

tfa

tirocinio formativo attivo

III edizione

Le attività di Sostegno Didattico

manuale per tutte le prove d'esame

Per l'ammissione al corso di specializzazione
universitario per le attività di sostegno didattico
nelle scuole di ogni ordine e grado

- Competenze socio-psico-pedagogiche
- Intelligenza emotiva
 - Creatività e pensiero divergente
 - Competenze organizzative e di legislazione scolastica



Comprende **software**
per effettuare infinite
esercitazioni



Accedi ai servizi riservati



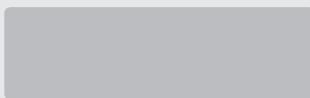
COLLEGATI AL SITO
EDISES.IT

ACCEDI AL
MATERIALE DIDATTICO

SEGUI LE
ISTRUZIONI

Utilizza il codice personale contenuto nel riquadro per registrarti al sito **edises.it** e accedere ai **servizi e contenuti riservati**.

Scopri il tuo **codice personale** grattando delicatamente la superficie



Il volume NON può essere venduto, né restituito, se il codice personale risulta visibile.

L'**accesso ai servizi riservati** ha la durata di **un anno** dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

Se sei registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina
- inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

Se non sei già registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- registrati al sito o autenticali tramite facebook
- attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione
- torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per gli *utenti registrati*

TFA

Le attività di sostegno didattico

Manuale per tutte le prove d'esame

Per le scuole di ogni ordine e grado



TFA – Le attività di sostegno didattico – Manuale teorico – III edizione
Copyright © 2016, 2014, 2011, Edises S.r.l – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2020 2019 2018 2017 2016

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

A cura di **Valeria Crisafulli**

Con contributi di:

Luigi Grimaldi
Karin Guccione
Nicola Molteni
Giuseppe Campana
Pietro Boccia
Luisella Ciceri
Emanuela D'Ambros
Emanuela Riva
Anna Maria Schiano

Grafica di copertina:  curvilinee

Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

Fotocomposizione: doma book di Massimo Di Grazia

Stampato presso la Tipolitografia Petruzzi S.r.l. – Via Venturelli, 7/B – Città di Castello (PG)

Per conto della EdISES – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 6584 800 5

www.edises.it
info@edises.it

I curatori, l'editore e tutti coloro in qualche modo coinvolti nella preparazione o pubblicazione di quest'opera hanno posto il massimo impegno per garantire che le informazioni ivi contenute siano corrette, compatibilmente con le conoscenze disponibili al momento della stampa; essi, tuttavia, non possono essere ritenuti responsabili dei risultati dell'utilizzo di tali informazioni e restano a disposizione per integrare la citazione delle fonti, qualora incompleta o imprecisa.

Realizzare un libro è un'operazione complessa e nonostante la cura e l'attenzione poste dagli autori e da tutti gli addetti coinvolti nella lavorazione dei testi, l'esperienza ci insegna che è praticamente impossibile pubblicare un volume privo di imprecisioni. Saremo grati ai lettori che vorranno inviarci le loro segnalazioni e/o suggerimenti migliorativi all'indirizzo redazione@edises.it

Sommario

Parte Prima Ambito normativo: il lungo cammino dell'integrazione

Capitolo 1	Dalle scuole speciali all'inserimento.....	3
Capitolo 2	Dall'inserimento all'integrazione.....	17
Capitolo 3	Il ruolo istituzionale e sociale dell'insegnante di sostegno	47

Parte Seconda Psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento

Capitolo 4	Temi e prospettive della psicologia dello sviluppo.....	61
Capitolo 5	Processi cognitivi, apprendimento, creatività e pensiero divergente.....	75
Capitolo 6	Intelligenza emotiva, empatia, emozioni e sentimenti.....	95
Capitolo 7	La personalità e i suoi processi.....	119
Capitolo 8	La definizione dell'identità.....	133
Capitolo 9	L'adolescenza.....	145
Capitolo 10	Il legame di attaccamento.....	155
Capitolo 11	La motivazione.....	167
Capitolo 12	I conflitti, la difesa, i disturbi psichici.....	177

