identificazione della Lentezza nella Lettura Orale); questo strumento, sotto forma di penna, valuta in un solo minuto le capacità di lettura di un bambino e i potenziali dislessici, basandosi su i due parametri più significativi, la velocità e l'accuratezza. Al bambino viene assegnato un cartoncino con un testo da leggere ad alta voce; l'insegnante registra gli errori di lettura sul pc. Al termine il pc riporta il numero delle parole lette, la velocità con cui si è letto e il numero di errori e di autocorrezioni. Vi sono 4 valutazioni :

- livello di lettura pienamente raggiunto
- livello di lettura sufficiente
- richiesta di attenzione
- richiesta di intervento immediato.

<https://www.youtube.com/watch?v=QC4xqgam2F4> uso di SPILLO

⁹“In sintesi gli elementi caratterizzanti il DSA sono:

Carattere neurobiologico;

9 Ventriglia, Storace e Capuano *DSAE strumenti compensativi ,una guida critica* ,2017,p.15

Origine genetico-costituzionale;
Eterogeneità dei profili funzionali;
Funzione alterata della lingua scritta e del calcolo che permane per tutta la vita;
Diversa espressività nelle varie fasi evolutive dell'abilità specifica;
Funzionamento scolastico inferiore a quanto ci si aspetterebbe in base all'età cronologica e alla valutazione psicometrica dell'intelligenza;
Interessamento di specifici domini di abilità (lettura, ortografia, grafia e calcolo) in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale;
La quasi costante associazione con altri disturbi (comorbidità);
Interazione tra variabili congenite e variabili ambientali;
Impatto significativamente negativo per l'adattamento scolastico e/o per le attività della vita quotidiana”

I principali disturbi specifici di apprendimento sono
dislessia, disturbo della lettura;
discalculia, disturbo nel calcolo;
disgrafia, disturbo dell'espressione grafica;
disortografia, disturbo della scrittura.

I.3 La dislessia

La dislessia è un disturbo legato alla capacità di leggere, nello specifico si tratta di ¹⁰“un disturbo manifestato nell’apprendimento della lettura nonostante istruzione adeguata, in assenza di deficit intellettivi, neurologici o sensoriali e con adeguate condizioni socioculturali” .

È un disturbo che riguarda la capacità di leggere e scrivere in modo fluente e corretto.

Il termine dislessia deriva dal greco ed è formato da dys, che vuol dire mancante/inadeguato, e lexis che significa parola/linguaggio, quindi si può tradurre come linguaggio mancato o inadeguato.

Ne parlò per la prima volta Pringle Morgan, un medico inglese che raccontando il caso di un ragazzino di 14 anni diceva ¹¹“è sempre stato intelligente e brillante, veloce nei giochi e in nessun modo inferiore ad altri bambini della sua età. La sua grande difficoltà è stata ed è ancora oggi l’incapacità di imparare a leggere”.

Queste parole aderiscono perfettamente con la definizione attuale di dislessia, una difficoltà inattesa nella lettura in bambini dotati di intelligenza.

Il soggetto dislessico ha una particolare difficoltà a riconoscere e distinguere i segni alfabetici contenuti nelle parole; questo disturbo si manifesta attraverso una velocità di lettura molto al di sotto dello standard degli altri soggetti della stessa età e con un numero di errori molto elevato.

Un soggetto dislessico può leggere e scrivere ma questo non avviene

10 DSM IV

11 Pringle Morgan ,British medical Journal ,1896

in maniera automatica; leggere e scrivere comporta molta fatica, di conseguenza si stanca più velocemente commettendo molti errori. Il bambino compie nella lettura e nella scrittura errori caratteristici; gli errori più frequenti riguardano:

- confusione di segni diversamente orientati nello spazio (p/b ,d/q,u/n);
- scambio di segni che si differenziano per piccoli particolari (m/n, c/e);
- confusione nel distinguere segni alfabetici che corrispondono a suoni che si assomigliano (f/v,t/d,p/b);
- omissioni di grafemi e di sillabe(castello-catello);
- omissioni di parole o salti da un rigo all'altro, questo succede soprattutto quando si deve andare a capo;
- inversioni di sillabe (il-li, cavolo-calovo);
- ripetizioni e aggiunte di parole (castello-castestello);
- trasformazioni di parole: il soggetto inizia a leggere una parola e la finisce inventando il finale.

Lettura e scrittura sono funzioni specializzate che il nostro cervello è in grado di eseguire grazie a delle apposite aree della corteccia cerebrale dell'emisfero sinistro, specializzato per il linguaggio.¹² Negli ultimi decenni, mediante lo sviluppo di nuove tecniche di studio delle funzioni cerebrali, come la risonanza magnetica funzionale e la PET (Tomografia a emissione di positroni) si è notato che le persone dislessiche hanno una minore attivazione delle corteccia cerebrale dell'emisfero sinistro in aree del lobo temporale e parietale, e al

12(<http://www.fondazionedislessia.org/wp-content/uploads/2016/11/Rivista25-2016.pdf>) . (01/2019)

contrario mostrano un'attivazione maggiore in aree del lobo frontale e dell'emisfero destro. Sicuramente questo aspetto è determinato da fattori genetici a causa della familiarità del disturbo, infatti circa il 40% dei soggetti dislessici ha un altro familiare affetto da questo disturbo, ma anche da fattori ambientali che operano durante lo sviluppo e per tutto l'arco della vita del soggetto.

Secondo il DSM V (2015) per elaborare la diagnosi di dislessia è opportuno:

- avere un livello di lettura, in base a dei test standardizzati, al di sotto di quanto previsto in base all'età cronologica del soggetto, alla valutazione psicometrica dell'intelligenza e ad un'istruzione consona alla sua età;

- che il deficit interferisca significativamente con l'apprendimento o con le attività quotidiane di lettura;

- assenza di altri tipi di deficit, ad esempio un deficit sensoriale;

- distinguere le normali variazioni nelle abilità di lettura dalla dislessia.

In conclusione si deve distinguere tra dislessia e difficoltà di lettura, in quanto per essere diagnostica la dislessia deve presentare quasi tutte le caratteristiche indicate sopra mentre le difficoltà di lettura possono essere causate da una scarsa motivazione, dalla poca esperienza o da qualche lieve difficoltà percettivo-motoria.

La dislessia può essere di due tipi: dislessia evolutiva e dislessia acquisita.

La dislessia acquisita è determinata da un evento traumatico o patologico che ha causato il deficit in persone in cui le capacità di

lettura erano nella norma. La dislessia emerge quindi in seguito ad una lesione che danneggia capacità già apprese. Questo tipo di dislessia può manifestarsi anche in età avanzata a causa dell'invecchiamento dei tessuti cerebrali o dell'apparato vascolare.

La dislessia evolutiva, invece, è insita nel soggetto, a livello cerebrale e si manifesta in età evolutiva nel momento in cui, sottoposto ad adeguati insegnamenti per l'acquisizione delle abilità utili alla lettura, si dimostra totalmente incapace di apprendere tali capacità. La differenza fra le due tipologie è che nella dislessia acquisita si perde un'abilità già appresa, mentre in quella evolutiva vi è l'impossibilità di imparare a leggere correttamente a causa di specifiche anomalie delle strutture cerebrali.

Anche la riabilitazione delle due condizioni è differente, infatti nel caso della dislessia acquisita si deve cercare di recuperare un'abilità di cui il soggetto era già dotato mentre, nel caso della dislessia evolutiva il soggetto deve acquisire una funzione che non possiede, con l'aiuto di un sistema neurobiologico che ha delle caratteristiche che ne ostacolano l'apprendimento.

In questo caso non ci sono funzioni perse da recuperare, ma si devono adottare delle strategie per favorire l'acquisizione dei processi di lettura-scrittura e migliorare il percorso scolastico del soggetto.

Seymour e altri autori classificano la dislessia evolutiva in base al mancato raggiungimento dei vari stadi di apprendimento della lettura, si possono distinguere tre tipologie di dislessie evolutive:

Dislessia fonologica

Dislessia morfologica-lessicale (o superficiale)

Dislessia mista .

La dislessia fonologica evolutiva: il soggetto impara e sa utilizzare in modo corretto le regole di conversione fonema-grafema ma non riesce a comprendere la struttura gerarchica interna della parola; questo è determinato da una scarsa capacità di usare la via fonologica e di conseguenza preferire l'uso della via lessicale, visiva. Lo sviluppo della lettura nel bambino con dislessia fonologica rimane al livello di conversione grafema-fonema delle singole lettere. Ne risulta una lettura veloce ma piena di errori soprattutto per quanto riguarda parole poco frequenti o comunque non conosciute dal soggetto. Si dimostra capace invece di leggere le parole note, familiari e le parole irregolari che con il tempo ha memorizzato e che può leggere attraverso la via visiva.

La dislessia superficiale evolutiva: è causata da una difficoltà del soggetto nel riconoscere le parole con un processo unitario, via lessicale, e deve ricorrere ad una scomposizione sub-lessicale attraverso la via fonologica. Può essere sia un disturbo evolutivo che acquisito. Il soggetto che presenta questo disturbo tende a commettere più errori di omissioni, addizione o sostituzione della parola; la lettura è lenta, faticosa; tende a commettere errori nella lettura di parole con eccezioni di pronuncia o accentante in modo irregolare. Vi è invece una discreta capacità di lettura di parole isolate e di non parole; inoltre hanno più problemi con l'ortografia perché si fanno guidare prevalentemente dall'informazione uditiva.

Seguendo il modello di apprendimento di Frith questo problema dovrebbe essere causato da un blocco dello sviluppo a livello dello

stadio ortografico per cui il bambino riesce a effettuare la conversione grafema-fonema ma non è in possesso del vocabolario opportuno per automatizzare la lettura.

La dislessia mista: è la forma più diffusa e presenta aspetti tipici di entrambe le tipologie precedenti, il soggetto quindi compie degli errori nel processo di lettura sia a livello uditivo che visuale; questo comporta difficoltà nel comprendere il significato delle parole, errori visuali, semantici e paralessicali e difficoltà a leggere parole astratte.

Dislessia tipo P e tipo L. Secondo gli studi di Glauco (1996) , inizialmente le fasi di acquisizione della lettura sarebbero guidate dall'emisfero destro, mentre il processo di lettura vero e proprio sarebbe guidato dall'emisfero sinistro.

Quindi durante le fasi di apprendimento della lettura ci sarebbe questo passaggio della sede emisferica da destra a sinistra. Secondo questa teoria alcuni bambini non sarebbero in grado di fare lo spostamento delle capacità di lettura dall'emisfero destro al sinistro;

di conseguenza questi bambini continuerebbero a sillabare e leggere lentamente, questi bambini vengono chiamati dislessici di tipo-P.

Altri bambini al contrario, farebbero questo passaggio nell'emisfero sinistro troppo precocemente, di conseguenza leggono velocemente ma avrebbero meno attenzione verso le caratteristiche percettive del testo che li porterebbe a compiere molti errori, questi bambini vengono chiamati dislessici di tipo L.

In conclusione i bambini tipo-P leggono molto lentamente mentre quelli tipo-L con molte imprecisioni.

La diagnosi di dislessia spesso viene effettuata con netto ritardo, così il bambino si trova ad avere alle spalle già anni di insuccessi scolastici che porta inevitabilmente ad avere una bassa autostima, una mancanza di fiducia e di conseguenza possono esserci manifestazioni emotive-affettive particolari come l'aggressività, atteggiamenti per disturbare la classe e in alcuni casi depressione.

Vi sono vari modi di reagire da parte del diretto interessato e della sua famiglia o di chi gli sta intorno; la dislessia può essere vissuta come una colpa soprattutto da parte della famiglia, ad esempio Ugo Pirro nel suo libro autobiografico "mio figlio non sa leggere" racconta il senso di colpa nei confronti del figlio dislessico, per avergli dato secondo il suo punto di vista poche attenzioni.

¹³Al contrario si può reagire in modo fiero alla dislessia, arrivando a considerarla un dono tanto che negli ultimi anni si è coniato il termine "orgoglio dislessico"; questo modo di reagire si è diffuso perché si è a conoscenza che molti geni/personalità importanti del passato erano dislessici, ad esempio Leonardo da Vinci, Beethoven, Einstein.

L'ultimo modo di reagire è quello di considerare la dislessia solamente per quanto riguarda l'aspetto del deficit, ignorando il resto cercando a tutti i costi una cura.

Un trattamento riabilitativo efficiente si basa su i cosiddetti "tre pilastri":

- il benessere psicologico e la volontà di affrontare il problema;
- i progressi durante l'apprendimento ;
- il miglioramento delle proprie capacità di lettura per cercare di raggiungere un adeguato livello di autonomia.

13 Davis 1998, Greci

Vi ricordate la storia dei tre porcellini?
E' facile, c'era il lupo cattivo.
Se non ve la ricordate, potete tornare a
rileggerla!

paolo tacconella

<https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia>

THIS TYPEFACE
RECREATES THE
FEELING OF READING
WITH DYSLEXIA FOR A
NON-DYSLEXIC PERSON
THEREFORE CREATING
EMPATHY AND
UNDERSTANDING FOR
THE PROBLEM.
LIKE IN ANY CASE
ONLY ONCE A PROBLEM
IS FULLY UNDERSTOOD
CAN IT BE SOLVED.

Quello che vede un soggetto dislessico quando legge; questo font è stato realizzato da Daniel Britton, un designer inglese a cui fu diagnostica la dislessia quando era già adulto.

I.4 La discalculia

La discalculia è un disturbo specifico nell'apprendimento del sistema dei numeri e dei calcoli, che si palesa con difficoltà a leggere e scrivere i numeri, difficoltà nel conteggio e nei calcoli e nella risoluzione di problemi.

Si differenzia dalle semplici difficoltà relative alla matematica, che in generale è una materia ritenuta difficile dagli studenti, in quanto la discalculia colpisce soggetti che hanno una istruzione adeguata, con un'intelligenza nella norma e che vivono in un ambiente familiare e sociale positivo.

La discalculia viene distinta in:

- discalculia primaria, che rappresenta il disturbo delle abilità numeriche e aritmetiche;
- discalculia secondaria, che si manifesta insieme ad altri problemi di apprendimento come la dislessia e la disgrafia.

Le difficoltà più frequenti che incontra il soggetto con discalculia sono:

- riconoscere e scrivere i numeri soprattutto se sono numeri a più cifre;
- riconoscere le unità che formano un numero
- individuare i rapporti fra le cifre di un numero

- scrivere i numeri sotto dettatura
- numerare in senso progressivo
- svolgere le quattro operazioni fondamentali
- associare il numero alla quantità corrispondente
- imparare il significato e il valore dei segni matematici (più, meno , per, diviso)
- individuare e manipolare i dati utili alla risoluzione di un problema
- imparare le regole dei calcoli (prestito, incolonnamento..)
- apprendere semplici operazioni o le tabelline
- difficoltà di coordinazione motoria
- difficoltà nell'eseguire compiti in sequenza.

La discalculia diventa più evidente con il passare degli anni e con l'avanzare del livello di scolarità.

Il bambino piccolo, in età prescolare, mostra difficoltà a contare e non riesce ad attribuire numeri a oggetti. Non è capace di ordinare gli oggetti per dimensione forma o colore e tende ad evitare giochi in cui è necessario l'uso dei numeri.

Durante la scuola primaria il bambino ha difficoltà a riconoscere i simboli, svolge i calcoli di base con fatica, usa le dita della mano per contare invece di usare strategie mentali più appropriate, ha uno scarso senso dell'orientamento e non sa distinguere la destra dalla sinistra.

Da ragazzo le difficoltà aumentano, fa fatica a mettere in atto i concetti matematici alla vita quotidiana.

¹⁴La discalculia può dipendere da:

- geni ed eredità, un bambino con discalculia spesso ha un familiare con un problema simile;
- sviluppo del cervello, secondo alcuni studi di neuroimaging vi sono delle differenze di volume di alcune parti del cervello, in particolare le aree legate alla memoria e quelle che riguardano l'esecuzione di prestazioni matematiche
- cause ambientali legate al periodo della gestazione
- lesioni cerebrali a seguito di un incidente che possono provocare la discalculia acquisita.

¹⁵Secondo Trisciuzzi si possono distinguere tre tipi di discalculie:

1. una discalculia collegata ai disturbi dello schema motorio in cui vi è una difficoltà nella formazione dell'immagine mentale che si collega, di conseguenza, alla costruzione del concetto di quantità.
2. Una discalculia che si manifesta con la difficoltà di riconoscere i numeri, di leggerli nel modo corretto, di svolgere le operazioni e di memorizzare le tabelline. Questo tipo di discalculia si lega anche a problematiche relative alla dislessia.
3. Una discalculia caratterizzata dall'assenza del concetto di tempo e spazio, il bambino non è capace di svolgere operazioni di classificazione a causa di un pensiero in prevalenza intuitivo.

La discalculia non ha come sole conseguenze problemi relativi al profitto scolastico ma comporta difficoltà più gravi nella vita

14 Fiore F., *State of mind*, il giornale delle scienze psicologiche, 2016 id articolo 123257

15 Trisciuzzi, *la pedagogia clinica*, Bari, Laterza 2003

quotidiana, con abilità sociali che necessitano la reversibilità, la classificazione e la cognizioni delle relazioni spaziali e temporali. Dagli anni 90' molti studi scientifici si sono occupati di indagare i processi neuropsicologici alla base delle operazioni di calcolo. Da queste ricerche è emerso che la rappresentazione mentale della conoscenza numerica è indipendente dagli altri sistemi cognitivi ed è organizzata in 3 moduli distinti:

- il sistema di comprensione: converte la struttura superficiale dei numeri in una rappresentazione astratta del concetto di quantità;
- il sistema del calcolo: usa queste rappresentazioni come un input e successivamente le modifica tramite il funzionamento di tre componenti: i segni delle operazioni, le operazioni di base, e i procedimenti di calcolo;
- i meccanismi di produzione: provvedono a dare le risposte numeriche.

Secondo questo modello vi sono due meccanismi responsabili della produzione e comprensione dei numeri, meccanismi lessicali che si occupano di elaborare le cifre che compongono un numero, e meccanismi sintattici che rielabora i rapporti fra le cifre del numero. L'elaborazione di un numero prevede, in un primo momento, una sua rappresentazione concettuale attraverso cui si individuano gli elementi costituenti il numero, determinando per ognuno di essi la quantità e l'ordine di grandezza. Conoscendo il funzionamento del sistema di calcolo si può individuare quale componente non funziona in modo adeguato e compromette lo svolgimento del compito.

La neuropsicologa inglese Christine Temple (1992) ,analizzando gli errori commessi dai bambini e rifacendosi al sopraindicato modello, ha individuato tre tipi di discalculia:

1. la dislessia per cifre: difficoltà nell'apprendimento dei processi lessicali sia per quanto riguarda la comprensione del numero che la produzione del calcolo.
2. La discalculia procedurale: difficoltà ad acquisire le procedure e gli algoritmi implicati nel sistema del calcolo; in questo caso il bambino è capace di leggere e scrivere in modo corretto i numeri , ha acquisito il significato di addizione, sottrazione ma non è in grado di mettere in atto i passaggi necessari allo svolgimento del calcolo (ad esempio commette degli errori nel riporto o ad incolonnare le operazioni.)
3. la discalculia per fatti aritmetici: difficoltà ad apprendere fatti numerici all'interno del sistema del calcolo. Il bambino è capace di elaborare i numeri e conosce le procedure di calcolo ma è intaccato il recupero dei fatti aritmetici .

La suddivisione di Christine Temple viene considerata quella più completa poiché analizza le diverse tipologie di errori in base ai modelli neuropsicologici su cui si fondono i processi di calcolo. Per quanto riguarda la diagnosi di discalculia, questa è molto più complessa da valutare in quanto, come sottolineano Biancardi, Mariani e Pieretti ¹⁶“*per la lettura e la scrittura i programmi ministeriali e le stesse tappe di apprendimento del codice da parte dei bambini demarcano con molta chiarezza il confine tra*

16 Pieretti M., Biancardi A., Mariani E. *la discalculia evolutiva :dai modelli neuropsicologici alla riabilitazione* ,Franco Angeli ,2013 p.22

l'apprendimento delle procedure e il loro uso. Il primo ciclo della scuola elementare serve per apprendere a leggere e a scrivere, per imparare a padroneggiare le regole ortografiche, per acquisire un'adeguata fluidità di scrittura. Solo successivamente verranno approfonditi i vari modi di utilizzare la lingua scritta, i diversi stili ,scopi e usi che il codice scritto consente [...]. L'aritmetica non consente la stessa chiara demarcazione tra l'apprendimento delle procedure e il loro uso . Ben oltre il termine del primo ciclo i bambini continuano ad apprendere nuovi algoritmi come le moltiplicazioni a più cifre ,le divisioni, le radici quadrate. Anche i numeri che utilizzano diventano via via di ordine più elevato, costringendoli a un maggiore impegno nei compiti di transcodifica [...] Inoltre non sempre gli insegnanti propongono i diversi contenuti di apprendimento nello stesso momento e soprattutto con i bambini di fine primo ciclo o inizio secondo ciclo della scuola elementare, occorre informarsi su cosa è stato loro insegnato circa le tabelline, il calcolo scritto , i numeri.”

In Italia un contributo importante per quanto riguarda la diagnosi è stato dato dal documento d'accordo AID-ARIPA del 2012. Secondo questo documento gli elementi di base per una diagnosi sono

- ¹⁷“a) una prestazione molto bassa a prove standardizzate con buone proprietà psicometriche,
- b) severe conseguenze adattive,
- c) persistenza del problema nella storia scolastica del caso
- d) esclusione di fattori estrinseci”

¹⁷<https://www.airipa.it/materiali/materiali-utili/altri-materiali-suggeriti/> (1/2019)

Il documento di Airipa propone i seguenti parametri per una diagnosi:

- la valutazione delle singole abilità deve avvenire sulla base di prove standardizzate con appropriate proprietà psicometriche
- si può ipotizzare un caso di discalculia solo in caso di punteggi critici , che siano al di sotto del cut-off del 5 percentile in almeno il 50% in una batteria.
- La problematica deve essere persistente
- Il disturbo deve essere resistente ai trattamenti di recupero e/o potenziamento. Questo criterio è fondamentale per evitare il caso dei falsi positivi.
- Il disturbo deve avere conseguenze adattive , e deve essere presente sia nei compiti scolastici che in situazione della vita quotidiana.
- Si devono comunque tenere presenti i criteri adottati per la diagnosi di DSA.

Il trattamento deve tenere conto delle caratteristiche specifiche del bambino, del contesto e deve esserci cooperazione tra scuola e famiglia .

I.5 La disgrafia

La disgrafia è un disturbo specifico dell'apprendimento di tipo percettivo- motorio che riguarda la riproduzione dei segni alfabetici e numerici, i cui tratti sono incerti , irregolari nella forma e nella dimensione e inadeguati ai modelli standard.

Nelle Linee guida 2011 la disgrafia viene presentata in questo modo¹⁸:”la disgrafia fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio -esecutivo della prestazione [...]. La disgrafia si manifesta in una minore fluidità e qualità dell'aspetto grafico della scrittura”

Nel 1940 questo disturbo veniva chiamato “agraphia”
„successivamente Joseph Horacek nel suo libro “ Brainstorms” descrisse l'agrafia come caratterizzata da carenze nell'ambito della scrittura. Da qui nasce l'esigenza di differenziare agraphia e disgrafia: con agraphia si intende la perdita della scrittura in seguito a un trauma cerebrale, mentre nella disgrafia la scrittura è presente ma con tante anomalie.