Parte Terza Individuo e società

Capitolo 13	Lo sviluppo sociale.....	195
Capitolo 14	Il senso morale.....	225
Capitolo 15	Il linguaggio e la comunicazione.....	233
Capitolo 16	L'importanza del gioco nello sviluppo sociale.....	251
Capitolo 17	Socializzazione e aggressività in età scolare.....	275

Parte Quarta

I Bisogni Educativi Speciali

Capitolo 18	Lo svantaggio come elemento unificante	287
Capitolo 19	Classificazioni internazionali e principali manuali diagnostici.....	295
Capitolo 20	I disturbi dell'apprendimento	315
Capitolo 21	I disturbi del linguaggio.....	335
Capitolo 22	I deficit visivo e uditivo.....	353
Capitolo 23	Il disturbo dell'attenzione e l'iperattività.....	369
Capitolo 24	Le sindromi genetiche e la disabilità intellettiva	377
Capitolo 25	L'autismo e disturbi dello spettro autistico	385

Parte Quinta

Ambito pedagogico-didattico

Capitolo 26	La mediazione didattica	401
Capitolo 27	Mediazione speciale e strategie didattiche	447
Capitolo 28	I Bisogni Educativi Speciali e la didattica dell'inclusione.....	501

Parte Sesta

L'organizzazione scolastica e l'autonomia

Capitolo 29	Scuola ed educazione nella Costituzione. L'autonomia scolastica.....	529
Capitolo 30	La scuola dell'infanzia e del primo ciclo.....	547
Capitolo 31	Il secondo ciclo dell'istruzione	565
Capitolo 32	La governance dell'istituzione scolastica.....	577

Finalità e struttura dell'opera

Nonostante i numerosi interventi legislativi succedutisi negli ultimi anni, l'alunno disabile incontra tuttora notevoli problemi ad essere realmente accettato per la sua diversa «capacità di partecipazione sociale», in altre parole per le sue residue abilità. Una scuola che intenda seriamente impegnarsi nella difficile sfida dell'integrazione e quindi dell'inclusione deve invece essere in grado di accettare e accogliere ogni suo allievo nel modo migliore, fornendo risposte soddisfacenti ai bisogni educativi speciali e specifici di cui ciascuno è portatore. La “**scuola dell'inclusione**” deve dunque dotarsi di **professionalità altamente qualificate**, abilitate alla costruzione di piani educativi personalizzati per allievi portatori di disabilità o appartenenti a categorie sociali disagiate e deve essere in grado di dialogare con medici, psichiatri e specialisti della riabilitazione, promuovendo percorsi educativi e riabilitativi in un'ottica multidisciplinare e plurispecialistica.

La scuola ha il compito di “prendere in carico” gli alunni diversamente abili, dall'osservazione iniziale fino all'attuazione di modalità operative per realizzare il percorso didattico. Per garantire il **diritto all'apprendimento** a tutti gli alunni, anche a quelli che presentano **bisogni educativi speciali**, occorre un particolare impegno da parte dei docenti in relazione agli stili educativi, alla trasmissione-elaborazione dei saperi, ai metodi di lavoro, alle strategie di organizzazione delle attività in aula.

In questo contesto il ruolo del **docente di sostegno**, professionista nel gestire la diversità, è indispensabile: si tratta di un **ruolo complesso** per il cui esercizio sono richieste vastissime competenze socio-psico-pedagogiche correlate allo sviluppo delle abilità cognitive, sociali, psichiche nonché tecniche didattiche utili alla rimozione degli ostacoli che il deficit comporta. Tale conoscenza deve riguardare in modo specifico la fascia evolutiva corrispondente al grado di scuola presso cui si intende prestare servizio ma, nell'ottica della continuità educativa, non può prescindere da una conoscenza generale delle principali tappe evolutive dall'infanzia all'età adulta. Per questo motivo si è scelto di affrontare diffusamente le principali tematiche socio-psico-pedagogiche lungo tutto l'arco della vita.