Il soggetto disgrafico scrive in modo irregolare spesso con l'impugnatura della penna scorretta. Ha difficoltà ad usare in modo adeguato lo spazio sul foglio, lasciando spazio irregolare tra i grafemi o le parole; non riesce ad adeguare la pressione sul foglio quindi il segno può essere troppo forte o troppo debole. Il livello di sviluppo del disegno è inadeguato per la sua età e ha difficoltà a riprodurre le figure geometriche. Nel copiare parole o frasi commette molti errori dovuti a scarsa coordinazione oculo-manuale. Le dimensioni delle lettere non sono mantenute, la forma è irregolare. Anche il ritmo di scrittura è compromesso, in alcuni casi tende a scrivere velocemente in altri è troppo lento, spesso prosegue senza armonia con ripetute interruzioni; la scrittura così risulta incomprensibile anche per il soggetto stesso, che di conseguenza ha difficoltà a identificare e correggere gli errori.

¹⁸ Linee guida 2011

¹⁹Sono state distinte tre diverse tipologie di disgrafia:

dislessica: la scrittura copiata è abbastanza adeguata mentre quella volontaria è quasi del tutto illeggibile;

motoria :è causata da un deficit nelle capacità motorie, tono muscolare insufficiente e scarsa abilità , la scrittura è illeggibile;

spaziale: è causata da una difficoltà nella capacità di percepire lo spazio, entrambe le scritture, copiata o volontaria risultano incomprensibili.

In alcuni casi vi può essere una combinazione di tutte e tre le diverse tipologie.

Nella diagnosi di disgrafia è importante tenere conto di alcuni parametri, per evitare di certificare soggetti che non presentano questo disturbo ma hanno una brutta calligrafia o poca destrezza e manualità.

Un vero disturbo è insito nel bambino quindi possono esserci parziali miglioramenti; al contrario una difficoltà nel grafismo può essere momentaneo e si lega a fattori motivazionali ed emotivi. Il documento redatto dall'AIRIPA nel 2010²⁰ pone l'accento su i parametri da considerare per poter diagnosticare la disgrafia, sottolineando come parametro fondamentale quello della leggibilità del testo prodotto.

Questo vuol dire che se la scrittura da un punto di vista della calligrafia è poco “piacevole” ma risulta leggibile e accettabile questo non comporta un futuro disturbo. Un altro parametro di cui tenere conto è la rapidità di scrittura, poiché un bambino che scrive lentamente tende a stancarsi più facilmente e a non tenere il passo durante le lezioni. In conclusione questo documento redatto

¹⁹<https://www.stateofmind.it/2016/07/disgrafia-introduzione-psicologia/> (01/2019)

²⁰<https://www.airipa.it/materiali/materiali-utili/altri-materiali-suggeriti/>

dall'AIRIPA e considerato uno dei più rilevanti per la diagnosi di disgrafia precisa che:

- la diagnosi di disgrafia deve essere effettuata in modo preciso e sulla base di una grafia completamente illeggibile;
- il testo deve risultare illeggibile sia per il soggetto che lo ha prodotto che per altri lettori;
- si possono utilizzare prove standardizzate per misurare la velocità e la capacità motoria del soggetto;
- si deve fare distinzione fra la disgrafia e problemi generali di calligrafia.

Nel trattamento della disgrafia si possono introdurre esercizi motori per rinforzare il tono muscolare, migliorare la coordinazione oculo-manuale e anche esercizi di memoria.

il livello ha parlato in che è scritto di gente
danza signi macchine? (ANTI SMO LUTAGGESSI)
DIAGNOSI DI SPOWZIONE DE LA LLA5SE?

<https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia>

I.6 La disortografia

La disortografia è un disturbo specifico della scrittura che si manifesta con l'incapacità di tradurre in forma grafica i suoni che formano le parole. Il soggetto con disortografia non segue le regole che definiscono la propria lingua scritta. La correttezza ortografica è una abilità di base che si deve conseguire durante le prime fasi di alfabetizzazione. La scrittura di un testo si basa sull'attivazione di diversi processi cognitivi: rappresentazioni semantiche per scegliere cosa scrivere, abilità sintattiche per riuscire a formare le frasi e abilità ortografiche per usare la forma corretta.

Per parlare di questo disturbo è necessario che gli errori ortografici siano superiori in modo significativo rispetto a quello che ci si aspetta dal soggetto in base alla sua età e al grado di istruzione.

I segni più evidenti di una ipotetica disortografia sono: omissioni di lettere o parti di parole, sostituzioni di grafemi, inversioni di grafemi, errori per quanto riguarda le regole ortografiche; a scuola il bambino copia con difficoltà dalla lavagna, rimane indietro rispetto ai suoi compagni.

²¹Vi sono diverse tipologie di errori ortografici; una prima tipologia si riferisce alla fonologia e gli errori riguardano:

- le sostituzioni, per similarità fonologica (*d/t* , *v/f...*), morfologica (*a/o* , *n/u..*) o per entrambe ;
- le omissioni, come nel caso dei digrammi o dei dittonghi:
- le aggiunte, con raddoppiamenti delle consonanti o dopo una vocale iniziale.

Un'altra tipologia di errori è formata da quelli semantico-lessicali, nei

21 Zappaterra T., op. cit., 2012 p.71

quali il soggetto usa il significato della parola per stabilire come deve scriverla.

La disortografia può dipendere da difficoltà di linguaggio, capacità di percezione e discriminazione uditiva e visiva non adeguata, organizzazione spazio-temporale non ancora acquisita.

Riassumendo gli errori tipici commessi dai disortografici sono:

-sostituzioni di lettere simili *m/n p/q*

-sostituzione di lettere omofone *t/d b/p*

-inversione di lettere *da/pa*

-difficoltà a leggere le non parole

-difficoltà a ricopiare dalla lavagna e a prendere appunti

-lettura lenta

-mancata comprensione del testo.

²²In campo neuropsicologico la disortografia è definita come un meccanismo di non adeguato funzionamento dei diversi processi che regolano la scrittura .

L'apprendimento dei processi funzionali al corretto uso della lingua vengono mediati dall'attenzione, dalla memoria, dal ragionamento e dalla capacità di astrazione dei concetti, tutto questo non viene integrato nei disortografici.

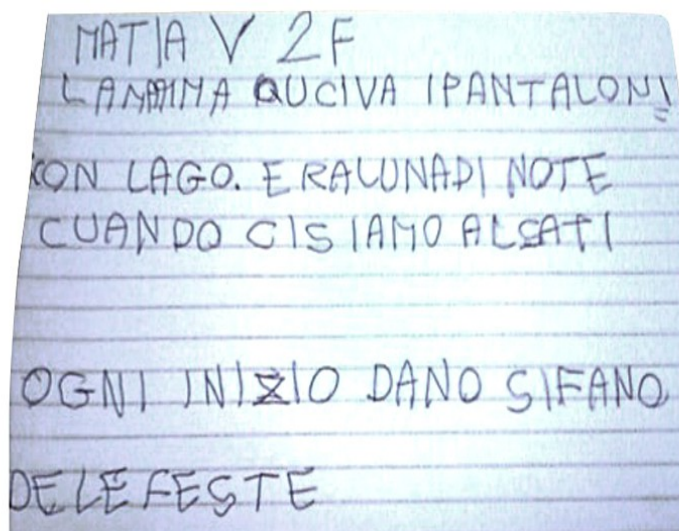
²³Molti studi si basano sull'ipotesi genetica, infatti è emerso che la probabilità di essere disortografico è otto volte maggiore nei bambini che hanno un genitore con un disturbo dell'apprendimento.

Infine, per quanto riguarda la diagnosi, questa può essere eseguita solo alla fine del secondo anno di scuola primaria da figure competenti

22 De Thorne et al., 2008

23 Bishop et al., 2005

come il neuropsichiatra insieme ad altri professionisti.



<https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia>

I.7 Gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento nell' a.s. 2016/2017

²⁴Resoconto del focus ufficiale del MIUR con dati aggiornati ad ottobre 2017, fonte ufficiale MIUR, dati pubblicati sul sito.

Nell'anno scolastico 2016/2017 il numero degli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento che frequentano la scuola italiana si aggira intorno alle 254.600 unità, 2.9% del totale degli alunni

Ordine di scuola	Alunni con DSA	Totale alunni	%alunni con DSA
Infanzia	774*	1.518.843	0,05%
Primaria	53.832*	2.764.810	1,95%
Sec. I grado	92.483	1.711.954	5,40%

²⁴<https://www.airipa.it/materiali/materiali-utili/altri-materiali-suggeriti/>

Sec. II grado	107.525	2.664.967	4,03%
TOTALE	254.614	8.660.574	2,94%

* per la scuola dell'infanzia e per il I e il II anno della scuola primaria si tratta di alunni a rischio di DSA, individuati a seguito di test specifici presso le competenti strutture sanitarie;

nota: i dati relativi alla provincia di BZ non sono disponibili. Fonte: MIUR -

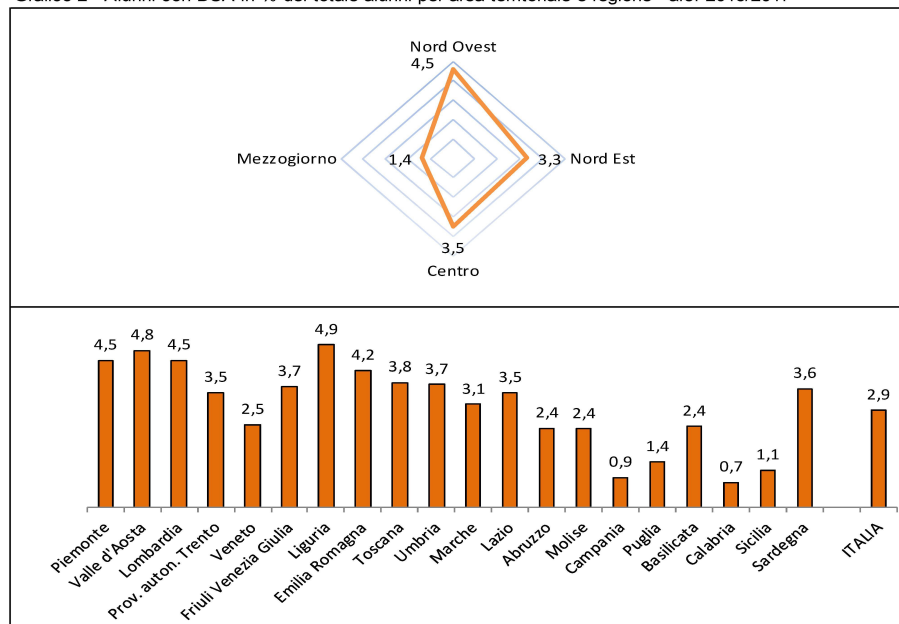
DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

Dettaglio della scuola statale e non statale

Gestione	Alunni con DSA	Totale alunni	%alunni con DSA
Statali	234122	7667939	3,10%
Non statali	20492	992635	2,10%
di cui paritarie	17.150	901.502	1,9%
TOTALE	254614	8660574	2,90%

La distribuzione sul territorio

Grafico 2 - Alunni con DSA in % del totale alunni per area territoriale e regione - a.s. 2016/2017



Come si può vedere dal grafico ,gli alunni con DSA sono in numero maggiore nelle regioni del Nord-Ovest 4,5%. Al centro e al Nord-Est la percentuale degli alunni con DSA è abbastanza alta con 3,5% e 3,3%. Percentuale più bassa al sud, con la presenza di 1,4% di alunni con DSA. La percentuale superiore di alunni con DSA si registra in Liguria dove 4,9 alunni su cento presentano una certificazione di DSA, mentre il dato più basso si registra in Calabria con 0,7%.

Alunni con Dsa per tipologia di disturbo

Ordine di scuola	Dislessia	Disgrafia	disortografia	discalculia	Totale alunni con DSA
Infanzia*	-	-	-	-	774
Primaria	30157	13686	17084	9446	53832

*					
Sec.I grado	49543	22623	28404	24215	92483
Sec.II grado	59920	20950	22933	29216	107525
TOTALE	139620	57259	68421	62877	254614

Nota: il totale alunni con DSA può non coincidere con la somma degli alunni per tipologia di disturbo dal momento che alcuni alunni possono avere più tipologie di disturbo.

* per la scuola dell'infanzia e per il I e il II anno della scuola primaria si tratta di alunni a rischio di DSA, individuati a seguito di test specifici presso le competenti strutture sanitarie.

Per quanto riguarda la tipologia del disturbo quello più diffuso è la dislessia: tenendo conto sia della scuola primaria che di quella secondaria di I e II grado si ha:

- il 42,5 % di certificazioni per dislessia
- il 20,8 % disortografia
- il 19,3 % discalculia
- il 17,4 % disgrafia.

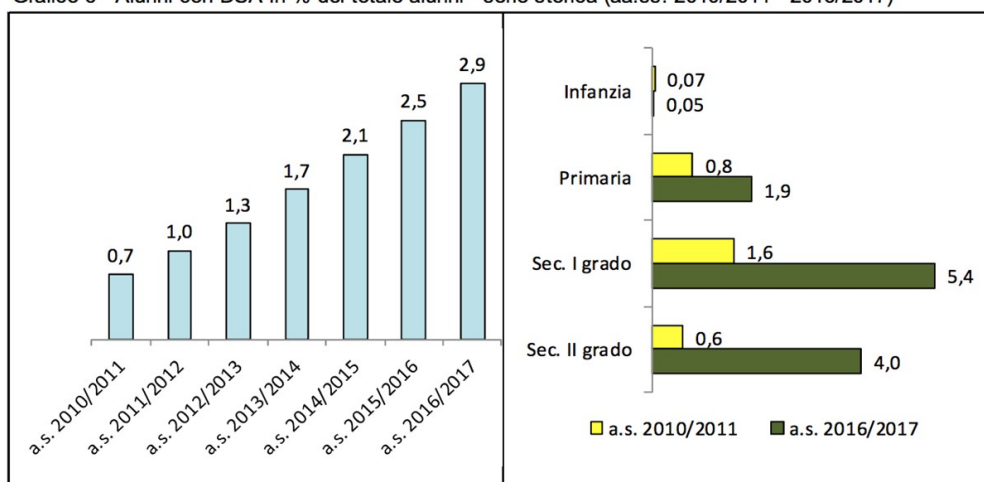
Serie storica degli alunni con DSA

Nel corso degli ultimi anni il numero di alunni con disturbi specifici dell'apprendimento è aumentato. Secondo i dati del Miur nell'anno scolastico 2010/2011 la percentuale degli alunni con DSA era 0,7% mentre nell'a.s. 2016/2017 è salita al 2,9 % , in sei anni l'incidenza è quadruplicata.

Il report del Miur spiega che “la notevole crescita delle certificazioni di DSA è conseguenza diretta della legge 170 del 2010, con la quale la

scuola ha assunto un ruolo di maggiore responsabilità nei confronti degli alunni con disturbo specifico dell'apprendimento. Il processo di formazione dei docenti e le crescenti competenze didattiche hanno determinato una più consapevole e una sempre maggiore individuazione dei casi sospetti di DSA tra i frequentanti, dando seguito al necessario percorso diagnostico presso le competenti strutture sanitarie e determinando così l'incremento del numero delle certificazioni per le varie tipologie di disturbo.” (: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole)

Grafico 6 - Alunni con DSA in % del totale alunni - serie storica (aa.ss. 2010/2011 - 2016/2017)

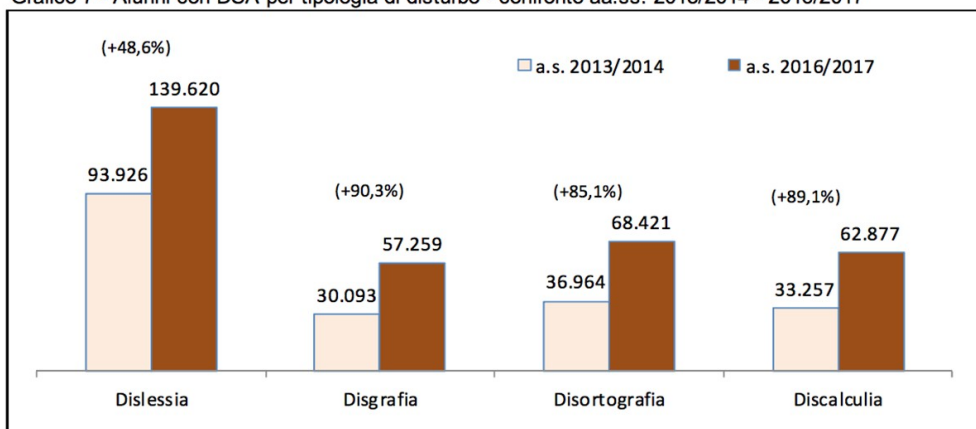


Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

Per quanto riguarda le singole certificazioni i dati raccolti dal Miur partono dall'a.s. 2013/2014: le certificazioni di dislessia sono salite da 94mila a circa 140mila con un tasso di crescita del 48,6%, le certificazioni di disgrafia dalle 30 unità alle 57mila con una crescita del 90%, quelle della disortografia sono aumentate dell'85% arrivando

da 37mila a 68 mila e infine gli alunni con discalculia da 33 a circa 63mila, con una crescita del 89%.

Grafico 7 - Alunni con DSA per tipologia di disturbo - confronto aa.ss. 2013/2014 - 2016/2017



Nota: sono considerate la scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

CAPITOLO II La normativa su i DSA

II.1 Il quadro normativo, dall'integrazione all'inclusione

La tutela del diritto all'istruzione delle persone con disabilità è un argomento di interesse nazionale ed internazionale dal 1975, con la Dichiarazione dei diritti delle persone con disabilità siglata dall'Assemblea generale dell'ONU.

Prima di questa importante legge, fino alla fine degli anni 60', l'allievo disabile veniva visto come un malato da separare dal resto della classe, e infatti veniva inserito nelle classi differenziali. Le classi differenziali erano destinate anche agli alunni con problemi di condotta o con disagio sociale e/o familiare.

Nel marzo del 1971 il nostro Parlamento emana la legge 118 a favore degli invalidi e dei mutilati civili, di cui fanno parte anche coloro che soffrono di deficit mentali. Questa legge sancisce, nell'articolo 28²⁵, che “l'istruzione dell'obbligo degli alunni in situazione di handicap deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali”. Per questi alunni che comunque presentano delle difficoltà nell'apprendimento non era ancora prevista una didattica speciale o l'uso di strumenti compensativi, l'alunno con disabilità doveva adattarsi alle regole delle classi comuni.

Le scuole speciali non venivano abolite ma le famiglie dovevano

²⁵ Art. 28 co.2 Legge 30 Marzo 1971, n.118, “Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili”

decidere se iscrivere i figli con disabilità nelle classi comuni. Ma è nel 1975 con il documento redatto dalla commissione presieduta da Franca Falcucci che vi è il momento di svolta per la piena inclusione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola dell'obbligo.

Il documento Falcucci viene considerato la “magna charta” dell'integrazione degli alunni con disabilità e pone le basi per le leggi 517/1977 e la 104/ 1992.

Come si legge nella premessa di questo documento²⁶ “la preliminare considerazione che la Commissione ha ritenuto di fare è che le possibilità di attuazione di una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane [...]La scuola proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati [...]La scuola può contribuire a quest'opera di

²⁶ Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernenti i problemi scolastici degli alunni handicappati ,1975

prevenzione e di recupero precoce, con la generalizzazione dalla scuola materna[...]Ma oltre alla generalizzazione scuola materna, è tutta la struttura scolastica, particolarmente quella della fascia dell'obbligo, che può e deve contribuire in modo decisivo al superamento di ogni situazione di emarginazione umana e culturale e sociale che abbia la sua radice nel mancato sviluppo delle potenzialità del soggetto”.

Gli aspetti rilevanti del Documento Falcucci sono :

- ripensare all'assetto scolastico modificando il curriculum, la didattica e l'organizzazione della scuola per creare un ambiente adatto all'integrazione;
- il bisogno di specializzazione e l'aggiornamento costante degli insegnanti
- all'azione dei docenti si deve affiancare quella di altri operatori che possono apportare particolari competenze.
- adottare soluzioni edilizie per favorire l'accesso a scuola di tutti gli allievi
- collaborazione tra genitori e docenti

Con la legge 517 /1977 si ha l'abolizione ufficiale delle classi differenziali. Questa legge, formata da 17 articoli apporta delle modifiche per quanto riguarda la valutazione degli alunni e l'ordinamento scolastico e elimina gli esami di riparazione.

Come si legge nell'articolo 2 per la scuola elementare e nell'articolo 7 per la scuola media ²⁷ “al fine di agevolare l’attuazione del diritto allo studio e programmazione la promozione della piena formazione della

²⁷ Art 2. Art 7. Legge 4 Agosto 1977, n.517 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico”

personalità degli alunni, la educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni”, la programmazione diventa la base della scuola “di tutti e di ciascuno”. Non vi sono più i programmi ministeriali ma si deve proporre una didattica in grado di rispondere ai bisogni degli alunni e di adeguarsi all'ambiente sociale in cui la scuola è inserita.

L'alunno disabile viene inserito e integrato nella classe grazie alla presenza degli insegnanti specializzati nel sostegno; con questa legge nasce la figura del docente di sostegno (le cui funzioni vengono chiarite con la legge 104).

La programmazione, la scansione di verifiche bimestrali, la scheda personale dell'alunno e la comunicazione ai genitori della valutazione trimestrale sono tutte grandi innovazioni portate dalle legge 517.

Inoltre la legge 517 crea le premesse per la collaborazione tra la scuola e la famiglia, e l'articolo 9²⁸ stabilisce che “gli insegnanti della classe illustreranno ai genitori dell’alunno o a chi ne fa le veci, i giudizi analitici e la valutazione sul livello globale di maturazione raggiunto dall’alunno, unitamente alle iniziative eventualmente programmate in favore dell’alunno”.

Successivamente vennero emanate molte circolari applicative del Ministero della pubblica istruzione, tra le più importanti vi è la C.M.258/83 che definisce quali devono essere i rapporti fra scuola, Enti locali e Unità sanitarie locali per favorire l'integrazione degli

28 Art. 9 co.3 Legge 4 Agosto 1977,n.517 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico”

alunni con handicap ; ²⁹“Si devono considerare essenziali, ai fini dell'integrazione degli alunni portatori di handicaps, anche i contributi degli enti locali: l'emanazione di leggi regionali o lo stanziamento di fondi; la fornitura e l'adeguamento di edifici scolastici e arredi [...]L'intesa fra i rappresentanti dell'Amministrazione scolastica degli Enti locali e del servizio sanitario nazionale dovrebbe mirare alla finalità di perseguire unitariamente in favore di tutti gli alunni e, in particolare, di quelli portatori di handicaps, l'attuazione dei precoci interventi atti a prevenirne il disadattamento e l'emarginazione; e la piena realizzazione del diritto allo studio. [...]Gli operatori scolastici e gli operatori dei servizi territoriali di cui sopra, interessando i genitori di ciascun bambino, definiscono insieme un programma da attuare in un tempo determinato (mese, trimestre, anno scolastico); collegano e integrano nel "Piano educativo individualizzato" gli interventi: didattici, educativi, terapeutici, riabilitativi (scolastici ed extrascolastici). Vanno stabiliti i tempi e i modi delle verifiche, e concordate le modalità relative alla redazione, utilizzazione e conservazione della documentazione a cui fare congiunto, ricorrente riferimento.”