Il manuale è infatti pensato per quanti desiderano acquisire l'abilitazione al sostegno didattico agli alunni con disabilità **nelle scuole di ogni ordine e grado** e racchiude le principali conoscenze necessarie per esercitare l'attività di sostegno didattico anche, ma non solo, in funzione degli esami di ammissione al percorso di specializzazione. Il testo tratta infatti in modo completo gli aspetti teorici necessari per affrontare le prove selettive ma contiene anche preziosi spunti operativi per l'ordinaria attività professionale. Il volume è strutturato in parti.

Dopo aver fatto il punto sull'integrazione scolastica dei disabili, ripercorrendone le principali tappe evolutive dalla nascita delle scuole speciali alla disciplina in materia di BES, senza tralasciare gli aspetti giuridici, organizzativi ed operativi che costituiscono la quotidianità dell'attività dei docenti nella scuola dell'autonomia, nella **prima parte** viene esaminata la figura del docente di sostegno, nelle sue competenze e abilità e nei suoi compiti istituzionali all'interno del sistema scolastico italiano.

La **seconda parte** è dedicata alla psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento. Vengono presentati i principali contributi teorici e descritte le fasi evolutive dello sviluppo co-

gnitivo per poi analizzare il processo di definizione della personalità, dell'identità e delle relazioni affettive con particolare attenzione alla fase dell'adolescenza. In questo contesto, vengono approfonditi i processi cognitivi, la creatività e il pensiero divergente, e si offre una panoramica delle principali tematiche su cui si basa la moderna didattica dell'integrazione nonché dei processi motivazionali ed emozionali dall'infanzia all'età adulta, soffermandosi sulle nozioni di empatia ed intelligenza emotiva.

La **terza parte** è dedicata al rapporto tra individuo e società. Vengono ripercorsi i principali aspetti dello sviluppo sociale, mediante la presentazione dei più significativi contributi teorici, con particolare riferimento ai processi di acquisizione del linguaggio, verbale e non verbale, ed alla funzione del gioco nell'apprendimento e nello sviluppo delle relazioni sociali nonché alle problematiche legate all'aggressività in età scolare.

Si passa poi nella **quarta parte** alla definizione dei confini, sempre più ampi, dei bisogni educativi speciali, analizzando nel dettaglio – e con l'ausilio delle classificazioni internazionali e dei principali manuali diagnostici – le più diffuse problematiche psicologiche e psichiatriche in ambito educativo e didattico con cui il docente di sostegno è più frequentemente chiamato a confrontarsi. Vengono analizzati, dal punto di vista diagnostico e dalla prospettiva dell'intervento didattico, i disturbi dell'apprendimento, del linguaggio, dell'attenzione, iperattività, deficit visivi e uditivi, sindromi genetiche, disabilità intellettiva, autismo, ma anche le situazioni di svantaggio socio-economico, di emarginazione, la difficoltà di integrazione dovuta a differenze culturali ed il disagio psicologico, fino ad arrivare al riconoscimento delle nuove forme di analfabetismo sociale quale possibile causa di disuguaglianza ed emarginazione ed alla conseguente adozione, con la L. 107/2015 (la Buona Scuola), del Piano Nazionale per la Scuola Digitale per promuovere, attraverso la scuola, un processo di alfabetizzazione informatica.

La **quinta parte** è dedicata alla didattica speciale. Vengono descritti gli strumenti operativi dell'integrazione e trattato il difficile equilibrio tra didattica individualizzata e condivisione di obiettivi didattici. Vengono infine illustrate le principali metodologie didattiche orientate all'inclusione, le strategie metacognitive utilizzabili in aula per favorire cooperazione e partecipazione e le buone prassi finalizzate all'adeguamento di obiettivi e materiali didattici.

L'**ultima parte** del testo sintetizza, infine, le competenze organizzative in materia di legislazione scolastica e i principali aspetti giuridici concernenti l'autonomia scolastica così come richiesto dai programmi di studio: l'autonomia didattica, quella organizzativa, il Sistema Nazionale di Valutazione, compiti e ruoli degli organi collegiali.