Un altro importante passo viene fatto nel 1987 con la sentenza della Corte Costituzionale, che garantisce la frequenza di alunni con handicap alla scuola media superiore; si deve permettere l'iscrizione a tutti gli alunni, indipendentemente dalla gravità dell'handicap.

Sulla base di questi principi il ministro della pubblica istruzione emanò nell'anno successivo la circolare 262 che chiariva le

29 C.M 22 Settembre 1983,n.258 “Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap”

disposizione per consentire l'integrazione degli alunni con handicap alle scuole superiori; queste includevano la continuità tra scuola media e superiore, la presenza di insegnanti specializzati nel sostegno e di gruppi di lavoro per l'handicap (GLH).

Nel 1992 si arriva ad una legge quadro che riunisce e arricchisce gli interventi legislativi precedenti.

La legge 104, definita “legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con handicap” non pone l'attenzione solo sull'assistenza ma anche su i diritti e sull'integrazione delle persone disabili; si pone l'obiettivo di garantire il rispetto della dignità umana, di promuovere l'autonomia in ambito scolastico, sociale e lavorativo rimuovendo gli ostacoli che ne impediscono il raggiungimento. È chiaro che l'integrazione scolastica deve compiersi per tutti, e per ogni ciclo, inclusa l'università, nelle classi comuni.

La legge 104 definisce innanzitutto il concetto di persona handicappata come³⁰ “colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che e' causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione” e sottolinea come la persona con disabilità ³¹“ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua e alla efficacia delle terapie riabilitative”.

30 Art.3 co.1 Legge 5 Febbraio 1992, n. 104 “legge-quadro per l'assistenza ,l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.

31 Art.3 co.2 Legge 5 Febbraio 1992, n.104 “legge-quadro per l'assistenza ,l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”

Nell'articolo 4 viene inoltre regolato il processo di accertamento dell'handicap³² “Gli accertamenti relativi alla minorazione, alle difficoltà, alla necessita' dell'intervento assistenziale permanente e alla capacita' complessiva individuale residua, di cui all'articolo 3, sono effettuati dalle unita' sanitarie locali mediante le commissioni mediche di cui all'articolo 1 della legge 15 ottobre 1990, n. 295, che sono integrate da un operatore sociale e da un esperto nei casi da esaminare, in servizio presso le unita' sanitarie locali. [...]Nel caso in cui gli accertamenti di cui al comma 1 riguardino persone in eta' evolutiva, le commissioni mediche di cui alla legge 15 ottobre 1990, n. 295, sono composte da un medico legale, che assume le funzioni di presidente, e da due medici specialisti, scelti fra quelli in pediatria, in neuropsichiatria infantile o nella specializzazione inerente la condizione di salute del soggetto”.

Nell'articolo 12 sono riportati i diritti riconosciuti alle persone disabili sottolineando come l'istruzione debba essere garantita per tutte le fasce d'età e per tutti gli ordini scolastici; si punta molto all'integrazione scolastica che ha come obiettivo ³³“lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione”.

Gli insegnanti di sostegno diventano figura fondamentali all'interno della classe ³⁴“assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di

32 Art.4 co.1 legge 5 Febbraio 1992, n 104 “legge -quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.

33 *Ivi*, art 12 co3.

34 *Ivi*, Art.13 co.6

interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti”.

Inoltre la legge 104 istituisce alcuni documenti importanti che guidano tutto il percorso scolastico del soggetto con disabilità: la diagnosi funzionale, il Profilo dinamico funzionale e il Piano educativo individualizzato. Il P.E.I. determina il percorso educativo e formativo dell'allievo disabile, è costituito dagli obiettivi che i docenti, compreso l'insegnante di sostegno, si pongono e dalle modalità didattiche e organizzative utili al loro raggiungimento.

Dal 1992 al 2000 sono state emanate leggi, decreti sempre a favore delle persone con disabilità volte a promuovere la loro integrazione all'interno della scuola e nell'ambito della vita sociale; troviamo leggi per l'eliminazione delle barriere architettoniche (D.P.R. n. 503 del 24 luglio 1996), sulla privacy (Legge n. 675 del 31.12.1996),che regolamentano le competenze dei comuni e delle province per il supporto organizzativo ai disabili (D. Lgs. n. 112 del 31 marzo 1998).

Nel 2000 viene emanata la legge 328, definita “legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali” finalizzata a promuovere gli interventi sociali, assistenziali e socio-sanitario per garantire un aiuto concreto alle persone con disabilità e alle loro famiglie.

Tra gli atti del Ministero dell'Istruzione è importante ricordare le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009.

In questo documento vengono raccolte le direttive che hanno come scopo quello di potenziare il processo di integrazione degli alunni con

disabilità. Si divide in tre parti :

-nella I parte è riportata la situazione normativa;

-nella II parte viene definito il ruolo dei singoliUSR e viene sottolineata l'importanza della collaborazione tra sistema scolastico ,sanitario e enti locali.

-Nell'ultima parte vengono definite le regole operative per la scuola e per la partecipazione delle famiglie ; vengono rese esplicite le azioni organizzative, progettuali e didattiche attribuite alla scuola e ai suoi operatori.

Come si può vedere da questo breve excursus storico, dagli anni 70' agli anni 90' sono state emanate una serie di leggi e provvedimenti per l'inserimento e l'integrazione delle persone con disabilità. Il modello dell'integrazione che si poggia sulla legge quadro , considera il soggetto speciale e lo inserisce nella classe facendo in modo che quest'ultimo si adegui all'ambiente; non si vanno a cambiare le regole che governano la classe accogliente. Da qui è nato il bisogno di operare un cambiamento al sistema in quanto ³⁵“la mancanza di cambiamenti organizzativi ha dimostrato di essere una delle maggiori barriere all'implementazione di politiche educative inclusive”.

Si diffonde l'idea di scuola inclusiva, di una scuola cioè che risponde ai bisogni di tutti gli alunni e in modo particolare di quelli con bisogni educativi speciali. La scuola inclusiva deve essere capace di ricevere qualsiasi tipo di diversità che si presenta, rielaborando le proprie attività , metodologie e sistemi organizzativi.

35 UNESCO ,2005

Si amplia lo sguardo verso coloro che hanno bisogno di supporto e attenzioni, accanto alle persone con deficit vi sono quelli con bisogni educativi speciali. Rientrano in questa categoria gli allievi con difficoltà di apprendimento, di linguaggio, con problemi comportamentali e anche coloro che vivono una situazione di disagio socio-economico. Anche questa categoria di studenti ha bisogno di interventi educativi specifici per poter apprendere nel migliore dei modi.

A questo proposito nel 2010 viene emanata la Legge 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento” che tutela gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e garantisce il diritto allo studio.

Gli obiettivi di questa legge sono quelli di garantire il diritto allo studio, utilizzare misure didattiche di supporto per favorire l'apprendimento e sostenere lo sviluppo delle potenzialità.

Sulla base di questa legge nel 2011 vengono introdotte “le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”; questo documento offre una serie di indicazioni per creare interventi didattici personalizzati e per usare gli strumenti compensativi e dispensativi adeguati.

Come si può leggere nell'art. 4³⁶ “le Istituzioni scolastiche, tenendo conto delle indicazioni contenute nelle allegate Linee guida, provvedono ad attuare i necessari interventi pedagogico-didattici per il successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, attivando

36 Art.4 co.1 12 Luglio 2011, “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.”

percorsi di didattica individualizzata e personalizzata e ricorrendo a strumenti compensativi e misure dispensative.”

Nel 2012 con una Direttiva Ministeriale viene estesa la gamma delle problematiche dei soggetti con bisogni speciali inserendo le difficoltà dipendenti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché originari da altre culture.

Nel 2012 il MIUR con la nota n.2563 ha dato altre indicazioni per quanto riguarda gli strumenti di intervento per gli alunni con BES, sottolineando l'importanza di differenziare tra difficoltà e vero e proprio disturbo.

Sono state emanate leggi per stabilire le modalità con le quali si devono effettuare le valutazioni delle persone con disabilità. In particolare l'art.17 dell'O.M del 2014 (Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali, a.s. 2013/2014) dichiara che la commissione d'esame può preparare ³⁷ “prove equipollenti a quelle assegnate agli altri candidati e che possono consistere nell'utilizzo di mezzi tecnici o modi diversi, ovvero nello sviluppo di contenuti culturali e professionali differenti. In ogni caso le prove equipollenti devono consentire di verificare che il candidato abbia raggiunto una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio del diploma attestante il superamento dell'esame”.

Il tema dell'inclusione degli alunni con disabilità viene trattato anche

³⁷ Art. 17 Ordinanza Ministeriale 19 Maggio 2014, n.37 “Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2013/2014”

dalla legge 107 del 2015, la cosiddetta “buona scuola”; in particolare all.1 ,co.118, punto c vi sono elencati i punti da trattare per l'inclusione degli studenti che comprendono:

³⁸“1) la ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l’istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria; 2) la revisione dei criteri di inserimento nei ruoli per il sostegno didattico, al fine di garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità, in modo da rendere possibile allo studente di fruire dello stesso insegnante di sostegno per l’intero ordine o grado di istruzione; 3) l’individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali, tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale; 4) la previsione di indicatori per l’autovalutazione e la valutazione dell’inclusione scolastica”.

Nel 2017 viene attuato il Decreto Inclusione, “Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità”.

Come si può leggere nell'art.1 l'inclusione scolastica ³⁹“riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all’autodeterminazione e all’accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita;[...]è impegno fondamentale di tutte le componenti della

38 Art.1 co.118,punto c Legge 13 Luglio 2015 n.107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”

39 Art.1 co,1-2 Decreto legislativo 13 Aprile 2017 ,n.66 “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità”

comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti. [...]Il presente decreto promuove la partecipazione della famiglia, nonché delle associazioni di riferimento, quali interlocutori dei processi di inclusione scolastica e sociale.”

Questo decreto include delle novità per agevolare l'accoglienza degli studenti con disabilità, come i gruppi per l'inclusione scolastica (come il GLIR o il GIT). L'inclusione si concretizza attraverso l'esplicitazione e la condivisione del Piano Educativo Individualizzato. Il PEI ⁴⁰“è elaborato e approvato dai docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori o dei soggetti che ne esercitano la responsabilità, delle figure professionali specifiche interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare; b) tiene conto della certificazione di disabilità e del Profilo di funzionamento; c) individua strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie; d) esplicita le modalità didattiche e di valutazione in relazione alla programmazione individualizzata; e) definisce gli strumenti per l'effettivo svolgimento dell'alternanza scuola-lavoro, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di

40 Art.7 co.2 Decreto Legislativo 13 Aprile 2017 ,n.66 “Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità”

inclusione;f) indica le modalità di coordinamento degli interventi ivi previsti e la loro interazione con il Progetto individuale;g) è redatto all'inizio di ogni anno scolastico di riferimento, a partire dalla scuola dell'infanzia, ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona. Nel passaggio tra i gradi di istruzione, compresi i casi di trasferimento fra scuole, è assicurata l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione;h) è soggetto a verifiche periodiche nel corso dell'anno scolastico al fine di accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni”.

Infine nel 2018 è stata effettuata una “rilettura” delle Indicazioni Nazionali del 2012, non si tratta di una integrazione alle precedenti indicazioni ma di *“ricalibrare quelle esistenti”*(MIUR).

Si sottolinea l'importanza della tematica della cittadinanza che viene esplicitata in tutte le discipline; inoltre vengono riproposte le Raccomandazioni del 2006 in cui sono riportate le otto competenze chiave per l'apprendimento (comunicazione nella lingua madre e nelle lingue estere, competenza matematica in scienza e tecnologia, competenze digitali, imparare ad imparare, competenze sociali e civili, spirito di iniziativa e imprenditorialità , consapevolezza ed espressione culturale).

Per quanto riguarda l'inclusione di tutti gli alunni nella premessa si legge ⁴¹“la scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie

41 Premessa Indicazioni Nazionali ,2018

forme di diversità, di disabilità o di svantaggio [...]impegnandosi a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire “il pieno sviluppo della persona umana”

Il tema dell'inclusione viene posto all'interno dei 17 obiettivi esposti dall'ONU nell'agenda del 2030 per lo sviluppo sostenibile, l'obiettivo n.4 è quello di ⁴²“fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”.

Con le Indicazioni si cerca di sviluppare le competenze di base utili per essere cittadini attivi e responsabili e ampio spazio è dedicato alla promozione dell'autonomia dei ragazzi.

42 Obiettivo n.4 ,Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile , ONU 2018le

Tabella riassuntiva

1971	Legge n.118 “nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili”
1975	C.M. 207 “Documento Falcucci”
1977	Legge n.517 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico”
1983	C.M. MIUR n.258 “Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap”
1987	Sentenza della Corte Costituzionale n.215 “ Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale art. 28, co. 3, della L. 30.3.1971, n. 118: Scuola, mutilati ed invalidi civili, soggetti portatori di handicaps, diritto alla frequenza delle scuole secondarie superiori, effettiva e concreta realizzazione del diritto”
1988	C.M. MIUR “88, Attuazione della sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3.6.1987 - Iscrizione e frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap”
1992	Legge 104 “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”
2000	Legge n.328 “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”
2009	Nota MIUR “Linee guida sull’integrazione scolastica degli alunni con disabilità”
2010	Legge n.170 “Nuove norme in materia

	di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”
2011	Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”
2012	Direttiva Ministeriale “, Integrazione scolastica delle persone con Bisogni Educativi Speciali”.
2012	Miur, nota 2563
2014	O.M.n 37 “Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali, a.s. 2013/2014”
2015	Legge 107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.” (La buona scuola)
2017	Decreto Inclusione
2018	Indicazioni Nazionali

II.2 La legge 170 per i DSA

La legge 170/2010, nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, ⁴³“riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana”.

L'introduzione di questa legge ha recato molti vantaggi per la tutela dei soggetti con DSA, che finalmente vedono riconoscere il proprio problema e le conseguenti difficoltà che ne derivano.

L'obiettivo della legge è quello di garantire il diritto allo studio di questi studenti e di agevolare il loro successo scolastico; questo è possibile grazie a degli strumenti di supporto che permette ad ognuno di manifestare le proprie potenzialità.

Vengono indicate le azioni da promuovere per favorire un percorso scolastico adeguato:

- individuare in anticipo i DSA per poter impostare in tempo percorsi didattici di riabilitazione;
- formare gli insegnanti,
- promuovere la comunicazione tra scuola, famiglia e servizi sanitari,
- adattare le verifiche e le valutazioni alle esigenze dell'alunno

⁴³ Art.1 co.1 legge 8 ottobre ,2010 ,n.170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”

con dsa,

- limitare le difficoltà relazionali ed emozionali.

Nell'articolo 3 viene definito l'iter diagnostico, che deve essere effettuato nell'ambito del servizio sanitario nazionale; inoltre sottolinea l'importanza di impostare interventi di screening per identificare in modo precoce eventuale DSA, ⁴⁴“è' compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti...”.

L'articolo 5 è dedicato alle misure educative e didattiche di supporto ,garantendo una didattica personalizzata con l'ausilio di misure compensative e dispensative adeguate⁴⁵ : “Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche [...]garantiscono

a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti [...] adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;

b) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere”.

Infine la legge prevede anche delle misure per i famigliari dei bambini

44 Art.3 co.3 Legge 8 Ottobre 2010 , n.170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”.

45 *Ivi*, Art.5 co.2

con DSA, infatti questi genitori hanno diritto ad orari di lavoro più elastici per permettere a quest'ultimi di seguire in modo adeguato i propri figli.

Questa legge ha portato un radicale cambiamento nel mondo della scuola e in particolare nella gestione degli allievi con DSA grazie ad una didattica che si basa sulle differenze individuali.

II.3 Il decreto e le Linee-guida del 2011

Come programmato nell'articolo 7 della suddetta legge, il 12 Luglio 2011 il Ministero della Pubblica Istruzione ha emanato il decreto con l'aggiunta delle linee guida con i quali si danno indicazioni per produrre interventi didattici adeguati per garantire il diritto allo studio agli alunni con DSA.

Il documento offre la descrizione dei diversi disturbi specifici dell'apprendimento, le modalità di valutazione per gli studenti con DSA e infine dedica un capitolo ai compiti che spettano ai diversi soggetti implicati per realizzare un percorso di inclusione valido.

La legge 170 sancisce che le istituzioni scolastiche assicurino ⁴⁶“l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate”.

I due termini non sono sinonimi ma “individualizzato” è l'intervento preparato sul singolo soggetto che diventa “personalizzato” quando si

46 Linee guida ,12 Luglio 2011 cap 3 “la didattica individualizzata e personalizzata. Strumenti compensativi e misure dispensative”

rivolge ad un soggetto specifico; quindi la didattica individualizzata comprende delle attività di recupero individuali che servono allo studente per migliorare delle abilità specifiche o conseguire delle competenze, mentre la didattica personalizzata basa l'offerta didattica sulla specificità del soggetto e su i suoi bisogni educativi tenendo conto delle differenze individuali; questo permette l'incremento dei punti di forza di ogni studente.

Inoltre vi è l'obbligo di utilizzare strumenti compensativi, tra cui le tecnologie informatiche, e le misure dispensative.

Vengono chiariti i ruoli della scuola dell'infanzia e della scuola primaria per un'azione di prevenzione e recupero di eventuali DSA.

Alla scuola dell'infanzia è possibile riconoscere in modo precoce eventuali difficoltà di apprendimento ad es. se un bambino usa parole non adeguate, non finisce le frasi, a cinque anni non ha ancora una buona manualità fine, confonde la destra con la sinistra. L'insegnante può notare dei comportamenti attribuibili ad un DSA come difficoltà motorie, di orientamento, di memoria, nell'eseguire le attività quotidiane.

La diagnosi di DSA può essere effettuata solo alla scuola primaria, dove queste difficoltà interferiscono con il normale percorso di apprendimento. I bambini con DSA hanno buone capacità intellettive ma presentano limitate capacità per quanto riguarda il riconoscimento visivo e l'analisi strutturale delle parole, questo li porta ad avere grandi difficoltà ad acquisire la corrispondenza tra segni e suoni.

Ai primi segni di difficoltà l'insegnante deve valutare in modo

appropriato quale tipo di supporto sia quello più adeguato per favorire l'apprendimento. Per quanto riguarda l'insegnamento della letto-scrittura, nelle linee guida si consiglia:

- l'uso del metodo fono-sillabico o di quello puramente sillabico,
- di iniziare con lo stampato maiuscolo ,che è considerata la forma di scrittura più semplice in quanto è organizzata su una sola banda spaziale designata da due linee,
- evitare di mostrare al bambino la stessa lettera in caratteri diversi ma è fondamentale analizzare un solo carattere per permettergli di acquisire la rappresentazione mentale della forma della lettera;
- allestire un ambiente stimolante e sereno
- l'insegnante deve rispettare i tempi e i diversi stili di apprendimento di tutto il gruppo classe
- far leggere all'alunno con DSA solo brani su cui si è esercitato precedentemente
- proporre strategie personalizzate con comportamenti incoraggianti
- utilizzare giochi per favorire il calcolo mentale.

Infine si pone l'attenzione alla formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici ,⁴⁷ “a tal fine, gli Uffici Scolastici Regionali attivano gli interventi di formazione realizzando sinergie con i servizi sanitari territoriali, le università, gli enti, gli istituti di ricerca e le agenzie di

⁴⁷ Linee guida ,12 Luglio 2011 cap 7 “la formazione”

formazione, individuando le esigenze formative specifiche, differenziate anche per ordini e gradi di scuola e tenendo conto di priorità dettate anche dalle precedenti attività formative svolte sul territorio”.

II.4 Piano Nazionale per la scuola digitale

Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) è un documento stilato dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca per favorire l'innovazione del sistema scolastico e promuovere l'uso delle tecnologie. Si inserisce nella riforma della scuola del 2015, la cosiddetta “Buona scuola”.

L'obiettivo del Piano è quello di inserire le nuove tecnologie nella scuola, di favorire l'apprendimento permanente(life-long learning) ,ed infine, di diffondere l'idea di apprendimento in tutti i contesti da quelli fisici a quelli virtuali (Life-wide) . L'introduzione di questo piano è fondamentale in quanto la tecnologia rappresenta una risorsa per il mondo della scuola, in particolare per gli studenti con DSA.

Già nel 2007 si inizia a parlare di un Piano Nazionale per la Scuola Digitale, con l'intento di modificare gli ambienti di apprendimento; a questo scopo dal 2008 al 2012 vennero introdotte le LIM (lavagna interattiva multimediale), e le classi 2.0 che prevedevano l'attuazione di laboratori in classe per ottenere apprendimenti innovativi.

Il piano interessa 35 punti di azione che riguardano 9 aree :

1 Gli Strumenti : fibra e wireless per garantire l'accesso alle <società dell'informazione >; ⁴⁸“fondamentale sancire il principio che il Diritto

48 Piano Nazionale Scuola Digitale ,27 Ottobre 2015 p.39

a Internet parte a scuola, ed è a scuola che, prima di ogni altro luogo, deve essere garantito”.

2 Spazi e ambienti per l'apprendimento: creare ambienti per la didattica digitale, si vuole dare valore alla didattica laboratoriale; l'aula deve diventare un luogo flessibile predisposta all'uso del digitale.

3 Identità Digitale: tutti gli studenti devono essere in possesso di una Identità Digitale, come la Carta dello studente “Io studio”. Il profilo digitale avrà al suo interno anche il curriculum delle esperienze formative sviluppate durante il percorso di studi.

Per i docenti vi è la “Carta del docente” che contiene il fascicolo del docente con le informazioni e le interazioni amministrative e quelle che riguardano la crescita professionale.

4 Amministrazione Digitale: ⁴⁹“la digitalizzazione dei processi amministrativi e gestionali della scuola costituisce un processo strategico per il funzionamento della scuola digitale; l’efficienza, in termini di risparmio di tempo e risorse, ha un innegabile impatto migliorativo su tutta la comunità scolastica”. A questo proposito viene introdotto il registro elettronico, che permette una comunicazione immediata con le famiglie che così hanno la piena consapevolezza del percorso scolastico dei propri figli.

5 Competenze e contenuti: bisogna guidare gli studenti nello sviluppo delle competenze utili per vivere in una società ricca di tecnologia.

⁵⁰“Lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti richiede quindi

49 Piano Nazionale Scuola Digitale, 27 Ottobre 2015 ,p 62

50 *Ivi*,p 73-74

- anche nel nostro Paese - una strategia dedicata, che, partendo da una prima necessaria azione di indirizzo, attraverso l'identificazione di un framework chiaro e condiviso, aiuti le istituzioni scolastiche nella progettazione didattica. Dobbiamo chiarire quali contenuti sono e saranno centrali per i nostri studenti, rafforzandone lo stretto legame con i nuovi ambienti e paradigmi di apprendimento facilitati dalle ICT”.

6 Digitale, imprenditorialità e lavoro: si pone l'obiettivo di diminuire il divario digitale che è tipico del nostro paese e di valorizzare il rapporto tra scuola e lavoro.

7 Contenuti digitali: favorire l'uso di contenuti digitali in tutte le loro forme.

8 La formazione del personale: tutti i soggetti coinvolti nel mondo della scuola devono sviluppare le competenze digitali adeguate.

9 Accompagnare la scuola nella sfida dell'innovazione: migliorare le forme di accompagnamento nelle scuole per favorire l'innovazione all'interno di essa. ⁵¹“Le scuole devono essere sostenute in un numero di passaggi sempre crescente, che vanno dall'acquisto di dotazioni tecnologiche alla loro configurazione, dalla predisposizione di spazi più accoglienti e aperti all'innovazione fino alla creazione di politiche organizzative in grado di recepire le esigenze di innovazione del curriculum, dell'orario scolastico e del territorio”

Il Piano Nazionale Digitale ha quindi bisogno di strategie di accompagnamento in ogni campo :

51 Piano Nazionale Scuola Digitale , 27 Ottobre 2015 p. 115

- a scuola, ci sono gli animatori digitali che hanno il compito di illustrare le politiche del piano;
- in rete, il MIUR
- nel territorio con accordi territoriali per valorizzare la specificità di ogni territorio
- con il mondo esterno alla scuola, vi sono una serie di accordi e agevolazioni
- infine un comitato scientifico che ha il compito di monitorare lo sviluppo del piano.

Dati del 2017⁵², dopo due anni dall'attuazione del Piano, mostrano una situazione ancora lontana dagli obiettivi prefissati dal suddetto Piano.

Le criticità principali riguardano la diffusione della fibra che tocca il 13% circa delle scuole italiane; altre difficoltà riguardano l'uso del registro elettronico e le attività svolte dagli animatori digitali, quest'ultimi in particolare presentano una scarsa capacità di utilizzare gli strumenti digitali e di realizzare una didattica innovativa.

52 Dati rilevati dal sito “Agenda Digitale” <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/scuola-digitale-cosi-il-governo-completi-e-migliori-il-piano-nazionale/> (02/2018)

CAPITOLO III DSA e nuove tecnologie

III.1 Le tecnologie nei processi di apprendimento

Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione(ICT) fanno parte, ormai da qualche anno, della nostra vita quotidiana e dei contesti di istruzione e formazione. Le ICT contribuiscono allo sviluppo dell'autonomia e promuovono la partecipazione degli alunni con disabilità ai percorsi di apprendimento. Utilizzando il computer si possono realizzare processi formativi personalizzati che si basano su i diversi stili di apprendimento di ciascun soggetto.

Tutti i Paesi dell'Europa hanno introdotto politiche volte a favorire l'uso delle ICT nei contesti scolastici e di formazione sottolineando la loro importanza per favorire lo sviluppo della creatività e dell'autonomia di tutti gli alunni.

Anche la Commissione Europea ha riconosciuto il ruolo delle ICT per quanto riguarda la personalizzazione dell'apprendimento e lo sviluppo delle competenze anche in contesti in cui vi sono alunni con bisogni speciali: ⁵³“le richieste rivolte agli insegnanti sono sempre più impegnative: essi operano con gruppi di allievi molto più eterogenei rispetto a prima (in termini di lingua materna, genere, etnia, confessione religiosa, capacità ecc.); gli insegnanti sono tenuti ad avvalersi delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie, a rispondere alla domanda di insegnamento personalizzato e ad assistere gli alunni affinché diventino autonomi nell'apprendimento permanente. [...] Le tecnologie di informazione e comunicazione hanno un enorme

⁵³ Commissione Europea , “Documento di lavoro dei servizi della Commissione, le scuole per il 21° secolo” 2007

potenziale di sostegno dell'apprendimento autonomo, della costruzione collaborativa della conoscenza e dello sviluppo delle competenze”.

Le nuove tecnologie inoltre permettono lo scambio tra pari e vanno a costituire ciò che Levy definisce l'intelligenza collettiva⁵⁴ “un'intelligenza distribuita ovunque continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle competenze”.

Le ICT coinvolgono lo studente anche a livello emotivo e questo permette sia un approccio di tipo razionale che emotivo al sapere, aumentando i livelli di conoscenza.

Secondo Calvani ⁵⁵“la tecnologia determina profonde innovazioni in sei categorie di attività pedagogico-educative che possono essere così definite: analisi delle organizzazioni formative in quanto sistemi; progettazione didattica e programmazione educativa; produzione di materiali e media didattici; gestione o conduzione delle dinamiche comunicative; valutazione come dimensione formale nella rappresentazione dei processi dell'insegnare e dell'apprendere; sviluppo e sperimentazione, implementazione di nuovi modelli educativi e di ambienti formativi”.

Jenkins nella sua opera “*Culture partecipative e competenze digitali*” sottolinea come sia necessario sviluppare undici abilità indispensabili per favorire un utilizzo consapevole dei nuovi media.⁵⁶

54 Lévy “l'intelligenza collettiva : per un'antropologia del cyberspazio” , Milano , Feltrinelli , 2002, pp.34-35

55 Calvani, Antonio, Manuale di tecnologia dell'educazione, Pisa, Edizioni ETS, 2004, p.26

56 Jenkins, Henry, “Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo”,Guerrini e Associati , 2010

- gioco: sta alla base degli apprendimenti soprattutto per quanto riguarda l'infanzia; il gioco permette di sviluppare le capacità di problem solving in contesti informali in cui tutti partecipano senza sentirsi giudicati. Questo succede per esempio nei videogames.
- Simulazione: permette di studiare i fenomeni da vari punti di vista.
- Performance è l'abilità con la quale si possono assumere diversi punti di vista, svariate identità come succede con la creazione degli avatar.
- Appropriazione: apprendere in modo critico attraverso materiale già prodotto da altri soggetti .
- Multitasking: è l'abilità di rispondere contemporaneamente a differenti stimoli; l'attenzione viene stimolata in modo positivo aumentando la propria capacità di selezionare le informazioni.
- Conoscenza distribuita: permette di distribuire parte del lavoro sugli strumenti tecnologici sfruttando le loro capacità.
- Intelligenza collettiva: favorisce l'accrescimento della propria conoscenza mettendola in relazione con quella di altri soggetti.
- Giudizio: leggere in modo critico le informazioni divulgate dai media .

- Navigazione transmedia: questa abilità permette di creare materiali con linguaggi diversi e diffusi da diversi media.
- Networking: sapersi districare nelle informazioni offerte della diverse comunità per aumentare la propria conoscenza.
- Negoziazione: è la capacità che permette di analizzare diversi punti di vista in seguito ad un gran numero di informazioni.

L'uso delle TIC nei processi di apprendimento accrescono il coinvolgimento degli studenti e migliorano i risultati; questo non riguarda esclusivamente l'uso del computer ma anche di altre tecnologie come macchine fotografiche, videocamere e cellulari.

L'importanza del loro uso a livello scolastico è riconosciuto da tutti i Paesi Europei come si può vedere dalle Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 2006 dove fra le Competenze chiave troviamo la “competenza digitale”. La competenza digitale ⁵⁷“ consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell’informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l’uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet”.

⁵⁷ Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio , 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

La competenza digitale implica una forte conoscenza delle caratteristiche e delle opportunità che le TIC possono offrire sia nella vita privata, a scuola che nel mondo del lavoro. Le abilità utili⁵⁸ comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione". Alla base dell'uso delle TIC deve esserci un pensiero critico e riflessivo.

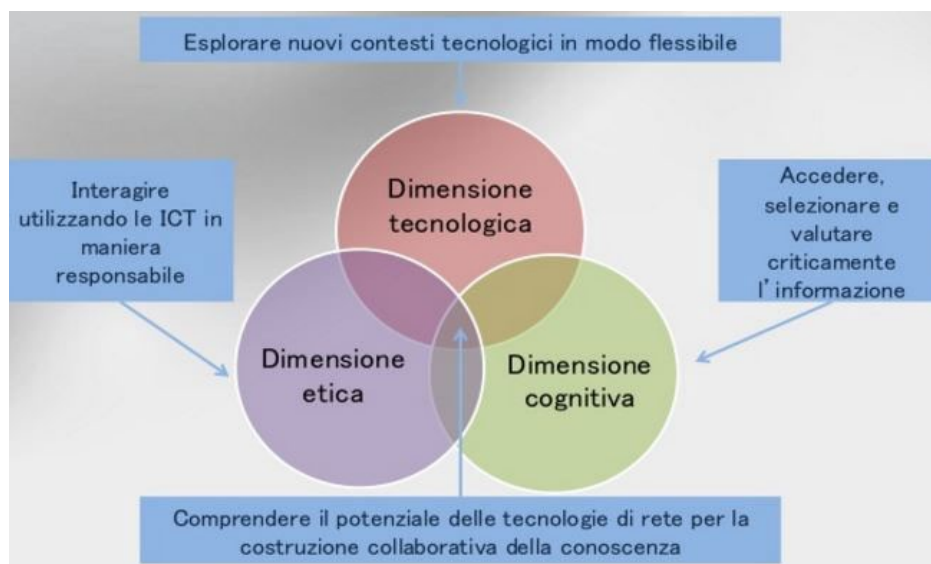
In Italia un'importante definizione di competenza digitale viene proposta da Calvani che non la considera in tutte le sue dimensioni:⁵⁹ "la competenza digitale consiste nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare, selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personale, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci". In questa definizione si tiene conto di tre dimensioni: quella tecnologica, che comprende le abilità esplorative e la capacità di lavorare in contesti tecnologici; quella cognitiva, che include la

58 Ibidem

59 8 Calvani A. Cartelli A. - Fini A. - Ranieri M., "Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola"

capacità di leggere, di scegliere e valutare informazioni pertinenti; e infine quella etica con cui si è capaci di entrare in contatto e interagire in modo produttivo con altri soggetti.

L'unione di queste tre dimensioni costituisce la competenza digitale.



60

Le linee guida dei diversi Paesi europei consigliano l'uso delle TIC per le attività in classe, per i compiti a casa e per i progetti formativi.

L'uso in classe delle TIC dipende da molti fattori come le politiche scolastiche, l'accesso alle risorse, la formazione dei docenti.

Si raccomanda di situare le attrezzature TIC in spazi diversi della scuola. Condie e Munro suggeriscono di collocare i computer direttamente nella classe per essere utilizzati quotidianamente durante le diverse attività; inoltre i computer in classe permettono di sviluppare percorsi di apprendimento personalizzati e individualizzati per rispondere ai bisogni speciali. Le TIC, infatti, possono essere sfruttate per personalizzare gli apprendimenti e favorire così l'equità

60 Ibidem

fra gli alunni; le tic permettono agli studenti con bisogni educativi speciali di raggiungere una maggiore autonomia. Anche gli studenti che per motivi di salute sono costretti a rimanere in ospedale possono ottenere vantaggi dall'uso delle TIC, rimanendo in contatto con la classe e seguendo le lezioni dal computer. Favoriscono l'aumento dell'autostima in quanto permettono ad ognuno di apprendere seguendo il proprio ritmo.

I docenti hanno un ruolo fondamentale nel supportare gli alunni durante l'uso delle TIC, per questo è importante la loro formazione.

Uno degli ostacoli che impediscono e scoraggiano l'uso delle TIC a scuola è l'assenza di un supporto tecnico che intervenga a risolvere i problemi relativi alle attrezzature .Le scuole usano le tecnologie anche per comunicare con le famiglie; questo può avvenire tramite il sito web della scuola dove tra le varie comunicazioni ogni scuola presenta il PTOF, o con le mail .

Inoltre con la diffusione del registro elettronico è possibile comunicare i voti e le assenze dei propri figli.

La legge 170/2010 introduce misure dispensative e strumenti compensativi per favorire l'apprendimento e l'autonomia di tutti gli alunni, in particolare come si evidenzia nell'articolo 5 “Misure educative e didattiche di supporto” comma 1 ⁶¹“gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli

61 Art.5 co.1-2b Legge 8 Ottobre 2010,n.170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”

di istruzione e formazione e negli studi universitari.[...]Agli studenti con DSA le istituzioni garantiscono l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere”.

III.2 Misure dispensative

Le linee-guida della suddetta legge definiscono le misure dispensative ⁶²“interventi che consentono all’alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l’apprendimento” .

L'introduzione di eventuali misure dispensative deve essere stabilita dall'insegnante in accordo con specialisti come lo psicologo o il neuropsichiatra. Le misure dispensative sono quindi tutte quelle strategie utilizzate per agevolare il processo di apprendimento e promuovere l'inclusione di tutti i soggetti.

Nelle Circolari Ministeriali vengono delineate alcune misure dispensative che possono essere adottate a scuola:

- dispensare l'alunno dalla lettura ad alta voce e dallo scrivere in modo veloce sotto dettatura;
- esonerare l'alunno dall'imparare a memoria le tabelline o altre nozioni;
- in alcuni casi si può dispensare dallo studio di lingue straniere in forma scritta;

62 Linee guida 2011

- concedere più tempo durante le verifiche;
- organizzare interrogazioni programmate;
- valutare il contenuto del compito e non la forma.

Tra le strategie elencate dalle circolari ve ne sono altre che possono facilitare l'apprendimento dell'allievo con DSA, ad esempio utilizzare lo stampato maiuscolo che rende più semplice la scrittura ma anche la lettura di un testo. L'insegnante deve essere capace di preparare percorsi didattici che siano funzionali alle sue capacità di apprendimento, il dettato e la copiatura alla lavagna non sono consigliate con i bambini con DSA in quanto si andrebbe a peggiorare una situazione già difficoltosa.

La concezione del “tempo” è fondamentale, come sottolinea Levine⁶³ “sarebbe opportuno che gli insegnanti rivedessero il ritmo e la velocità che impongono ai loro allievi. In quasi nessun mestiere o professione è necessario elaborare così velocemente nozioni del tutto nuove come accade a scuola”. Per i bambini con DSA questo concetto è ancora più importante a causa dei tempi di elaborazione più lunghi rispetto al resto della classe; quindi è opportuno prolungare il tempo durante le verifiche o la comprensione di un testo.

Anche per quanto riguarda la valutazione questa deve tenere conto del soggetto a cui si riferisce, in particolare con gli alunni con BES nello specifico quelli con DSA si deve ricorrere ad una valutazione “differenziata” che tiene conto delle competenze acquisite dallo studente in base alle sue abilità e dell'impegno che ha impiegato per

⁶³ Levine. M. (2004), *A modo loro. Come aiutare ogni bambino a scoprire le sue capacità e ad avere stima di sé*, Mondadori.

raggiungere tali risultati. I docenti possono seguire alcuni accorgimenti per rendere le verifiche e di conseguenza le valutazioni più coerenti possibili con il disturbo di cui è affetto il soggetto.

Per esempio i compiti in classe possono essere concordati prima per permettere all'alunno di prepararsi al meglio; si può leggere ad alta voce il testo del compito per consentire una migliore comprensione anche agli alunni che presentano una difficoltà nel leggere. Le strategie metacognitive sono da supporto in questi casi, ad esempio se la verifica verte sulla comprensione di un testo si possono leggere prima le domande e successivamente il testo così l'alunno può focalizzare la sua attenzione sulle informazioni importanti.

La valutazione deve essere oggettiva e soggettiva; dal punto di vista oggettivo si deve valutare il contenuto, tralasciando la forma (errori ortografici, di calcolo...) da quello soggettivo ci si deve basare su i progressi e su i traguardi raggiunti da ciascun alunno .

È importante anche la scelta dei libri di testo che deve, per prima cosa, agevolare la comprensione da parte dell'allievo; sono utili a questo proposito la presenza di immagini, di riferimenti visuali, di schede riassuntive e mappe concettuali.

Infine, per quanto riguarda i compiti a casa, come disse Don Milani⁶⁴ “non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali” ,quindi i compiti assegnati a casa devono essere adeguati alle capacità di ogni alunno in quanto questi servono a rafforzare le competenze conseguite a scuola. Spesso i bambini tendono a scrivere in modo disordinato i compiti sul diario e questo porta alla non comprensione

64 Don Milani “*lettera a una professoressa*”, 1967

del lavoro da svolgere a casa, per questo la maestra dovrebbe scrivere i compiti alla lavagna e lasciare il tempo necessario per la copiatura. Anche a casa di deve allestire un ambiente adeguato allo svolgimento dei compiti, eliminando le fonti di distrazione come cellulari, televisione e cercando di essere pazienti senza perdere la fiducia nei confronti del proprio figlio.

Tabella esaustiva delle misure dispensative-⁶⁵(legge 170/10 e linee guida 12/07/11)

D1	Dispensa dalla lettura ad alta voce in classe
D2	Dispensa dall'uso dei quattro caratteri di scrittura nelle prime fasi dell'apprendimento
D3	Dispensa dall'uso del corsivo e dello stampato minuscolo
D4	Dispensa dalla scrittura sotto dettatura di testi e/o appunti
D5	Dispensa dal ricopiare testi o espressioni matematiche dalla lavagna
D6	Dispensa dallo studio mnemonico delle tabelline, delle forme verbali, delle poesie
D7	Dispensa dall'utilizzo di tempi standard
D8	Riduzione delle consegne senza modificare gli obiettivi
D9	Dispensa da un eccessivo carico di compiti con riadattamento e riduzione delle pagine da studiare, senza modificare gli obiettivi
D10	Dispensa dalla sovrapposizione di compiti e interrogazioni di più materie
D11	Dispensa parziale dallo studio della lingua straniera in forma scritta, che verrà valutata in percentuale minore rispetto all'orale non considerando errori ortografici e di spelling
D12	Integrazione dei libri di testo con appunti su supporto registrato, digitalizzato o cartaceo stampato sintesi

⁶⁵ <http://www.icsdiaz.gov.it/didattica/bisogni-educativi-speciali/?aid=2624&sa=1> (02/2019)

	vocale, mappe, schemi, formulari
D13	Accordo sulle modalità e i tempi delle verifiche scritte con possibilità di utilizzare supporti multimediali
D14	Accordo sui tempi e sulle modalità delle interrogazioni
D15	Nelle verifiche, riduzione e adattamento del numero degli esercizi senza modificare gli obiettivi
D16	Nelle verifiche scritte, utilizzo di domande a risposta multipla e (con possibilità di completamento e/o arricchimento con una discussione orale); riduzione al minimo delle domande a risposte aperte
D17	Lettura delle consegne degli esercizi e/o fornitura, durante le verifiche, di prove su supporto digitalizzato leggibili dalla sintesi vocale
D18	Parziale sostituzione o completamento delle verifiche scritte con prove orali consentendo l'uso di schemi riadattati e/o mappe durante l'interrogazione
D19	Controllo, da parte dei docenti, della gestione del diario (corretta trascrizione di compiti/avvisi)
D20	Valutazione dei procedimenti e non dei calcoli nella risoluzione dei problemi
D21	Valutazione del contenuto e non degli errori ortografici

III.3 Strumenti compensativi

Gli strumenti compensativi rappresentano delle risorse fondamentali durante il percorso di apprendimento degli studenti con DSA.

Nelle Linee-guida gli strumenti compensativi vengono definiti⁶⁶ “strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell’abilità deficitaria”.

Lo scopo di questi strumenti è quello di far conseguire il giusto livello di autonomia e favorire l'apprendimento; essi hanno bisogno di un momento iniziale di apprendimento per essere usati nel modo migliore.

Questi strumenti devono essere vagliati e selezionati in base al profilo del singolo allievo; si possono trarre informazioni dalle osservazioni sistematiche dei docenti e dalle certificazioni diagnostiche rilasciate dagli organi competenti.

Gli strumenti compensativi devono essere utilizzati in modo continuativo sia a scuola che a casa: a scuola può essere utilizzato il registratore per registrare le lezioni o il dizionario elettronico mentre a casa grazie all'uso del PC può risultare più funzionale l'uso della sintesi vocale o del riconoscimento vocale. Il computer è lo strumento basilare per usare la maggior parte degli strumenti compensativi; con il computer uno studente con DSA può migliorare le abilità di scrittura, lettura e calcolo. Negli ultimi anni si sono diffuse anche le tecnologie mobili come tablet e smartphone che rientrano nella categoria degli strumenti compensativi. Il vantaggio che portano questi strumenti mobili è la loro versatilità, ad esempio il cellulare ha

⁶⁶ Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, luglio 2011

la funzione di registratore e il tablet può permettere la lettura di testi digitali. Infine nel web si possono trovare moltissime applicazioni che funzionano grazie alla connessione internet. Il vantaggio delle applicazioni è che sono utilizzabili da qualsiasi dispositivo e per la maggior parte non necessitano di programmi di installazione, inoltre grazie alle reti wireless possono essere consultati in qualunque momento e in qualsiasi contesto. Fra le varie applicazioni vi sono i dizionari online, siti di audio-libri (“Readme Favole, Libroaudio), raccolte di esercizi (Biribò, Sussidi didattici ..) e anche strumenti per la lettura, scrittura e per la condivisione di documenti.

Esistono software gratuiti, i cosiddetti “freeware” che possono essere scaricati gratuitamente ma che hanno delle limitazioni per quanto riguarda la distribuzione; altri software sono “*free e open source*” cioè non hanno il copyright e questo permette di diffonderli ad altri utenti; infine software a pagamento che necessitano di una licenza per poter essere utilizzati.

Nel PARCC (Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference DSA) vengono esplicitati i casi in cui sono consigliati gli strumenti compensativi, quando⁶⁷ :

- “vi è una limitazione importante dell’autonomia rispetto alle esigenze personali e le richieste ambientali, in particolare quelle scolastiche;
- non sono sufficienti semplici adattamenti didattici, ad es. fornire più tempo per le verifiche scritte;

⁶⁷ Raccomandazioni cliniche in risposta a quesiti su DSA ,2011, p. 30

- c'è la possibilità di un training di formazione personalizzata all'uso in autonomia possibilmente esteso anche ai familiari;
- Quando c'è accordo con l'utente e i familiari per l'uso a domicilio e gli insegnanti e l'utente per l'uso in classe;
- Quando questo utilizzo non viene percepito come stigma dall'utente”.

Sempre nel PARCC viene proposta una differenza tra strumenti compensativi *specifici*, che sostituiscono in modo diretto e palese una delle abilità che riguarda lettura, grafia, calcolo e scrittura, e strumenti compensativi *non specifici* o *funzionali* che fanno da supporto alla memoria, come ad esempio la tavola pitagorica.

Inoltre possono essere suddivisi in *strumenti a bassa tecnologia*, che comprendono i materiali didattici non digitali (come gli schemi, le tabelle, le mappe concettuali ecc.), e *strumenti ad alta tecnologia* che vengono definiti da Fogarolo e Tressoldi come ⁶⁸“un sistema di risorse per l'apprendimento scolastico basato sull'uso di computer, sintesi vocale, documenti digitali, ecc. come alternativa o integrazione, quotidiana e generalizzata, agli strumenti di studio tradizionali per compensare disturbi di lettura e/o di scrittura”; fanno parte di questa tipologia di strumenti il computer, i libri digitali, il tablet ecc.

III.3.1 Compensare le difficoltà di scrittura

Le tecnologie informatiche sono funzionali alle difficoltà di scrittura, infatti per quanto riguarda la disgrafia cioè la difficoltà nello scrivere parole in modo comprensibile, con il computer questo problema è

⁶⁸ Fogarolo F., Tressoldi P. “Quando è opportuno proporre agli alunni con DSA l'uso di tecnologie compensative?” 2011

facilmente risolvibile. Il computer inoltre permette di scrivere in modo veloce e si risparmia il tempo per quanto riguarda la revisione finale in quanto non è necessaria, per esempio, la copiatura in bella copia. Per utilizzare al meglio le potenzialità del computer, è fondamentale che l'alunno con DSA sia pratico, soprattutto, dell'uso della tastiera; questo tipo di competenza è di semplice apprendimento poiché si basa su automatismi acquisibili con l'esperienza. Esistono dei programmi didattici che favoriscono l'apprendimento di questa competenza, come ad esempio “10dita”, “TutoreDattilo” e “scrivere veloci con la tastiera”.