Questo lavoro, ricco, complesso, denso di rinvii normativi e spunti operativi per l'attività dei futuri insegnanti, tratta materie in continua evoluzione.

Ulteriori **materiali didattici** e **approfondimenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito *edises.it* secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti saranno disponibili sui nostri profili social.

Facebook.com/iltirocinioinformativoattivo

Clicca su  (Facebook) per ricevere gli aggiornamenti

Indice

Parte Prima Ambito normativo: il lungo cammino dell'integrazione

Capitolo 1 - Dalle scuole speciali all'inserimento

1.1	La legislazione sulle istituzioni speciali	3
1.2	L'inserimento nella scuola ordinaria.....	7
1.3	Il Documento Falcucci	9
1.4	La circolare ministeriale n. 227/1975	12
	<i>Verifica</i>	15

Capitolo 2 - Dall'inserimento all'integrazione

2.1	La legge 517/1977 e i successivi provvedimenti legislativi.....	17
2.2	La decisione della Corte Costituzionale n. 215/1987	19
2.3	La legge quadro n. 104/1992.....	21
2.4	La normativa di fine anni Novanta. Il Piano dell'offerta formativa	24
	2.4.1 Proclamazione dei diritti del bambino e valorizzazione delle diversità e della convivenza democratica nella Dichiarazione di Salamanca	27
2.5	Il nuovo millennio	29
2.6	Disturbi Specifici di Apprendimento: struttura e finalità della legge 170/2010	32
	2.6.1 Definizioni relative ai DSA nella L. 170/2010 e nelle Linee Guida.....	33
	2.6.2 Finalità della legge	34
	2.6.3 Diagnosi e individuazione precoce	34
	2.6.4 Misure educative e didattiche di supporto	37
2.7	I Bisogni Educativi Speciali: la Direttiva 27/12/2012	40
2.8	Nuove fonti di disuguaglianza e Piano nazionale per la scuola digitale	41
	<i>Verifica</i>	44

Capitolo 3 - Il ruolo istituzionale e sociale dell'insegnante di sostegno

3.1	La formazione monovalente	47
3.2	La formazione polivalente.....	48
3.3	I corsi intensivi, le SSIS per il sostegno, i corsi di formazione universitari	54
	<i>Verifica</i>	57

Parte Seconda

Psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento

Capitolo 4 – Temi e prospettive della psicologia dello sviluppo

4.1	Concetti generali	61
4.2	Il campo di indagine.....	61
4.3	Tre domande sullo sviluppo psicologico	63
4.3.1	Qual è la natura del cambiamento che caratterizza lo sviluppo?.....	63
4.3.2	Quali processi causano questo cambiamento?	64
4.3.3	Si tratta di un cambiamento continuo e graduale o viceversa discontinuo e improvviso?	65
4.4	Concezioni scientifiche dello sviluppo nel corso del tempo.....	65
4.4.1	La visione ambientalista	66
4.4.2	La visione naturalista.....	66
4.4.3	La teoria evoluzionistica	66
4.4.4	L'approccio sociologico	67
4.5	Le principali teorie dello sviluppo.....	68
4.5.1	Il comportamentismo.....	68
4.5.2	Il condizionamento operante	69
4.5.3	Teoria dell'apprendimento sociale	69
4.5.4	L'approccio organismico	70
4.5.5	L'approccio psicoanalitico.....	72
	<i>Verifica</i>	73

Capitolo 5 – Processi cognitivi, apprendimento, creatività e pensiero divergente

5.1	Le scienze che studiano la mente	75
5.2	I metodi per lo studio della mente	78
5.3	Apprendimento e maturazione	79
5.3.1	Strategie didattiche per l'apprendimento	80
5.3.2	Apprendimento significativo e metacognizione.....	81
5.4	Gli stadi del percorso evolutivo.....	84
5.5	Lo studio dell'intelligenza.....	86
5.6	Charles Spearman e l'intelligenza bifattoriale.....	87
5.7	Louis Leon Thurstone e l'intelligenza multifattoriale	88
5.8	Le competenze su creatività e pensiero divergente.....	89
	<i>Verifica</i>	93