- 10 dita: venne prodotto nel 1998 per insegnare la scrittura con la tastiera ai bambini ipovedenti o ciechi, oggi viene utilizzato anche dai soggetti con DSA. Il programma è costituito da 62 lezioni con livelli di difficoltà crescenti.⁶⁹“Nella prima si presentano solo i 5 tasti dell'alfabeto italiano che si trovano sotto le dita nella posizione di riferimento: A S D F L e la barra spaziatrice”. Successivamente viene aggiunto un nuovo tasto per ogni lezione. In seguito ad ogni lezione vi sono due tipologie di esercizi: uno su i caratteri, viene richiesto di digitare una serie di singoli caratteri, e uno sulle frasi, in cui si deve digitare una frase breve. Il programma è personalizzabile in base alle esigenze dei diversi alunni. Alla fine delle esercitazioni il programma trasmetterà la velocità media delle battute al minuto e il numero totale degli errori.
- TutoreDattilo: è un programma che permette di aumentare la velocità di scrittura al computer e di migliorare l'uso della

⁶⁹ Fogarolo F., Scapin C., “competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA” p.32

tastiera. Le esercitazioni si basano soprattutto su caratteri singoli o gruppi di tasti. Le sue caratteristiche principali sono la tastiera colorata, le “manine” che segnalano il dito da usare, una barra in cui viene mostrata la velocità di battitura e una sezione gioco; questa mostra delle lettere che cadono verso il basso, se vengono digitate prima di arrivare per terra scompaiono, in caso contrario il gioco finisce. Questo gioco permette di migliorare l'uso della tastiera poiché per riuscire a giocare e a vincere il giocatore deve evitare di guardare la tastiera e concentrarsi esclusivamente sullo schermo.

- Scrivere veloci con la tastiera: è un programma recente, elaborato nel 2010 dalla Erickson. Il programma è una versione rivisitata di 10dita, di cui mantiene alcune caratteristiche graduate nello svolgere queste attività. Infatti il numero delle lezioni è stato diminuito, ora il percorso si basa su 10 tappe cercando di eliminare gli elementi di criticità come la perdita di interesse. Per cercare di mantenere viva la motivazione si punta molto sui giochi: i normali esercizi sui caratteri sono accompagnati da giochi di destrezza in cui sono fondamentali la velocità di digitazione e il controllo del video. L'interfaccia si presenta vivace, con voci e animazione.

Per compensare la disgrafia si può facilmente imparare ad utilizzare bene il computer, il problema legato alla disortografia, cioè difficoltà nella codifica del testo scritto, invece è più ampio. Non esiste nessun programma capace di eliminare da un testo gli errori di digitazione o quelli ortografici; si possono utilizzare due tipi di risorse:

- il correttore ortografico: si trova in tutti i programmi di scrittura ed è pratico per identificare alcuni errori sia di digitazione che ortografici ma non offre una garanzia sulla validità del controllo in quanto non vengono evidenziati tutti gli errori e non tutte parole che segnala sono veramente degli errori. Poiché i suggerimenti devono essere interpretati, in caso di disortografia il correttore costituisce un aiuto ma non è risolutivo.
- Controllo ortografico con la sintesi vocale: è molto efficiente per individuare errori di digitazione o ortografici poiché permette di vedere palesemente la differenza tra ciò che si pensava di scrivere e quello che si è scritto in realtà. Poiché il modo di leggere è condizionato dal bisogno di dare un significato a quello che leggiamo, per fare ciò, inconsciamente accomodiamo l'informazione per renderla coerente con il risultato atteso. Proprio per questo che la sintesi vocale è un ottimo sistema per individuare gli errori poiché la discordanza tra quello che si pensava di scrivere e quello che è stato scritto, pronunciato dalla sintesi vocale è troppo palese e i meccanismi di adattamento vengono meno. Il sistema presenta due limiti ⁷⁰ - innanzitutto si tratta di un sistema compensativo, non riabilitativo: funziona finché la sintesi è attiva, ma appena si riprende a scrivere nella vecchia maniera in genere ritornano gli stessi errori; - sapere che una parola non è scritta come dovrebbe, non significa, purtroppo, aver anche individuato l'errore né, tanto meno, saperlo correggere. Spesso

70 Fogarolo F., Scapin C., "competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA" ,p 39

fortunatamente sì, ma in certi casi servirebbe un'analisi fonologica che l'alunno purtroppo non è in grado di fare, o che riesce a effettuare solo con molta fatica. Succede quindi che, spaventato dall'eccessivo numero di parole sbagliate, applichi una specie di rimozione che lo rende incapace di riconoscere i suggerimenti, per altri versi chiarissimi, della sintesi vocale”.

Può essere utile associare i due sistemi.

III.3.2 Compensare le difficoltà di lettura

Come affermato da Giacomo Cutrera ⁷¹“se qualcun altro legge per me, risparmio il 50% delle ore di studio e assimilo più informazioni”, da questa osservazione è chiaro che la compensazione per bambini dislessici si basa sulla lettura da parte di terzi, e nel caso della tecnologia, del computer con sintesi vocale.

La sintesi vocale può essere utilizzata quando la difficoltà del bambino è legata alla decodifica del testo e non alla comprensione del contenuto. Per favorire lo sviluppo dell'autonomia è importante per il bambino che utilizza la sintesi vocale comprendere a quale punto della pagina corrispondono le parole pronunciate. Per permettere al lettore di mantenere il segno esistono due sistemi:

- l'evidenziazione della parole letta, che di solito cambia di colore.
- sottolineare con il mouse una parte del testo e operare la sintesi solo sul brano scelto.

Gli aspetti negativi della sintesi vocale riguardano, oltre che l'interpretazione del brano che rimane freddo e meccanico, errori nelle

71 Cutrera G.,”Demone Bianco. Una storia di dislessia.” 2008

pause, che spesso vengono omesse; per questo è importante ascoltare il testo ma averlo anche sotto gli occhi per rendersi conto della punteggiatura e delle conseguenti pause. Un altro strumento che può essere utilizzato è il registratore, che tra i vari vantaggi ha sicuramente quello di essere più espressivo grazie all'uso della voce umana, che agevola la comprensione e l'attenzione; inoltre è più pratico ed economico del computer.

Tra gli svantaggi vi è l'impossibilità di coordinare la voce registrata al supporto visivo.

Il registratore può essere usato per:

- l'ascolto di audio-libri di narrativa: questo fornisce esperienze ed emozioni e permette di accrescere il lessico .
- Studiare con il supporto vocale;
- registrare le lezioni a scuola: da considerarsi soprattutto come strategia mnemonica, un aiuto per ricordare. Bisogna adottare delle indicazioni per effettuare delle registrazioni funzionali, ad esempio usare registratori che permettono di selezionare data e ora di un file ed effettuare registrazioni dello stesso argomento. Inizialmente è utile la collaborazione dell'insegnante per progettare in modo consono il lavoro, ad esempio può segnalare quando è il momento di registrare o quando si deve interrompere.

Infine una strategia importante per gli alunni con DSA è la

costruzione di mappe concettuali. Le mappe concettuali sono ⁷²“una rappresentazione grafica di concetti espressi in forma sintetica (parola-concetto) all'interno di una forma geometrica (nodo) e collegati fra loro da linee (freccie) che esplicitano la relazione attraverso parole-legamento”. Le finalità delle mappe sono quelle di visualizzare in modo immediato le conoscenze acquisite quindi migliorare la loro memorizzazione o per apprendere nuovi concetti.

Le mappe sono utili per tutti gli studenti e in particolare per coloro che hanno qualche disturbo dell'apprendimento poiché permettono di organizzare gli apprendimenti acquisiti e comprendere quelli nuovi.

⁷³“Rappresentano un'importante risorsa compensativa perché la lettura delle mappe si basa prevalentemente sull'analisi grafica, essendo la decodifica del testo ridotta alle sole parole-etichette, per cui anche un dislessico, opportunamente addestrato, riesce a leggerle e comprenderle senza problemi”.

Favorisce la memorizzazione e agevola la comprensione tramite le connessioni logiche che collegano i diversi concetti.

Le mappe sono funzionali all'apprendimento degli alunni con DSA poiché compensa i punti deboli del soggetto come la lentezza nel leggere, la poca attenzione, la scarsa capacità di organizzare le idee.

Il computer può essere utilizzato per costruire delle mappe concettuali più rapidamente, più ordinate dal punto di vista dell'estetica mantenendo le forme e i colori regolari.

72 Gineprini M. e Guastavigna M., “Mappe concettuali nella didattica” www.pavonesirisorse.it

73 Fogarolo F., Scapin C., “Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA” p. 145

Infine rientrano fra le strategie compensative gli elenchi, i glossari e i promemoria. Questi strumenti permettono di migliorare la memoria e i processi di pianificazione. Anche in questo caso si può utilizzare il computer, ad esempio per disporre in modo ordinato l'elenco, o per consultare in modo più immediato le liste tramite l'uso della "ricerca".

Esempi di elenchi usati sono la linea dell'alfabeto o quello delle parole difficili. Sono funzionali anche le tabelle a doppia entrata che permettono una rapida consultazione, come la tavola pitagorica.

III.4 Software per compensare i DSA

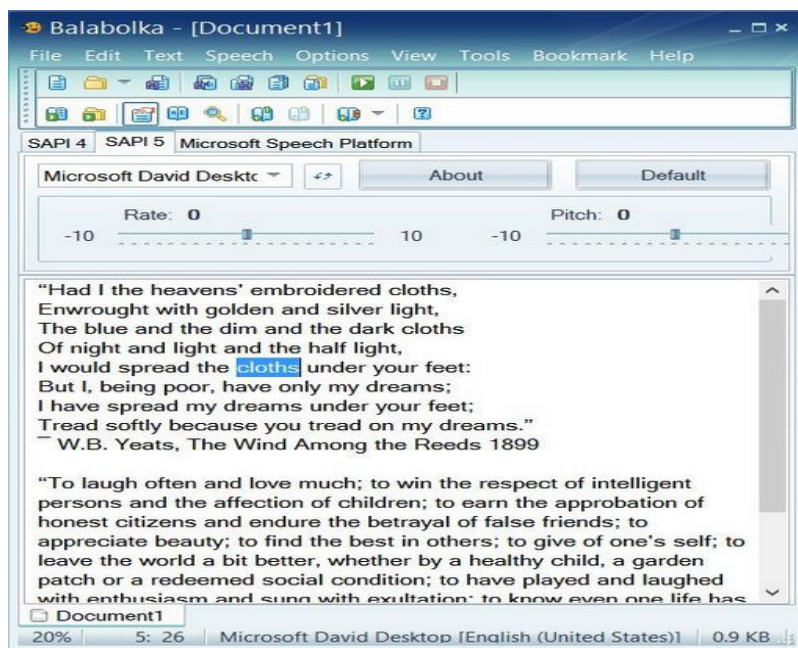
1 BALABOLKA.

È un programma cosiddetto *text-to-speech* cioè capace di leggere con la sintesi vocale un testo. Creato in Russia è disponibile in diverse lingue tra cui l'italiano, ed è scaricabile gratuitamente dal sito internet.

Durante la lettura del testo si evidenzia la parola pronunciata; la lettura è facilmente gestibile in quanto è sufficiente premere il pulsante e il programma inizia a leggere da dove punta il cursore; inoltre si può interrompere la lettura utilizzando dei comandi.

È capace di leggere solo documenti in formato testo, per quanto riguarda gli altri formati, DOC e PDF, bisogna convertirli.

Dispone di un ambiente di lavoro semplice, i comandi sono simili a quelli di molti programmi e questo ne facilita l'uso.



Schermata di Balabolka

2 CARLO II.

È un programma didattico creato dalla Cooperativa Anastasis di Bologna per supportare le attività scolastiche degli alunni con diverse difficoltà. È suddiviso in due ambienti :

- quello di editazione dove si può scrivere e leggere dei file in formato testo o RTF con l'ausilio della sintesi;
- il lettore, con il quale si può leggere i documenti in altri formati, ad esempio PDF o HTML.

Il vantaggio di CARLO II è la sua facilità d'uso, inoltre con l'aggiunta del lettore è possibile leggere libri digitali in PDF.

Può essere utilizzato in caso di disortografia in quanto grazie alla sintesi vocale si può controllare ciò che si scrive; inoltre è dotato anche di un correttore ortografico che segnala le parole che non sono

inserite nel suo vocabolario.

Per compensare la dislessia, Carlo II, possiede due ambienti diversi:

-Ascolta,in cui vi è l'ascolto tramite la sintesi vocale; via via che il programma legge si evidenziano le parole pronunciate.

-Lettore, permette di leggere un documento tramite una finestra di comando che si fa coincidere con il documento originale, basta semplicemente selezionare con il mouse la parte del testo che si desidera ascoltare e attivare la sintesi.

Il programma è personalizzabile, infatti appena si avvia chiede il nome del fruitore. Fra gli aspetti negativi di questo programma vi è una sorta di rifiuto da parte dei ragazzi poiché il programma di editazione si presenta in modo molto diverso da quelli dei compagni.

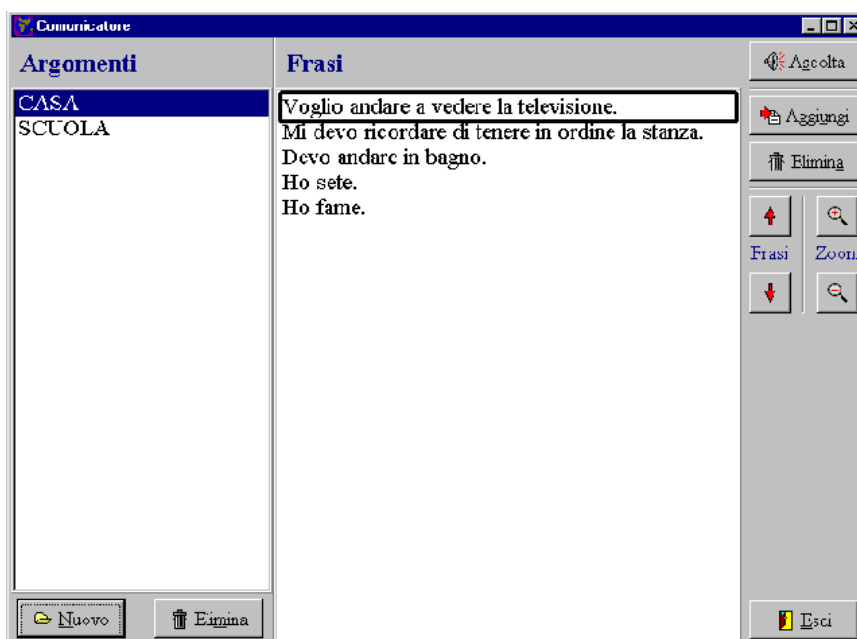


Immagine di una schermata di CARLO II

3 CARLO MOBILE.

È un programma di produzione della cooperativa Anastasis di Bologna, elaborato principalmente come strumento compensativo per soggetti con dislessia. È capace di leggere documenti di qualsiasi formato. Dispone di diverse funzioni: la riproduzione di file audio, la calcolatrice parlante, e una funzione per le lingue straniere. Funziona tramite selezione infatti l'utente sceglie la parte del testo che vuole ascoltare e attiva la sintesi, questo favorisce un atteggiamento attivo del soggetto. Tra le varie funzioni elencate vi è anche la calcolatrice, che si trova in una finestra indipendente e permette la visualizzazione dell'operazione incolonnata, a differenza delle calcolatrici di uso comune che presentano i singoli numeri.



Interfaccia CARLOMOBILE

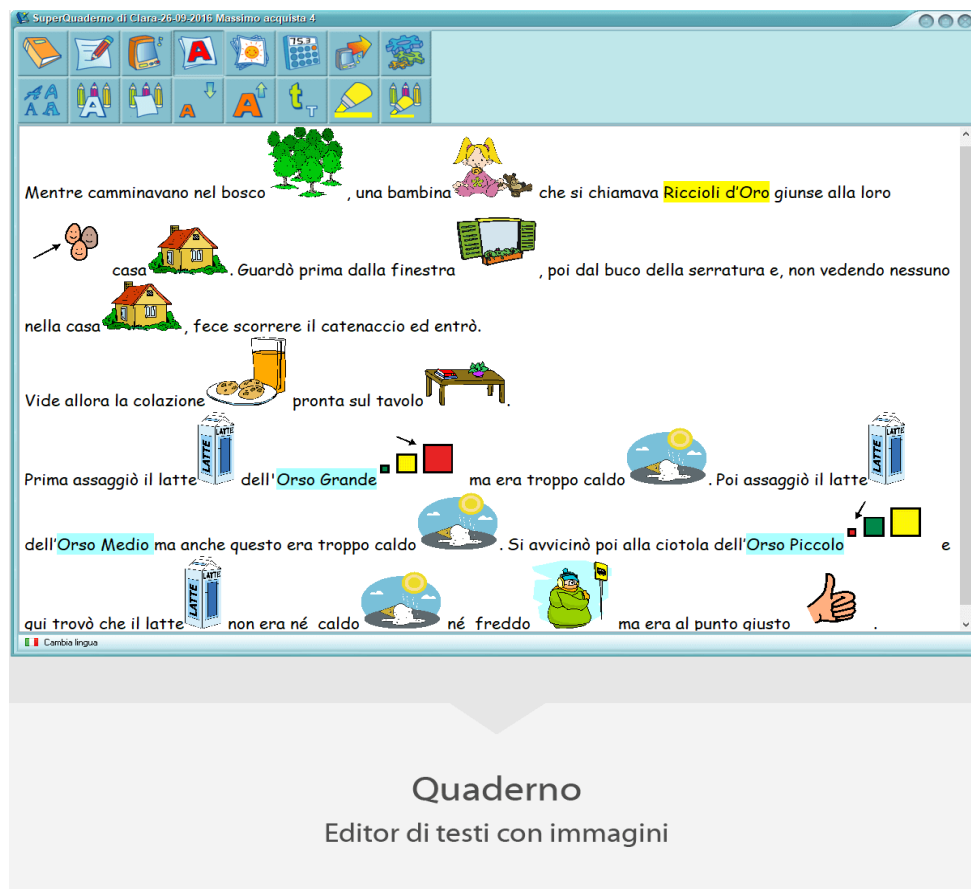
4 PERSONAL READER

Uno degli aspetti più vantaggiosi di questo programma è la sua “portabilità”, infatti il programma, e la sua sintesi vocale, si trova in una chiavetta USB e non necessita dell'installazione. L'uso della chiavetta permette di utilizzare il programma su diversi computer e in diversi posti; questo rende Personal reader uno strumento secondario piuttosto che come sostituto di strumenti compensativi, da utilizzare quando si lavora “fuori sede”.

5 SUPER QUADERNO.

È un programma utile per chi presenta difficoltà ortografiche, disturbi della comunicazione e del linguaggio. Dispone di un vocabolario figurato con più di 1000 parole più frequenti, l'interfaccia iconica e la sintesi.

Il programma è potenziato con l'uso di immagini e oggetti multimediali che agevolano l'apprendimento della letto-scrittura; questo permette di illustrare il testo con delle immagini tratte dal vocabolario figurato. L'uso di diversi canali sensoriali, come quello visivo(con le parole rappresentate da delle figure), e quello uditivo (le parole lette dalla sintesi vocale), stimola la creatività e favorisce l'apprendimento della scrittura. È un programma che può essere utilizzato già alla scuola dell'infanzia grazie all'uso delle immagini.



6 ALFA READER

Dall'acronimo Ausilio per la Lettura Facilitata, è un programma sviluppato dal centro studi Erickson e permette di leggere i testi nel loro formato originale, visualizzando via via la parola pronunciata.

Anche questo programma è disponibile su chiavetta e non necessita di installazioni.

Non dispone di un proprio ambiente di scrittura, ma si inserisce nei

due programmi più utilizzati, Microsoft Office e Writer di Open Office. Inoltre il programma dispone di una calcolatrice anch'essa con il supporto vocale e visualizza sul display l'intera operazione.

7 ARI-LAB 2

Progettato per favorire l'apprendimento della matematica e in particolare di far sviluppare la capacità di *problem solving*. È un sistema multi-ambiente formato da 7 tipologie diverse: Monete abaco, rette dei numeri, calendario, foglio elettronico, statistica e Artbits per il disegno.

Con Ari-Lab 2 è possibile costruire e descrivere la soluzione dei problemi, utilizzare ambienti di comunicazione con i quali lo studente può interagire con i compagni o con l'insegnante e accedere a un database di problemi risolti.

Possiede delle animazioni multimediali, filmati e immagini che rende piacevole e accattivante il programma.

Uno dei vantaggi di questo programma è la possibilità di registrare le attività dei bambini così da permettere all'insegnante di rivedere e valutare il procedimento di ogni alunno.



Esempio della costruzione di un problema

III.5 L'uso dei videogiochi

Da numerose ricerche è emerso che l'uso dei videogiochi, in particolare quelli di azione (action) possono migliorare l'apprendimento in quanto porta allo sviluppo delle abilità ⁷⁴di:

- distribuzione dell'attenzione nello spazio;
- diminuzione dei tempi di risposta a stimoli visivi;
- multitasking;
- rilevazione ed identificazione di stimoli veloci;
- riconoscimento e tracciamento di oggetti multipli in movimento”

⁷⁴Dye, M.W.G., Green, C.S., & Bavelier, D. (2009). The development of attention skills in action video game players. *Neuropsychologia*, 47, 1780–1789.

I videogiochi di azione possono, quindi, essere utilizzati per sviluppare le competenze utili alla lettura come la coordinazione oculo-manuale, aumento dei tempi di reazione e di quelli utili a prendere una decisione. Per sfruttare al meglio le potenzialità dei videogiochi questi devono avere dei contenuti adeguati, per questo sono stati sviluppati i cosiddetti “serious-game”. I *serious game* sono costituiti da tre dimensioni quella simulativa, quella formativa e quella ludica; questo permette di integrare l'apprendimento tradizionale che si basa sul “che cosa” e quello dell'e-learning che invece si basa sul “come”.

L'aspetto ludico, che permette di vivere delle situazioni piacevoli ed emozionanti, favorisce lo sviluppo della curiosità e della autoefficacia, che a loro volta influenzano in modo positivo i processi attentivi e la memoria.

Infine l'aspetto formativo è ciò che distingue i *serious-game* dai videogiochi classici, e si basa sull'integrazione tra informazione e conoscenza.

Uno studio effettuato da un gruppo di ricercatori dell'Università di Padova e dell'IRCCS Medea di Lecco, ha dimostrato come i videogiochi d'azione siano capaci di migliorare le prestazioni, in particolare l'attenzione e la percezione, anche dei bambini con dislessia, riducendo il deficit di attenzione visuo-spaziale. Questo studio si basa sul deficit visuo-spaziale piuttosto che sul linguaggio, come spiega Andrea Fochetti, neuropsicologo dell'università di Padova ⁷⁵“*per attenzione spaziale visiva si intende la capacità del*

⁷⁵ <https://ilbolive.unipd.it/it/content/difficolta-di-lettura-arriva-il-videogioco> (03/19)

nostro sistema visivo di filtrare, nel momento in cui si compie una determinata attività, l'informazione rilevante rispetto a quella irrilevante". In questa fase si innesca un meccanismo di 'mappaggio' incrociato che consiste nella trasformazione di stimoli visivi, ossia le lettere, i grafemi, nei suoni corrispondenti, i suoni delle lettere, cioè i fonemi. Perché ci sia l'operazione di mappaggio è però necessario che il bambino, durante l'esplorazione della stringa di lettere che costituisce la parola da decodificare, riesca dapprima a isolare una singola lettera, astraendola dal contesto, attraverso un procedimento visuo-percettivo; tale meccanismo è garantito appunto dal processo dell'attenzione spaziale visiva".

La ricerca è stata effettuata su venti bambini dislessici, ognuno dei quali ha giocato per 12 ore durante nove giorni. Successivamente questi bambini sono stati divisi in due gruppi, uno utilizzava gli "action game" mentre l'altro videogiochi "non action". Al termine della sperimentazione è stato osservato che i bambini del gruppo che avevano giocato con i videogiochi di azione erano capaci di leggere più velocemente rispetto all'altro gruppo, questo perché grazie agli stimoli del videogioco di azione il bambino è stato capace di coordinare la percezione con l'azione, competenza alla base del mappaggio incrociato.

III.5.1 Un esempio pratico: “la gara dei numeri”, un videogioco per il trattamento della discalculia

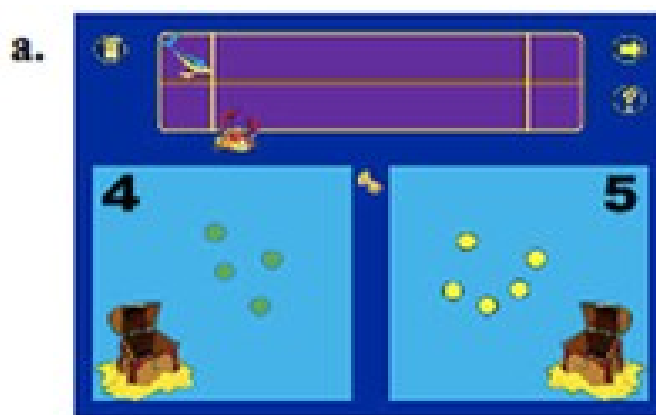
Il videogioco è stato creato per i bambini di età tra 4 e 8 anni, per il trattamento della discalculia e per migliorare il senso dei numeri. È la versione italiana di “The number Race” di Wilson e collaboratori del 2006 e si trova gratuitamente su internet. La finalità che si pone il videogioco è quello di rafforzare il senso dei numeri, infatti da molti studi è emerso che una delle cause della discalculia è la mancata “acuità numerica” cioè la capacità di distinguere quantità numeriche non simboliche.

Per migliorare questa capacità il gioco opera dei confronti numerici, inizialmente con materiale non-simbolico e successivamente includendo i numeri Arabi.

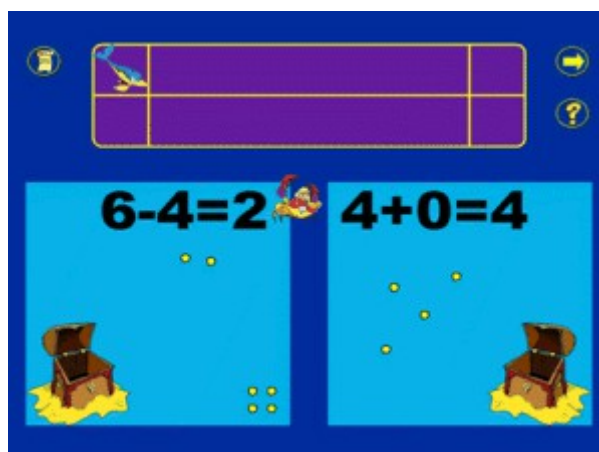
Inoltre il gioco si basa sul legame tra rappresentazione della quantità e simboli: ai primi livelli di gioco vengono presentati soltanto dei pallini che via via, quando i livelli di difficoltà crescono, lasciano il posto ai numeri Arabi. Al termine di ogni prova, i numeri confrontati vengono visualizzata in tutti e tre i formati (numero Arabo, insieme di palline e parola-numero), questo rinforza il legame tra i tre formati.

Infine il gioco si pone l'obiettivo di migliorare la comprensione della matematica di base e di migliorare le operazioni di memoria utili per svolgere i calcoli, per questo nei livelli più difficili il gioco richiede la risoluzione di alcune operazioni per ottenere i valori da confrontare. Il gioco è strutturato per essere usato dai bambini in modo autonomo, sotto la supervisione minima di un adulto.

Il bambino può scegliere se giocare nel mondo dell'oceano o in quello della giungla, questo non comporta differenze di prove e difficoltà. Dopo aver scelto il mondo in cui giocare, il bambino deve fare dei confronti numerici scegliendo la quantità o il numero maggiore.

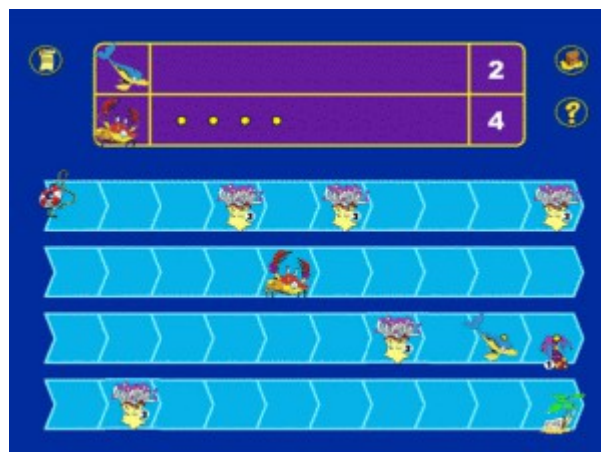


confronto numerico dapprima con le palline



confronto numerico attraverso operazioni semplici

Successivamente il bambino deve far avanzare il suo personaggio sul tabellone del numero di caselle corrispondenti al valore ottenuto durante il confronto fra i numeri.



I personaggi vengono spostati da sinistra verso destra partendo dall'alto; vince chi arriva per primo al traguardo posto in basso a destra, qui può liberare un animale; quando riesce a liberarne sei il gioco sblocca un nuovo personaggio da usare per le successive partite.

I livelli aumentano in base alle prestazioni dei bambini, e il gioco diventa via via più complicato, ad esempio il tempo per operare i confronti diminuisce e le quantità da confrontare vengono presentate solo in modo simbolico.

Il gioco è risultato efficace per migliorare le capacità numeriche dei bambini; da un lato il gioco è in grado di adattarsi ai diversi livelli di capacità del bambino, dall'altro i bambini hanno mostrato prestazioni numeriche più veloci.

CONCLUSIONI

⁷⁶“...si possono,si devono salvare dal “ coma scolastico” quei ragazzi che cadono tramortiti come povere rondini contro la barriera della lettura e della scrittura”.

Il lavoro di tesi parte proprio da questo presupposto, dalla necessità di conoscere gli strumenti, in particolare quelli tecnologici, a disposizione per promuovere l'apprendimento, l'inclusione e l'autonomia di tutti gli alunni, soprattutto di coloro che presentano difficoltà legate ai disturbi dell'apprendimento. Quando si parla di disturbi specifici di apprendimento ci si riferisce a quattro tipologie di disturbi: la dislessia, la discalculia, la disortografia e la disgrafia. Dai dati del MIUR è emerso che nell'anno scolastico 2016/2017 il numero degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento è di circa 254.600 unità, cioè il 2,9% del totale degli studenti. Per questi alunni in passato non è mai stato fatto nulla, venivano lasciati in un angolo della classe etichettati come “nulla facenti” o come coloro che non avevano voglia di impegnarsi. Oggi anche grazie ad una serie di provvedimenti e leggi, che vanno dalla cancellazione delle classi differenziali al riconoscimento dei BES cioè degli alunni con bisogni educativi speciali e grazie alla legge 170 del 2010, questi alunni vengono riconosciuti e tutelati.

Ho ritenuto fondamentale aprire la mia tesi con una descrizione accurata di ogni tipologia di disturbo poiché ancora c'è poca informazione al riguardo e questo contribuisce a non adottare i giusti

⁷⁶ Pennac. D.; “Diario di scuola”2008

accorgimenti. È importante per un docente conoscere bene il disturbo per poter apportare strategie adeguate e favorire l'apprendimento di alunni con DSA, che ricordiamo sono soggetti con una intelligenza nella norma, che hanno bisogno della giusta chiave di lettura per poter mostrare il loro potenziale e raggiungere degli obiettivi adeguati.

Spesso le azioni dei docenti vengono contrastate dai genitori, che forti di un senso di protezione nei confronti dei propri figli, non accettano diagnosi di questo tipo e di conseguenza il docente si trova a non poter agire, causando un ulteriore disagio all'alunno che non vede sviluppare le proprie potenzialità. Il fattore psicologico gioca un ruolo importante poiché il bambino tende a sentirsi incapace, diverso dai suoi compagni e questo porta ad avere una bassa autostima di sé, che si ripercuote non solo sull'apprendimento ma anche sulla sua vita sociale. La collaborazione tra scuola e famiglia sta alla base di un percorso di apprendimento di successo, il bambino deve sentirsi incoraggiato sia dai maestri che dai genitori, che devono rispettare i suoi tempi e le sue modalità di apprendimento. La scuola può e deve fare tanto per questi alunni, l'integrazione tra le capacità dei docenti e l'uso della tecnologia è funzionale per permettere ad alunni con DSA di raggiungere il successo scolastico. Le risorse tecnologiche, in cui oggi siamo immersi, permettono di accedere al mondo delle informazioni tramite diversi canali e di accedervi in modo autonomo e personalizzato. Con le tecnologie l'alunno diventa il protagonista del proprio percorso di apprendimento in quanto permette di svolgere dei lavori in modo autonomo e questo favorisce la motivazione. Inoltre il computer permette di ricevere in modo immediato un *feedback* del proprio

lavoro e questo ha conseguenze positive sull'autostima.

Grazie al computer si possono sviluppare percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati per sostenere l'equità fra gli alunni. Il computer è lo strumento che viene usato maggiormente e favorisce lo sviluppo di abilità di lettura, di scrittura e di calcolo. Negli ultimi anni si sono diffuse anche le cosiddette tecnologie mobili come lo smartphone e il tablet che permettono di usare app e software in qualsiasi momento e contesto.

L'efficacia di questi strumenti si lega alla capacità di utilizzo, infatti non è sufficiente fornire questi strumenti ma bisogna insegnare agli alunni ad usarli in modo corretto. La sintesi vocale, il correttore automatico, il registratore sono tutti strumenti compensativi che favoriscono l'apprendimento degli alunni con DSA; inoltre come è emerso dalla ricerca, che ho riportato in ultima analisi nel capitolo finale, condotta da un gruppo di ricercatori dell'Università di Padova e dell'IRCCS Medea di Lecco, anche i videogiochi in particolare quelli di azione, hanno risvolti positivi per l'apprendimento in quanto permettono lo sviluppo di alcune abilità come l'attenzione, la curiosità e la memoria. L'uso delle tecnologie all'interno del contesto scolastico è un tema che deve essere sviluppato maggiormente visto le potenzialità di questi strumenti e il progresso; inoltre possono essere utilizzate per favorire l'apprendimento di tutta la classe e avviare percorsi scolastici innovativi e motivanti.

⁷⁷“La didattica tradizionale potrebbe andar bene per tutti ma non per DSA, mentre una didattica per i DSA potrebbe andare bene per tutti”.

⁷⁷ <https://blog.tecnosistemi.com/2017/01/18/dsa-e-bes-la-didattica-inclusiva-sposa-tecnologia-e-digitalizzazione/>

Ringraziamenti

Al termine del mio percorso universitario sono doverosi alcuni ringraziamenti per tutte le persone che mi hanno accompagnato e sostenuto durante tutto questo periodo.

Vorrei ringraziare il prof. Andreas Formiconi, relatore della presente tesi di laurea, per la gentilezza e la disponibilità con cui ha seguito tutto il periodo di stesura.

Un doveroso ringraziamento alle tutor di tirocinio, in particolare alla professoressa Lucia Maddii, per le indicazioni e per la pazienza con cui mi hanno accompagnato durante il periodo di tirocinio.

Grazie a tutti i maestri e a tutti i bambini che ho conosciuto durante il tirocinio, ognuno di voi mi ha insegnato qualcosa che porterò per sempre nel mio cuore.

Un grande ringraziamento a mia madre e a mio padre, che non hanno mai smesso di credere in me e mi hanno sostenuto in questo lungo percorso, consolandomi nei miei fallimenti e festeggiando i miei successi. Siete un esempio per noi!

Un grazie a mia sorella e a mio fratello, i mie complici per tutta la vita. Ridere insieme è stata la miglior cura durante tutti i momenti di sconforto.

Grazie al mio ragazzo Samuel, che è arrivato al momento giusto nella mia vita, portando il Sole. Grazie per avermi sopportato e supportato e aver gioito per i miei successi.

Grazie a Daniele e Rosanna, che avete permesso tutto ciò con un grande gesto d'amore.

Grazie alla mia amica e compagna di avventura Jessica, con la quale festeggio questo grande traguardo. In questo periodo di grande ansia per entrambe ci siamo legate di più, dividendo le paure e le insicurezze, come ormai facciamo da una vita insieme.

Grazie a Sonia, la coppia Trunzo&Leti conclude insieme anche questo percorso che va avanti dai tempi delle medie. Grazie per la tua saggezza e le tue parole buone in ogni momento.

Grazie alle mie amiche Irene e Irene, le prime che hanno sempre creduto in me! Grazie per i vostri consigli e i vostri abbracci. Sempre insieme.

Grazie a Valeria, che hai portato un po' di casa qui! Grazie per la complicità e le risate insieme.

Grazie alle mie amiche lontane ma sempre ad un millimetro di cuore: Martina, Marina, Erminia e Valentina. Le persone che non

smetteranno mai di mancarmi e che anche da lontano hanno tifato per me.

Grazie ad Alessio, il mio primo vero amico qui.

Grazie a Diego e Davide, per i nostri pomeriggi spensierati e per avermi sollevato con i vostri abbracci e teneri baci.

Grazie a Daniele e Paola, che avete alleggerito con i vostri sorrisi questo ultimo periodo di università e che mi fate sentire in una seconda famiglia.

E infine, un grazie a chi non è più tra noi, ma ha un posto ben custodito nel mio cuore. Avete guidato ogni mio passo fino a qui.

Un sentito grazie a tutti!

Veronica

Bibliografia

Monografie:

Berton et al., 2006 p.60 di *“la lettura non è un ostacolo”*

Bishop, *“The pathologies of standard Analytic Epistemology”* 2005

Calvani A., *“Manuale di tecnologia dell'educazione”*, Pisa, Edizioni ETS, 2006

Cornoldi, Re e Martino *“Le implicazioni dell'incompleta automatizzazione della scrittura in studenti universitari che hanno una storia di dislessia”*, Erickson, 2012

Cutrerà G., *“Demone Bianco. Una storia di dislessia”* 2008

Davis 1998 in *“le aquile sono nate per volare. Il genio creativo nei bambini dislessici”*, Greci R. Erickson, 2015

DeThorne, *“Genetic Effects on Children's Conversational Language”* Use, 2008

DSM IV, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali

Don Milani, *“lettera a una professoressa”*, 1967

Dye, M.W.G., Green, C.S., & Bavelier, D. *“The development of attention skills in action video game players”*. Neuropsychologia, 2009

Fiore F., *“State of mind, il giornale delle scienze psicologiche”* 2016 id articolo 123257

Fogarolo F., Scapin C., *“Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA”*, Erickson, 2010

Fogarolo F., Tressoldi P. *“Quando è opportuno proporre agli alunni*

con DSA l'uso di tecnologie compensative” Erickson,2011

Gineprini M. e Guastavigna M., “*Mappe concettuali nella didattica*”
Indicazioni Nazionali,2018

Jenkins, Henry, “*Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*”,Guerrini e Associati, 2010

Lévy, “*L'intelligenza collettiva: per un'antropologia del cyberspazio*”,
Milano,Feltrinelli,2002

Levine. M., “*A modo loro. Come aiutare ogni bambino a scoprire le sue capacità e ad avere stima di sé*”,Mondadori,2004

Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, luglio 2011

Mioli Chiung,2017

Pennac. D, “*Diario di scuola*”, Feltrinelli editore, 2008

Pieretti M.,Biancardi A., Mariani E. “*La discalculia evolutiva :dai modelli neuropsicologici alla riabilitazione*”,Franco Angeli,2013

Pringle Morgan,British medical Journal,1896

Trisciuzzi, “*La pedagogia clinica*”,Bari,Laterza 2003

Ventriglia,Storace e Capuano “*DSA e strumenti compensativi ,una guida critica*”, Carocci, 2017

Zappaterra T., “*La lettura non è un ostacolo*”,ETS ,2012

Leggi e articoli

Art.28 co.2,Legge 30 Marzo 1971,n.118,“Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili”

Art 2.Art 7.Legge 4 Agosto 1977, n.517 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico”

Art. 9 co.3 Legge 4 Agosto 1977,n.517 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico”

Art.3,4,12,13 Legge 5 Febbraio 1992, n. 104 “legge-quadro per l'assistenza ,l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.

Art.5 co.1-2b Legge 8 Ottobre 2010,n.170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”

Art.1 co.,Art 3 co.3,Art 5 co.2 legge 8 ottobre ,2010 ,n.170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”

Art.4 co.1 12 Luglio 2011,Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”

Art. 17 Ordinanza Ministeriale 19 Maggio 2014, n.37 “Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2013/2014”

Art.1 co.118,punto c Legge 13 Luglio 2015 n.107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”

Art.1 co,1-2 ,art 7 co.2 Decreto legislativo 13 Aprile 2017 ,n.66
“Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti

con disabilità”

C.M 22 Settembre 1983,n.258 “Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap”

“Documento di lavoro dei servizi della Commissione, le scuole per il 21° secolo” 2007, Commissione Europea

Linee guida diagnosi Allegato A

Linee guida Miur su i DSA 12 Luglio 2011

MIUR ,2013

OMS,ICD-10

ONU,Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile,obiettivo 4

Piano Nazionale Scuola Digitale ,27 Ottobre 2015

Relazione conclusiva delle commissione Falcucci concernenti i problemi scolastici degli alunni handicappati,1975

Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio , 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente

Raccomandazioni cliniche in risposta a quesiti su DSA ,2011

UNESCO ,2005

SITOGRAFIA

<http://slideplayer.it/slide/5832943/18/images/36/6..jpg> (AID)

<https://www.youtube.com/watch?v=QC4xqgam2F4>

(<http://www.fondazionelessia.org/wpcontent/uploads/2016/11/Rivista25-2016.pdf>) .

<https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia>

<https://www.airipa.it/materiali/materiali-utili/altri-materiali-suggeriti/>

<https://www.stateofmind.it/2016/07/disgrafia-introduzione-psicologia/>

<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/scuola-digitale-cosi-il-governo-completi-e-migliori-il-piano-nazionale/>

<http://www.icsdiaz.gov.it/didattica/bisogni-educativi-speciali/?aid=2624&sa=1>

<http://www.retebescomo.it/wp-content/uploads/2015/06/IV-incontro-Formazione.pdf>

<http://www.afram.it/public/cartella/file/Didattica%20Novi.pdf>

<https://comprensivomontecastrilli.gov.it/wpcontent/uploads/sites/46/2014/01/processilettoscrittura.pdf>

[https://www.uncome.it/salute/salute-mentale/ \(22-24\)](https://www.uncome.it/salute/salute-mentale/)

www.crossplus-a.com/balabolka.htm

<https://ilbolive.unipd.it/it/content/difficolta-di-lettura-arriva-il-videogioco>

<https://blog.tecnosistemi.com/2017/01/18/dsa-e-bes-la-didattica-inclusiva-sposa-tecnologia-e-digitalizzazione/>



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

SCIFOPSI
DIPARTIMENTO DI
SCIENZE DELLA FORMAZIONE
E PSICOLOGIA

Il mio percorso di tirocinio

Tirocinante Trunzo Veronica

Tutor scolastici Certa Maria (primaria) ,
Giangola Cira (infanzia)

Tutor universitario Lucia Maddii

Indice

Introduzione.....	3
Le sedi del tirocinio.....	6
Il tirocinio nella scuola dell'infanzia.....	10
Il tirocinio nella scuola primaria.....	19
La scuola come comunità professionale.....	32
Conclusioni.....	35
Bibliografia e sitografia.....	38

Introduzione

Lo scopo della seguente relazione è quello di raccogliere una riflessione personale sul percorso di tirocinio permettendomi di fare un bilancio complessivo su questa esperienza di quattro annualità.

Alla fine del mio percorso sono consapevole del cambiamento che questa esperienza ha scaturito in me, sono in grado di fare un lavoro introspettivo sulla mia persona e valutare come sono cresciuta e come ci sia stata una maturità dal primo anno di tirocinio all'ultimo.

Mi sono iscritta a questa facoltà con le idee ben chiare e con una forte motivazione e passione verso l'insegnamento che mi porto da quando sono piccola e già costringevo i miei amici a giocare "a fare la maestra"; questa passione si è radicata in modo ancora più forte quando appena iscritta all'università ho iniziato a fare la baby-sitter. Ho da subito capito di essere in grado di stabilire dei bei rapporti con i bambini, di poter diventare per loro un punto di riferimento.

Sebbene il compito della maestra sia diverso di quello di "cura" della baby-sitter per molti aspetti questo mi ha aiutato e ha rafforzato i miei punti di forza e portato alla luce i miei punti deboli.

Questi poi sono stati amplificati durante il mio percorso di tirocinio dove ho avuto modo, soprattutto le due ultime annualità, di mettermi faccia a faccia con quello che ho sempre pensato di voler fare.

Ho avuto modo di vedere in prima persona i lati "negativi" e quelli difficili del mestiere; sicuramente il ruolo della maestra è molto complesso ed è connesso alla gestione della classe a 360°, è un ruolo

che deve fare i conti con diversi bambini, ognuno con il proprio background personale, immerso in un assetto burocratico sempre in cambiamento, spesso contrastato dal ruolo dei genitori che facendosi forte della protezione dei propri figli spesso non accettano e criticano il lavoro degli insegnanti.

Durante il mio percorso di tirocinio ho avuto modo di vedere tutti questi aspetti, ma anche di immergermi in un mondo fatto di passione e amore, in cui ho visto maestre e maestri portare avanti le proprie idee e ideali. Ho imparato molto da ognuno di loro, sono stati sempre disponibili e hanno cercato di arricchire il mio bagaglio personale e io personalmente mi sento arricchita da questa esperienza e più motivata dell'inizio.

Inizialmente il percorso di tirocinio è stato breve ed era prettamente un assaggio di quello che sarebbero stati gli anni successivi; da una semplice ma efficace osservazione (obiettivo progetto I anno) il tirocinio si è evoluto fino ad arrivare alla preparazione di vere e proprie azioni didattiche attraverso il progetto MARC.

In questi anni di tirocinio ho avuto modo di avvicinarmi a diverse situazioni, da bambini svogliati che prestavano poca attenzione durante le lezioni a bambini che a causa di un disturbo dell'apprendimento avevano uno scarso rendimento scolastico; questo argomento ha stimolato molto la mia curiosità, motivo per cui ho deciso di basare la mia tesi di laurea su i disturbi dell'apprendimento e sulle tecnologie che oggi sono funzionali a questa problematica.

Inizialmente mi sono sentita incompetente, mi sono sempre chiesta come avrei potuto aiutare questi bambini, come essere una brava

insegnante con le competenze giuste; la mia tesi parte proprio da questa voglia di conoscere ed essere preparata per il futuro.

Durante il tirocinio non ho visto usare strumenti tecnologici specifici, ma strategie ugualmente funzionali (ad esempio l'uso dei cartelloni ,di schemi riassuntivi per i dislessici ecc..) motivo per cui ho deciso di approfondire questo aspetto, per arricchire il mio bagaglio personale e apportare ulteriori competenze di tipo tecnologico.

Vi sono stati casi in cui la problematica del bambino aveva cause più profonde, insite nella famiglia che provocavano disagi a scuola e si ripercuotevano sull'apprendimento e su i rapporti sociali con atteggiamenti aggressivi verso i compagni. Anche in questi casi il ruolo dell'insegnante è fondamentale per riuscire a tutelare tutti i bambini e andare incontro anche al bambino aggressivo. Tutti i maestri che ho seguito in questi anni adottavano soluzioni simili, basate sull'ascolto e sulla comprensione, chiedendo il perché del gesto ed evitando di punire il bambino senza averlo ascoltato.

L'ascolto è uno degli aspetti che maggiormente mi ha colpito e sul quale punto per il mio futuro da maestra, la capacità di entrare in empatia con il bambino è fondamentale per instaurare relazioni di fiducia e durature che permettono anche un miglior apprendimento.

Il ruolo dell'insegnante è vasto, non si tratta solo di “trasmettere” conoscenze, di far sviluppare competenze utili per il futuro, ma è un ruolo che coinvolge mente e sentimenti. La maestra è un punto di riferimento fondamentale per il bambino, e spesso diventa anche una persona sulla quale fare affidamento e confidare segreti e timori.

Il percorso di tirocinio è stato utile e ha contribuito a rafforzare la mia

idea e il mio desiderio di diventare insegnante.

Le sedi del tirocinio

Ho effettuato il tirocinio in due diversi Istituti comprensivi.

Le prime 3 annualità le ho svolte all'Istituto comprensivo Centro-Nord di Campi Bisenzio, oggi chiamato “Istituto comprensivo statale Margherita Hack”.

Campi Bisenzio è collocata nella piana tra Firenze e Prato e conta circa ⁷⁸47.094 abitanti. La popolazione è vasta formata da un gran numero di persone di nazionalità cinese che operano nel settore della pelletteria.

L'economia di Campi si basa sul settore terziario avanzato, sulla meccanica e sul tradizionale tessuto artigianale.

Vi sono molte associazioni culturali che si dedicano alla conservazione e alla diffusione del patrimonio e delle tradizioni storiche. Tra gli edifici importanti troviamo: il teatro Dante, Villa Montalvo e Villa il Palagio.

Campi presenta tre istituti comprensivi:

- Istituto comprensivo “Rita Levi Montalcini”,
- Istituto comprensivo “Margherita Hack”,
- Istituto comprensivo “Giorgio La Pira”.

Ho svolto il primo anno di tirocinio alla scuola primaria “E. Salgari” e alla scuola dell'infanzia “D.Cianti”. La scuola primaria “E.Salgari” è situata nella frazione di Capalle, in un edificio a due piani, è formata da sei classi a tempo pieno (quaranta ore) con un totale di 140 alunni.

Come si può leggere dal POF le aule sono dotate della LIM, mentre

78 Dati 2018 , sito del comune di Campi Bisenzio

nel 2012/2013 quando ero tirocinante in quella sede non erano ancora presenti. Sono presenti una piccola palestra, un'aula di informatica e un laboratorio di ceramica, infine la scuola è circondata da un ampio giardino utilizzato durante l'intervallo.

La scuola dell'infanzia "D.Cianti" si trova in una delle ville più belle della campagna di Campi, Villa il Palagio. La scuola inaugurata nel 2003 è dedicata ad un ragazzo vittima della strada. La scuola è formata da sette sezioni con orario dalle otto alle sedici. Al piano terra troviamo spazi per attività laboratoriali, un salone per attività a classi aperte e la sala dei docenti, mentre salendo l'ampia scalinata posta all'ingresso si accede al primo piano con le stanze per la mensa, la scuola è totalmente immersa in un parco.

Nel secondo anno di tirocinio ho continuato il mio percorso alla "E.Salgari" mentre per quanto riguarda la scuola dell'infanzia sono stata mandata alla "Riccardo Valerio". Questa scuola fa parte del complesso edilizio della scuola primaria Neruda, è composta da sette classi con orario dalle otto alle sedici. Vi sono due giardini, uno anteriore posto all'ingresso, e l'altro nel retro della scuola. Inoltre è stato allestito uno spazio per i bambini diversamente abili e un salone per le attività a classi aperte, la mensa si trova nei locali della scuola primaria adiacente.

Al contrario, nel terzo anno di tirocinio ho ripreso il mio percorso alla scuola dell'infanzia "D.Cianti" mentre per quanto riguarda la scuola primaria ho svolto il tirocinio alla "A.Gelli". La scuola è collocata nel borgo di San Martino in un ampio edificio. Sono presenti quattordici classi a quaranta ore settimanali con orario dalle otto e trenta alle

sedici e trenta; la scuola dispone di laboratori di scienze, informatica e pittura e di una piccola palestra. È circondata da due giardini ,in uno dei quali è stata allestita l'aula verde.

L'ultima annualità di tirocinio è stata effettuata nel mio comune di residenza, nell'Istituto comprensivo statale di Signa.

L'istituto si trova su un territorio ampio che va dalla zona collinare verso Poggio a Caiano, fino alla piana di San Mauro. La diversità del territorio si rispecchia in una diversità economica e produttiva che va dalle attività artigianali, industriali; attività che hanno conosciuto profonde trasformazioni rispetto alla tradizionale lavorazione della paglia, della ceramica e a quella dei maglifici. Il territorio signese è urbanisticamente in espansione così come anche la popolazione: alla immigrazione del Sud degli anni '60 se ne è aggiunta una più recente dalle città limitrofe e dai paesi extracomunitari; di conseguenza anche la popolazione scolastica è molto eterogenea per provenienza socio-culturale ed economica.

Nel comune di Signa troviamo

-cinque scuole dell'infanzia

-tre scuole primarie

-una scuola secondaria di 1° grado

Ho svolto il tirocinio alla scuola primaria “Leonardo Da Vinci” e alla scuola dell'infanzia “Gianni Rodari”.

Nella scuola primaria “Leonardo da Vinci”sono presenti venti classi, divise in quattro sezioni per ogni annualità; dalla I alla IV primaria, sono presenti tre sezioni a quaranta ore e una sezione a ventinove ore; le classi V sono suddivise in due sezioni a quaranta ore e due sezioni

a ventinove ore. La scuola è molto grande ha una biblioteca e una palestra esterna alla scuola, le aule adibite per la mensa sono al pianterreno ed è immersa totalmente in un grande giardino diviso fra le varie classi durante l'intervallo.

La scuola dell'infanzia “Gianni Rodari” è formata da sei sezioni, tutte miste (tre, quattro e cinque anni).

Il tempo scuola è di quaranta ore settimanali da lunedì a venerdì.

L'ingresso è previsto dalle otto e trenta alle nove, l'uscita dalle sedici alle sedici e trenta. Inoltre è attivo un servizio pre- scuola affidato ad una cooperativa.

L'istituto è disposto su due livelli: nel primo vi sono le sei sezioni, intervallate da tre ampi saloni attrezzati per le attività psicomotorie e ricreative. Le aule hanno l'accesso diretto ad un ampio giardino.

Il secondo livello è suddiviso in quattro spazi, tre utilizzati come sala mensa e uno adibito a biblioteca, sono presenti una cucina e un servizio.

Tutti gli Istituti sono dotati di un POF in cui si presenta le peculiarità della scuola e i progetti a cui hanno aderito.

Nel POF⁷⁹ dell'Istituto comprensivo di Campi fra gli obiettivi proposti troviamo “favorire la sperimentazione didattica e metodologica, privilegiando strategie volte all'acquisizione di competenze e compiti di realtà”, “sviluppare e consolidare azioni di didattica inclusiva e di valorizzazione delle differenze” importante visto la presenza di diverse culture all'interno del contesto scolastico, “favorire il passaggio fluido degli studenti nei diversi ordini di scuola” poiché l'istituto comprende i tre ordini di scuola questo porta a dover creare

⁷⁹ POF Istituto comprensivo Margherita Hack di Campi Bisenzio, fonte sito della scuola.

delle connessioni fra di loro.

Nel POF⁸⁰ dell'istituto comprensivo di Signa fra i vari obiettivi si propone quello di “contribuire alla promozione culturale e sociale dei futuri cittadini attraverso l’acquisizione dell’autonomia e lo sviluppo di competenze che consentano a ciascuno la più ampia partecipazione alla vita democratica” e viene sottolineato l'importanza di creare un'adeguata continuità tra primo e secondo ciclo di istruzione; il curricolo si basa su due componenti una disciplinare dettata dalle Indicazioni Nazionali del 2012 e l'altra locale per aderire alle iniziative progettuali del territorio, infatti vi sono molte collaborazioni da parte degli enti presenti sul territorio dalle Forze dell'Ordine e Polizia Municipale alla Società della Salute .

Il tirocinio nella scuola dell'infanzia

Il tirocinio è un percorso in evoluzione, che è partito con una semplice ma scrupolosa osservazione dell'ambiente classe e dei suoi protagonisti ed è arrivato alla progettazione di vere e proprie azioni didattiche. Il primo anno di tirocinio l'obiettivo era quello di “osservare l'ambiente scolastico per conoscere l'organizzazione della scuola” per fare questo avevamo a disposizione degli strumenti strutturati che mi hanno permesso di porre l'attenzione su aspetti specifici dell'ambiente scolastico, come i luoghi, i tempi e l'organizzazione del gruppo. Ho osservato come vengono gestiti i diversi momenti della giornata scolastica dall'ingresso dei bambini, il momento dell'appello alla ricreazione e alla mensa. Ho notato come

⁸⁰ POF Istituto comprensivo statale di Signa, fonte sito ufficiale.

ogni spazio della classe e della scuola sia funzionale ad ogni momento della giornata e, quindi abbiamo l'angolo della classe disposta a cerchio per fare l'appello o per conversare con i bambini, abbiamo i banchi per il momento della didattica e l'angolo dei giochi dove si deve esclusivamente giocare. Inoltre i servizi e la mensa sono a misura di bambino, per promuovere e favorire nel migliore dei modi lo sviluppo dell'autonomia.

Nel terzo anno gli obiettivi di tirocinio sono più specifici e mi hanno permesso di partecipare attivamente alle attività scolastiche:

“riflettere sulla realtà formativa” “sviluppare competenze sul piano relazionale e comunicativo” “conoscere e utilizzare modalità di progettazione e di metodologie didattiche” e infine “progettare e attuare percorsi didattici in collaborazione con le insegnanti” nello specifico per la scuola primaria ho preparato un progetto di comprensione di un breve racconto.

La classe dell'infanzia alla “Diego Cianti” in cui ho effettuato la terza annualità di tirocinio è la classe degli “scoiattoli”, una classe numerosa formata da ventisei alunni, tra cui un bambino con un leggero deficit mentale seguito da una maestra di sostegno e da un'educatrice. La scuola essendo molto grande offre molti spazi per i bambini, infatti tutte le classi dispongono di un'aula in cui ci sono i banchi, le sedie e le panche a misura di bambino per le attività strutturate, un'altra stanza adibita a “sala giochi” in cui i bambini vengono lasciati liberi di giocare e svagarsi come preferiscono; questo gli permette di avere uno spazio tutto loro, e al termine dei loro giochi sono loro stessi a rimettere tutto in ordine negli appositi cassetti.

Questo è un elemento importante che responsabilizza i bambini e li trasmette l'idea di rispetto per l'ambiente circostante e di condivisione dei giochi.

Ho notato come sia fondamentale la divisione dei ruoli tra i bambini, infatti hanno dei turni in cui devono compiere dei doveri che vanno dal riordino della classe dopo i giochi alla distribuzione della merenda o del materiale. Qui il concetto di tempo e spazio ha un'importanza forte in quanto nella scuola dell'infanzia tutta la giornata si basa su delle routine, azioni quotidiane che hanno il compito di far nascere e sviluppare nei bambini il concetto di tempo e spazio; queste routine iniziano alla mattina con l'ingresso a scuola e terminano nel pomeriggio con i saluti. La routine è un elemento fondamentale, riordinare, fare il calendario, l'alternarsi dei turni offrono ai bambini una gamma di stimoli molto varia, consentendo l'organizzazione spazio-temporale e contribuendo a fissare l'idea di spazio e tempo.

Dal susseguirsi di queste routines, i bambini riescono a cogliere il senso del prima e del dopo acquisendo la capacità di prevedere e anticipare gli eventi e costruendo un po' alla volta la mappa temporale e spaziale della propria vita.

In questa classe è presente un bambino con BES dovuto a un lieve ritardo mentale molto faticoso da gestire. Il bambino alterna momenti di grande affetto a momenti di violenza, aggredendo i compagni e a volte anche le maestre; spesso scappa dalla classe ragione per cui ha bisogno di essere sempre controllato, inoltre è molto indietro con lo sviluppo del linguaggio. Le maestre hanno notato piccoli progressi

rispetto all'inizio dell'anno scolastico e sono fiduciose di riuscire ad arrivare almeno all'acquisizione dell'autonomia e del linguaggio nel prossimo anno scolastico. Il resto della classe è molto attenta a questa problematica, i bambini gli stanno molto dietro, avvertono subito le maestre quando lo vedono scappare dalla classe lo includono nei loro giochi e cosa fondamentale non rispondono mai con violenza quando ricevono uno schiaffo o uno spintone dal bambino.

Il bambino fa fisioterapia privatamente la mattina quando il resto dei suoi compagni svolge attività motorie con un maestro esterno.

Le attività nella scuola dell'infanzia vengono proposte sotto forma di gioco con il fine di sviluppare le capacità psico-motorie e quelle logico-spaziali .

Per quanto riguarda l'uso delle fotocopie in alcune scuole, come in questa, venivano usate raramente, tutto veniva disegnato dai bambini; ho apprezzato questo aspetto perché spesso si vedono quaderni pieni di fotocopie precise che vanno a mascherare le capacità e i progressi del bambino.

Fra le varie attività a cui ho assistito e partecipato quella che mi è piaciuta particolarmente è stata quella di andare nell'orto. Di fronte alla scuola c'è un pezzo di terra che viene lavorato da tutti i bambini della scuola insieme ad alcuni contadini. I bambini si occupano di piantare i semini, di annaffiare, scavare le buche e vedono con i loro occhi i risultati del loro lavoro. È un'attività che ho apprezzato molto e che ritengo sia utile poiché permette ai bambini di vivere in prima persona questa esperienza, toccando con mano e usando i sensi, questo stimola la curiosità e migliora l'attenzione perché lavorano in prima

persona. È stato bello vedere i bambini giocare con la terra vederli divertirsi in uno spazio aperto a contatto con la natura. È un progetto importante che permette ai bambini di osservare la natura, comprendere i cicli delle stagioni, è un'esperienza manipolativa e sensoriale molto significativa. Anche il bambino con BES ha partecipato a questa attività, ha giocato con la terra e ha annaffiato le piantine come i suoi compagni.

Ho avuto modo di mettermi in gioco in pieno infatti ho preparato un'attività didattica sulla base del progetto MARC: questa si basava sulla comprensione di un testo, la storia racconta di un bruco che si trasforma in farfalla, semplice e di facile comprensione. Il racconto è breve perché spesso i bambini si stancano e dopo un po' smettono di porre attenzione. Dopo aver ascoltato attentamente il brano ho posto delle domande semplici a cui tutti i bambini hanno risposto senza grosse difficoltà.

Progetto MARC (2014-2015)

Titolo del progetto	Il bruco Morbidone
Analisi dei bisogni	In classe sono presenti 26 bambini di cui 14 maschi e 12 femmine di 4 anni e un bambino di 6 anni. Quest'ultimo presenta un deficit mentale che lo rende spesso aggressivo e difficile da gestire, viene seguito da una maestra di sostegno e da un'educatrice.
Obiettivi generali	-comprendere testi e coglierne gli aspetti principali; -stimolare la fantasia
Obiettivi specifici	-comprendere il testo

	-cogliere il senso del testo -mantenere l'attenzione -stimolare l'immaginazione
Contenuti	Testo “Il bruco Morbidone”
Attività	-disposizione delle panche a cerchio -predisporre un ambiente favorevole all'ascolto -introduzione dell'attività -attirare l'attenzione dei bambini -lettura del testo -domande di comprensione
Tempi	20 minuti circa
Materiali	Testo “il bruco Morbidone”
Verifica e valutazione	Valutazione in itinere : ho verificato l'attenzione dei bambini durante la lettura Valutazione finale : ho valutato la comprensione da parte dei bambini tramite semplici domande inerenti al testo.

Realizzare il video non è stato semplice, è stata un'esperienza nuova, i bambini erano incuriositi e non riuscivano a concentrarsi sulla lettura inizialmente, inoltre anch'io mi sentivo un po' in soggezione ma poi leggendo gradualmente mi sono lasciata andare.

Comunque mi ha permesso di lavorare su me stessa, di riguardarmi e di vedere cosa dovrei migliorare e di operare un'auto-riflessione.

Nella scuola dell'Infanzia “Gianni Rodari” di Signa sono stata inserita in una sezione mista (tre,quattro e cinque anni) con ventisei bambini di cui due BES.

Le classi vengono denominate con un colore e vengono suddivise in due ambienti: da una parte troviamo le sedie e le panche disposte a

cerchio dove i bambini svolgono le attività di routine (calendario, appello..), fanno la merenda e giocano; dall'altra parte sono disposti i banchi dove i bambini svolgono le attività didattiche, colorano e disegnano. Lungo le pareti oltre ai disegni e ai decori in tema con i vari periodi dell'anno, troviamo delle cartelle dove via via vengono inseriti i lavori di ogni bambino da consegnare ai genitori alla fine dell'anno scolastico.



Sedie e panche disposte a cerchio per attività di routine e momenti di gioco



zona in cui si svolgono le attività didattiche

Durante l'ingresso, dalle otto e trenta alle nove, i bambini giocano liberamente, dopo si passa alle attività di routine (calendario, appello, scelta dei vari aiutanti...): i bambini si dispongono nella zona del cerchio, l'insegnante fa l'appello e i bambini posizionano i contrassegni nella parte della "casa" corrispondente all'assenza o presenza del bambino.

Verso le dieci e trenta i bambini fanno merenda: qui hanno un ruolo fondamentale i bambini che svolgono il compito di aiutante distribuendo la merende e i bicchieri. Si passa alle attività didattiche che sono diversificate per ogni fascia d'età.

Alle undici e quarantacinque i bambini si preparano per la mensa, vanno in bagno e ripetono le regole da rispettare a tavola. Dalle dodici alle tredici circa si svolge la mensa, fino alle quattordici e trenta i bambini fanno la ricreazione (gioco libero). Dalle quattordici e trenta fino alle sedici e trenta si svolgono le attività didattiche o giochi guidati dall'insegnante del pomeriggio.

Per quanto riguarda i due bambini con BES, un bambino di nazionalità cinese che non riusciva a comunicare e una bambina con un disturbo del comportamento, questi venivano seguiti dall'insegnante di classe, non avevano un'insegnante di sostegno. La maestra cercava di comunicare con il bambino cinese facendosi aiutare da altri bambini della stessa nazionalità, mentre con la bambina con il disturbo del comportamento era capace di gestirla in modo adeguato, avevano stabilito un ottimo rapporto, inoltre la maestra cercava di coinvolgerla in più attività possibili per tenerla costantemente impegnata. Al contrario con l'altra maestra, che era in

quella classe da poco la bambina era più difficile da gestire. Ho compreso come i rapporti umani siano alla base di questo lavoro, la maestra diventa una figura fondamentale per il bambino e deve essere capace di lavorare con tutte le sue sfaccettature.

I progetti a cui ha aderito il plesso sono : "Io e gli altri, noi" (progetto di settore); Progetto accoglienza-orientamento; Progetto su "Cappuccetto rosso, verde, giallo, blu e bianco" di Munari; Progetto potenziamento-Psicomotricità; Progetto biblioteche scolastiche; Progetto ambiente- partecipazione libera ad iniziative del territorio: conoscere la Pubblica Assistenza e la Protezione Civile di Signa. Sono riuscita a partecipare al progetto "Cappuccetto rosso, Verde, Giallo e Bianco" attraverso cui i bambini sono entrati in contatto con i colori e hanno sviluppato questo concetto tramite diverse attività; ad esempio durante il mio periodo di tirocinio c'era Cappuccetto Verde e fra le varie attività inerenti a questo colore siamo andati nel bosco ad osservare le varie tonalità di verde, successivamente ogni bambino ha disegnato il suo Cappuccetto Verde e infine ho preparato un cartellone con un Cappuccetto Verde grande a cui ho fatto attaccare le foglie verdi che i bambini avevano raccolto precedentemente nel bosco. Infine abbiamo letto la storia di Cappuccetto Verde.

Le maestre sono state molto disponibili e mi hanno permesso di partecipare in modo attivo durante tutto il periodo di tirocinio. Ho avuto modo di guidare la classe durante il momento del calendario, di preparare dei giochi, di fare da supporto durante attività più strutturate. Spesso la maestra mi affidava un piccolo gruppo per fargli svolgere delle attività mentre lei con un altro gruppo preparava dei

lavoretti. Inoltre mi sono divertita molto a preparare lo spettacolo di fine anno, questo mi ha aiutato molto dal punto di vista della gestione dei gruppi infatti con la musica e tanti bambini insieme non era semplice mantenere l'ordine e la loro attenzione.

Gli elementi fondamentali all'interno della scuola dell'infanzia sono: i momenti della routines, con cui i bambini scandiscono la loro giornata, questo gli permette di acquisire i concetti di prima e dopo, la collaborazione tra maestre e tra alunni, mi è capitato di svolgere il tirocinio in una classe dove le maestre non collaboravano non si dividevano i ruoli e questo portava non solo a scontri ma anche la classe ne risentiva poiché le attività non venivano gestite con regolarità, la cooperazione e il rispetto verso l'altro, elemento fondamentale in una società in continuo cambiamento e multietnica.

Il tirocinio nella scuola primaria

Ho effettuato il tirocinio in tre diverse scuole primarie, due dello stesso istituto, quello di Campi Bisenzio e l'ultimo anno alla Leonardo da Vinci nel comune di Signa.

Come per il percorso all'infanzia anche alla primaria è stato un percorso in crescita con obiettivi via via più significativi.

Il primo anno l'obiettivo era quello di osservare per conoscere l'organizzazione della scuola; ho iniziato il tirocinio alla “Salgari”, una scuola molto piccola che permette una stretta collaborazione tra gli insegnanti delle diverse sezioni. Tra le diverse attività che mi hanno permesso di svolgere, quella che mi ha vista più attiva è stata la realizzazione di un cartellone dove ho dovuto coordinare un piccolo

gruppo ed ero molto soddisfatta nel vedere che i bambini seguivano attentamente le mie indicazioni.

All'”Aurora Gelli” ho trovato un ambiente diverso, più grande infatti dato l'elevato numero di alunni la mensa e la ricreazione pomeridiana è organizzata su due turni. La mia classe, una seconda, conta ventidue bambini,tre di loro presentano problematiche più o meno lievi: un bambino di nazionalità cinese che ha difficoltà ad inserirsi e ad apprendere la lingua italiana, una bambina con DSA e un bambino con problemi derivati da un'operazione importante subita da piccolo che però non gli ha impedito di inserirsi bene all'interno della classe. Questi bambini sono seguiti da una maestra di sostegno. Questa classe mi ha colpito perché nonostante la presenza di qualche bambino con le proprie difficoltà è una classe che lavora bene,le maestre proponevano moltissime attività e il programma veniva svolto in modo scorrevole. Il bambino di nazionalità cinese spesso viene seguito dalla maestra di italiano durante le altre lezioni perché se non c'è comprensione della lingua è impossibile favorire l'apprendimento di altre materie. La bambina con dislessia aveva chiari segni di questo disturbo, presentava serie difficoltà a leggere e spesso confondeva le parole, è seguita regolarmente da una maestra di sostegno che si occupa di lei e del bambino con il deficit mentale; durante l'assenza di questa maestra mi sono dedicata a questi due bambini,ho potuto constatare di come sia complicato relazionarsi con bambini con difficoltà, della dolcezza di cui hanno bisogno per sentirsi al pari degli altri anche se hanno una maestra di sostegno. La mia tesi di laurea si basa su queste problematiche,poiché la prima volta mi sono sentita incapace di

aiutarli al meglio, inoltre con lo sviluppo delle tecnologie ritengo sia fondamentale conoscere e imparare ad utilizzare quelle più funzionali per un miglior supporto.

Ho avuto modo anche di valutare il piano relazionale e comunicativo, soffermandomi sulle relazioni tra alunni e tra alunni e maestre. Le maestre hanno sviluppato un rapporto di complicità e affetto con i bambini, stabilendo il giusto grado di autorevolezza, dolcezza e comprensione, la maestra deve essere in grado interpretare anche i silenzi dei propri alunni.

È fondamentale in questa fase della crescita sviluppare competenze a livello scolastico, ma anche riuscire a sviluppare competenze sul piano comunicativo e relazionale. Per quanto mi riguarda ho cercato di stabilire relazioni affettive con i bambini che mi hanno riempito di affetto fin da subito, ho rappresentato un supporto per loro e spesso si avvicinavano per confidarsi o raccontarmi della loro giornata oltre che per essere aiutati durante le lezioni. Anche il feeling con le insegnanti è stato significativo in quanto mi ha permesso di mettermi in gioco senza sentirmi giudicata; mi hanno permesso di partecipare attivamente alla vita della classe, ho aiutato i bambini in difficoltà a svolgere gli esercizi, ho aiutato le maestre a correggere i quaderni, abbiamo realizzato insieme i lavoretti per le festività di quel periodo (Pasqua, festa del papà) ho letto dei racconti e scritto alla lavagna. Fra le varie attività che abbiamo preparato insieme alle insegnanti mi è piaciuta particolarmente una lezione di geometria su i solidi in cui mi è stato affidato un gruppo per costruire il nostro robot utilizzando i solidi studiati.

Tra gli obiettivi del tirocinio vi era quello di progettare percorsi didattici, e dopo aver esaminato il contesto in cui operavo e in accordo con le insegnanti ho proposto lo studio delle stagioni.

Sono riuscita a costruire un progetto interdisciplinare basato su scienze per quanto riguarda le caratteristiche delle stagioni e sulla narrativa leggendo un racconto con protagonista le stagioni e lavorando sulla comprensione del brano.

Ho iniziato la lezione con una discussione, una sorta di *brainstorming* sul concetto di stagioni, chiedendo le caratteristiche che secondo loro caratterizzano ogni stagione. Abbiamo costruito insieme un testo descrittivo che si basava soprattutto sulle tematiche che sono emerse durante la discussione: il tempo, la flora e la fauna e il vestiario, tematiche che fanno parte del loro campo di esperienza.

Dopo aver elencato le caratteristiche delle stagioni ho scritto il testo alla lavagna e i bambini lo hanno ricopiato .

Successivamente ho mostrato delle foto, per rendere la stagione più realistica e non stereotipata, e abbiamo riscontrato le analogie fra ciò che abbiamo detto e ciò che si vede realmente in natura. Infine ognuno di loro ha disegnato le quattro stagioni. Il lavoro ci ha impegnato per due ore circa, i bambini erano concentrati e la discussione iniziale li ha incuriositi molto. Il giorno seguente ho fatto leggere un racconto fantastico ai bambini, inizialmente ognuno lo ha letto per conto proprio, poi uno alla volta un pezzo ad alta voce ed infine ho letto io. Ho deciso di far leggere per prima i bambini per valutare le loro capacità e l'interpretazione che davano al testo. Dopo aver letto ho posto alcune domande per verificare se avessero compreso e infine un

disegno della storia. È stata una lezione che mi ha soddisfatto molto in quanto sono riuscita a mantenere viva l'attenzione dei bambini e a rendere l'argomento seppur astratto pienamente comprensibile; ho seguito l'esempio della maestra cioè di aspettare che tutti fossero allo stesso punto, ad esempio nella copiatura alla lavagna e poi andare avanti.

Titolo del progetto	Alla scoperta delle stagioni
Analisi dei bisogni	In classe sono presenti 22 bambini , 13 femmine e 9 maschi. All'interno della classe ci sono 4 bambini con problematiche più o meno lievi .
Obiettivi generali	-comprendere l'alternarsi delle stagioni -stimolare all'osservazione del mondo circostante
Obiettivi specifici	-scoprire e conoscere le stagioni ; le caratteristiche ambientali e climatiche che le caratterizzano -individuare i mutamenti della natura con l'osservazione diretta e tramite immagine; -riconoscere le caratteristiche e gli elementi tipici di una stagione
Contenuti	Le stagioni
	I Incontro: - chiedere ai bambini di parlare delle stagioni -i bambini elencano alcuni caratteristiche delle stagioni -scrivere alla lavagna le caratteristiche riscontrate dai bambini -guardare delle foto reali

Attività	<p>rappresentanti paesaggi nei diversi periodi dell'anno</p> <ul style="list-style-type: none"> -confrontare quanto si è detto con le foto -disegnare le stagioni rispettando le loro caratteristiche <p>Il Incontro :</p> <ul style="list-style-type: none"> -lettura di un racconto fantastico con protagonista le stagioni -domande di comprensione sul testo -disegno sulla storia
Tempi	Due lezioni per un totale di 4 ore
Materiale	Lavagna , foto , libro dei racconti ,colori..
Verifica e valutazione	<p>Verifica iniziale : ho verificato se i bambini fossero in grado di distinguere le stagioni ,se conoscessero le loro caratteristiche ;</p> <p>valutazione in itinere : durante la lezione ho valutato l'impegno , ho valutato la pertinenza delle loro risposte durante la discussione iniziale. Ho verificato la comprensione del testo, la capacità di estrarre notizie da una lettura e il loro livello di attenzione.</p> <p>Valutazione finale : ho verificato se le caratteristiche delle stagioni fossero state ben comprese attraverso il disegno , che doveva essere pertinente.</p>

Infine, per quanto riguarda l'ultima annualità di tirocinio, sono stata alla scuola primaria Leonardo da Vinci di Signa. La classe è composta da ventiquattro bambini di cui quattro con BES. Inoltre vi erano problematiche legate a storie familiari che si ripercuotevano sull'apprendimento.

La classe si trova al piano terra dell'istituto, è molto luminosa poiché ci sono delle portefinestre. I banchi sono disposti di fronte alla lavagna e alla cattedra dell'insegnante, tranne due riservati a due bambini che hanno delle difficoltà di apprendimento. Lungo le pareti ci sono cartelloni con le regole di grammatica e matematica più importanti e uno in cui sono segnati quotidianamente i nomi degli "assistenti". Ci sono la lavagna e la LIM che viene utilizzata prevalentemente durante le lezioni di inglese. Ci sono degli armadietti contenenti il materiale didattico e giochi in scatola da utilizzare durante la ricreazione; infine al lato di una parete c'è un banco più grande dove gli alunni lasciano i libri e i quaderni.





Nella classe sono presenti tre insegnanti: un'insegnante che si dedica alle materie letterarie (italiano, storia, geografia, inglese) una che si dedica alle materie scientifiche (matematica, scienza, ed. fisica.) e un'insegnante di religione.

L'ingresso è previsto alle otto e venti, alle dieci e venti fanno la ricreazione alle dodici e venti le classi seconde si recano a mensa.

Dopo una ricreazione più lunga, alle quattordici riprendono le attività didattiche fino alle sedici e venti.

In questa classe erano presenti due bambini, uno dei quali in fase di certificazione, con disturbi specifici dell'apprendimento in particolare presentavano difficoltà marcate nella lettura e nella scrittura (dislessia); la maestra per questi alunni preparava degli schemi delle lezioni per semplificare lo studio, durante le verifiche avevano delle domande in meno, li era consentito scrivere in stampatello e non leggevano mai davanti alla classe se non letture che avevano già preparato precedentemente. In questo caso il lavoro dell'insegnante veniva ostacolato, in particolar modo per uno dei due bambini, dai

genitori che non accettavano questa prima diagnosi e di conseguenza non apprezzavano il lavoro diversificato dell'insegnante. Inoltre nel corso dell'anno si era incrinato il rapporto insegnante-genitori e questo impediva alla maestra di agire nel modo adeguato, lasciando che il bambino lavorasse come gli altri, con risultati disastrosi sia sul piano dell'apprendimento che di quello personale, dell'autostima del bambino. La maestra era mortificata da questa cosa ma purtroppo le era stato imposto dai genitori che pretendevano le stesse metodologie degli altri bambini della classe. Ho aiutato spesso la maestra a preparare attività diversificate per questi bambini, ho semplificato gli esercizi preparando frasi più breve su cui lavorare, li ho seguiti nella fase della preparazione della lettura e ho preparato gli schemi delle nozioni più importanti della lezione del giorno. La maestra mi ha dato la possibilità di svolgere varie attività, ho corretto i quaderno, gli esercizi, ho fatto il dettato e la successiva correzione. In alcune occasioni ho ripassato insieme ai bambini la lezione precedente per riprendere in mano il punto della situazione, ho integrato una lezione di inglese sul corpo umano con una canzone e un balletto. Inoltre dopo aver preso dimestichezza con le varie procedure che oramai si svolgono completamente online mi sono occupata di compilare quotidianamente il registro online.

Anche per l'ultimo anno di tirocinio ho svolto l'attività didattica per il progetto MARC. Ho effettuato una lezione di potenziamento sulle tipologie di testo, in particolare sul testo fantastico utilizzando il racconto di un testo fantastico e soffermandomi sulle caratteristiche di quest'ultimo che lo differenziano dal racconto reale.

Finalità	⁸¹ "Porsi in situazione di ascolto entro i tempi richiesti. Cogliere il senso globale di racconti, resoconti, narrazioni. Saper comprendere il significato globale di un testo, cogliendone le principali informazioni (luoghi, tempi, personaggi, azioni).
Obiettivo didattico	Ascoltare e comprendere un racconto fantastico
Strumenti e modalità di verifica	Domande scritte
Strategie	Lezione frontale, espositiva e interattiva
Tempi	1 ora e 30 minuti : -lettura del racconto "il rinoceronte Arcobaleno" -discussione e analisi del testo -domande scritte di comprensione -disegno
Predisposizione dell'ambiente fisico	Disposizione dei banchi invariata, disposti in fila davanti alla lavagna
Riduzione di eventuali fattori di disturbo	Far disporre i bambini nella "posizione dell'ascolto" cercando di richiamare l'attenzione leggendo e interpretando il racconto
Svolgimento dell'attività	-lettura del racconto fantastico -interazione con gli alunni attraverso una discussione sulla comprensione del testo -attivazione delle preconcoscenze

⁸¹ Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione

	per quanto riguarda l'analisi (parti del racconto, personaggi , tempi..) -somministrazione di domande aperte per la verifica -disegno conclusivo
--	--

Infine un'ulteriore esperienza che mi ha coinvolto in prima persona è stata la somministrazione delle prove INVALSI di matematica in una classe V. Abbiamo fatto l'appello e distribuito le schede di verifica da riconsegnare in un orario prestabilito. Erano presenti due alunni certificati DSA che hanno svolto la prova in un'altra aula con l'ausilio di strumenti compensativi, come stabilito dalla preside. Infine abbiamo provveduto a registrare sulla scheda- risposta studente le risposte date alle domande (procedimento online).

In queste quattro annualità e percorsi diversi ho visto mettere in pratica diverse “buone pratiche” per lo sviluppo di competenze utili per formare i cittadini del futuro. I concetti di multiculturalità e inclusione sono ben sviluppati all'interno di ogni grado di scuola, vengono riconosciute le differenze culturali e le differenze di apprendimento causate da bisogni speciali. Le metodologie che deve usare il docente per favorire l'inclusione di tutti gli alunni della sua classe comprendono l'adattamento degli obiettivi e dei materiali a disposizione, l'uso di strategie metacognitive e il tutoring.

Per metacognizione si intende⁸² *“l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo, e più specificatamente si*

⁸² Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

distingue tra conoscenza metacognitiva (le idee che un individuo possiede sul proprio funzionamento mentale e che includono le impressioni, le intuizioni, le auto-percezioni) e i processi metacognitivi di controllo (tutte le attività cognitive che presiedono a qualsiasi funzionamento cognitivo e che includono la previsione, la valutazione, la pianificazione, il monitoraggio)”; questo permette allo studente di assumere un atteggiamento responsabile verso l'apprendimento ,riflettendo sulle proprie capacità personale di apprendere. Mentre la strategia del peer tutoring permette la collaborazione tra alunni e favorisce l'apprendimento anche dei bambini con difficoltà; un bambino affianca un altro suo compagno e lo aiuta collaborando a svolgere un determinato compito, ottenendo risultati cognitivi,socio-affettivi e anche creativi. Il ruolo dell'insegnante è quello di coordinatore. Il tutoring: potenzia l'apprendimento, migliora l'autostima, favorisce il rispetto, la collaborazione e le relazioni fra gli alunni.

Sicuramente l'uso di schemi e di cartelloni per avere sotto occhio alcune regole fondamentali favoriscono l'apprendimento; inoltre con la LIM si può scrivere disegnare allegare immagini e testi, anche se ancora viene “sfruttata” poco dai docenti .

Ritengo importanti le uscite didattiche che permettono di approfondire gli elementi presenti sul territorio, e che vanno a rafforzare il senso di appartenenza a una determinata comunità. Ci sono molti progetti nelle scuole anche in collaborazione con gli enti locali come la Polizia Municipale o la Pubblica Assistenza.

Una strategia efficace che ho avuto modo di vedere applicare molte

volte è quella di iniziare una lezione partendo dalle preconcoscenze che permette di richiamare alla mente concetti già appresi e di assimilarli a quelli nuovi.

Il brainstorming (“tempesta di cervelli”) è una strategia di gruppo nel quale attraverso un'associazione di idee si cerca di arrivare alla risoluzione di un problema. È utile con i bambini in quanto sviluppa la creatività e soprattutto il rispetto verso le idee altrui in quanto si accettano tutte le proposte senza criticarle. Infine ritengo di fondamentale importanza il *feedback* attraverso cui l'allievo comprende se sta lavorando nel modo giusto.

In conclusione una lezione efficace si basa sulla capacità dell'insegnante di definire in modo chiaro gli obiettivi, di individuare le strategie adeguate, di organizzare un ambiente accogliente, di mantenere la coerenza fra obiettivo e attività e che l'interazione fra quest'ultimo e l'allievo sia serena.

La scuola come comunità professionale

Dal 2000 le istituzioni scolastiche hanno autonomia didattica, amministrativa e organizzativa; infatti come si legge dal DPR 275 del 1999 ⁸³“ Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alla Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali [...]L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione

83 Art.1 co. 1-2 Decreto del Presidente della Repubblica , n.275 , 8 Marzo 1999 “Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche”

mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento”.

Questa autonomia si sviluppa all'interno di una disposizione unitaria stabilita dal MIUR che definisce: gli obiettivi di apprendimento, le discipline del curriculum, l'orario obbligatorio annuale complessivo e gli “standard” qualitativi del servizio.

Ogni istituzione scolastica è diretta da un dirigente scolastico e di un apposito ufficio amministrativo per regolare i rapporti con il pubblico.

Ogni scuola è dotata di un PTOF (Piano Triennale dell'offerta formativa) che rappresenta ⁸⁴“il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia”. Il PTOF contiene la programmazione triennale per lo sviluppo di competenze degli studenti e per il coinvolgimento degli enti locali. Vi sono, inoltre, le attività di potenziamento e progetti per il raggiungimento degli obiettivi formativi.

Per quanto riguarda l'organizzazione, si svolgono periodicamente i consigli del circolo e il collegio dei docenti a cui partecipano gli insegnanti; si discute dell'andamento scolastico, dei libri di testo e si elabora il POF. Per quanto riguarda il rapporto con le famiglie si esplicita nell'interclasse formati dagli insegnanti di tutte le classi o

84 Art. 3 co.1 Decreto del Presidente della Repubblica , n 275, 8 Marzo 1999

sezioni parallele e dai rappresentanti dei genitori; quest'ultimi eleggono i loro rappresentanti negli organi collegiali.

Ho partecipato all'interclasse dove ho potuto osservare come lavorano i docenti e come si rapportano fra di loro. Con i genitori gli argomenti principali sono l'andamento della classe e l'uso dei soldi della cassa scolastica. Inoltre ho avuto modo di partecipare ad alcuni incontri del corso di sicurezza e ad alcuni incontri tra classi parallele in cui abbiamo lavorato sulle griglie di competenza.

Il rapporto scuola-famiglia è fondamentale per favorire l'apprendimento, per questo la relazione tra i due deve essere curata e approfondita. Avere un buon rapporto scuola – famiglia permette agli insegnanti di recuperare l'autorevolezza che negli ultimi anni si è andata a perdere; d'altro canto la scuola deve fornire un aiuto alla famiglia per riuscire a raggiungere il successo scolastico degli alunni in particolare quelli con difficoltà. Uno dei motivi di rottura tra scuola e famiglia che ho notato negli anni di tirocinio è la diagnosi di DSA, spesso i genitori per un forte senso protettivo contrastano l'azione del docente provocando gravi insuccessi scolastici al proprio figlio.

L'importanza di riconoscere in modo reciproco il potere che hanno entrambi i poli, scuola e famiglia, nello sviluppo e nella crescita del soggetto viene sottolineata anche dalle Indicazioni Nazionali:

⁸⁵«...la scuola ha bisogno di stabilire con i genitori rapporti non episodici o dettati dall'emergenza, ma costruiti dentro un progetto educativo condiviso e continuo. La consapevolezza dei cambiamenti intervenuti nella società e nella scuola richiede la messa in atto di un rinnovato rapporto di corresponsabilità formativa con le famiglie, in

85 Indicazioni Nazionali scuola infanzia e primo ciclo di istruzione 2012

cui con il dialogo si costruiscano cornici di riferimento condivise e si dia corpo a una progettualità comune”.

Conclusioni

Il tirocinio è stata un'esperienza che mi ha messo di fronte alla realtà dei fatti, sono uscita dal mondo universitario da studentessa per andare in quello scolastico da maestra. Ho avuto modo di scoprire tutti i lati di questo mestiere che seppur con la fatica del nostro tempo viene svolto con passione e dedizione dalla maggior parte degli insegnanti . Come scrisse Donald D. Quinn ⁸⁶ *“Se un medico, un avvocato, o dentista avessero quaranta persone nel loro ufficio in una sola volta, ognuna delle quali con esigenze diverse, e alcuna delle quali non vorrebbe essere lì e quindi causano problemi, e il medico, l'avvocato, o dentista, senza assistenza, dovessero trattare tutti con eccellenza professionale per nove mesi, ecco, forse solo allora ci si potrebbe fare un quadro di quello che è il lavoro di un insegnante”*; il lavoro dell'insegnante deve tenere conto di tutti gli alunni della sua classe, adattando la lezione ai diversi bisogni e capacità. In una classe spesso si trovano a convivere bambini con bisogni diversi, bambini con disturbi dell'apprendimento, di diverse nazionalità, con disagi familiari che si ripercuotono sull'apprendimento; la brava maestra deve cercare di cogliere tutte queste difficoltà e indirizzarle verso un punto comune, cercando di sviluppare il più alto livello di apprendimento che l'alunno può raggiungere.

Durante il mio percorso di tirocinio ho sfruttato le conoscenze acquisite in dipartimento e le mie conoscenze di base di psicologia e

86 Donald D. Quinn

pedagogia derivate dai miei studi precedenti e approfondite successivamente durante gli studi universitari. Infine fondamentale è stato il supporto della tutor durante il tirocinio indiretto che ci ha guidato in tutto l'assetto burocratico, ci ha dato delle indicazioni su come lavorare durante il tirocinio e ci ha fornito e illustrato l'uso degli strumenti di osservazione. Il tirocinio indiretto è basilare per svolgere al meglio il tirocinio diretto.

Mi ritengo molto soddisfatta del mio percorso di tirocinio poiché mi ha messo di fronte alle mie capacità e alle mie competenze, ho avuto modo di valutare i miei punti di forza e gli aspetti su cui devo ancora lavorare. Dal punto di vista dell'atteggiamento mi ritengo una persona con un buon livello di empatia, ho avuto modo di lavorare in una classe con delle realtà particolari e ho ascoltato realtà famigliari difficili dagli stessi bambini che spesso si confidavano con me. Anche il lavoro in team è un aspetto che valuto positivamente soprattutto per quanto riguarda il tirocinio all'infanzia dove in stretta collaborazione con l'insegnante ho partecipato in modo attivo alla preparazione della festa di fine anno. Con il supporto delle insegnanti ho svolto diverse attività: dettato, correzione dei quaderni, spiegazioni, momenti di confronto in classe, organizzare giochi, diversificare le attività per gli alunni in difficoltà, preparare cartelloni e schemi. Ho collaborato alla "tabulazione" delle prove INVALSI, avendo modo di seguire tutta la procedura, dalla somministrazione della prova alla registrazione dei risultati. Ho appreso strategie didattiche che sicuramente in futuro ricorderò, l'importanza degli schemi, dei cartelloni, l'uso di determinato materiale per facilitare l'apprendimento della scrittura in

corsivo e l'importanza di differenziare le attività didattiche in funzione della presenza di alunni con BES o con difficoltà.

È stato un bel percorso e la collaborazione con le insegnanti è stata piacevole e utile perché mi hanno dato tante nozioni e suggerimenti per affrontare il complesso lavoro dell'insegnamento; mi hanno trasmesso la loro passione per questo mestiere e mi hanno permesso di esprimermi e di svolgere diverse attività in un clima sereno.

Personalmente dalla prima esperienza mi sento di aver acquisito più consapevolezza, di aver rafforzato il mio bagaglio personale e sono stata capace di riportare ciò che ho imparato negli anni precedenti durante le mie attività didattiche. Per il mio futuro da insegnante spero di riuscire a trovare un mio metodo di insegnamento facendo tesoro di tutti i consigli che ho ricevuto durante questo percorso .

Bibliografia e sitografia

- Cernoldi C. 1995 *“metacognizione e apprendimento”* il Mulino, Bologna
- Decreto del Presidente della Repubblica, n.275 ,1999 *“Regolamento recante norme in materia di autonomia dell' istituzioni scolastiche”*
- Donald D. Quinn
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione
- POF Istituto Comprensivo Margherita Hack di Campi Bisenzio
- POF Istituto comprensivo statale di Signa
- Sito comune di Campi Bisenzio <http://www.comune.campi-bisenzio.fi.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/1>
(01/2019)
- Sito comune di Signa <http://www.comune.signa.fi.it/> (01/2019)