Capitolo 6 – Intelligenza emotiva, empatia, emozioni e sentimenti

6.1	Howard Gardner e il modello delle intelligenze multiple	95
6.2	Daniel Goleman e l'intelligenza emotiva	96
6.3	L'empatia come dimensione dell'intelligenza emotiva.....	97
6.4	Le emozioni.....	101
6.4.1	L'esperienza emotiva.....	101
6.4.2	Le teorie delle emozioni	103
6.4.3	La teoria della differenziazione emotiva.....	105
6.4.4	La teoria differenziale	107

6.4.5	Le emozioni e il comportamento emotivo	107
6.4.6	A cosa servono le emozioni?	108
6.4.7	Come esprime le emozioni il bambino e come le riconosce?	108
6.4.8	Autoregolazione delle emozioni e scaffolding	109
6.4.9	Dalla relazione diadica alla relazione di gruppo.....	110
6.4.10	Dimensioni emotive nella relazione educativa e didattica	111
6.5	I sentimenti	114
6.5.1	L'amicizia	114
6.5.2	L'amore	114
6.5.3	L'invidia	115
6.5.4	La gelosia	116
	<i>Verifica</i>	117

Capitolo 7 – La personalità e i suoi processi

7.1	La formazione della personalità	119
7.2	Le teorie della personalità.....	120
7.2.1	Le teorie dei tratti	121
7.2.2	Le teorie tipologiche.....	121
7.2.3	Le teorie psicodinamiche	122
7.2.4	Le teorie dell'apprendimento sociale.....	124
7.2.5	La teoria dei costrutti personali	125
7.2.6	La teoria del sé	125
7.2.7	Le teorie umanistiche	125
7.3	Le fasi della formazione	126
7.4	I test di personalità	129
	<i>Verifica</i>	131

Capitolo 8 – La definizione dell'identità

8.1	L'idea di sé	133
8.2	L'identità sessuale	135
8.3	Sigmund Freud	136
8.3.1	Stadio orale.....	136
8.3.2	Stadio anale	136
8.3.3	Stadio fallico	137
8.3.4	Stadio di latenza	137
8.3.5	Stadio genitale	137
8.4	Erik Erikson.....	138
8.4.1	I stadio: fiducia/sfiducia	139
8.4.2	II stadio: autonomia/vergogna, dubbio.....	140
8.4.3	III stadio: iniziativa/senso di colpa	140
8.4.4	IV stadio: industriosità/senso di inferiorità.....	140
8.4.5	V stadio: identità/dispersione	141
8.4.6	VI stadio: intimità/isolamento	141
8.4.7	VII stadio: generatività/stagnazione	142
8.4.8	VIII stadio: integrità dell'Io/disperazione.....	142
	<i>Verifica</i>	143

Capitolo 9 - L'adolescenza

9.1	La definizione dell'identità nell'adolescenza	145
9.2	La teoria psicoanalitica.....	147
9.3	L'approccio psicosociale	148
9.4	La psicologia culturale.....	150
9.5	La prospettiva dell'interazionismo cognitivo sociale.....	151
9.6	Adolescenza e stili educativi	151
	<i>Verifica</i>	153

Capitolo 10 - Il legame di attaccamento

10.1	Concetti generali	155
10.2	La teoria spaziale di Bowlby	156
10.3	La teoria della pulsione secondaria.....	161
10.4	La teoria della suzione primaria dell'oggetto	162
10.5	La teoria della relazione d'oggetto.....	163
	<i>Verifica</i>	165

Capitolo 11 - La motivazione

11.1	La teoria bisogno-pulsione-incentivo.....	167
11.2	L'attrazione e la repulsione.....	168
11.3	Classificare le motivazioni	169
11.4	Le teorie della motivazione.....	171
11.5	Daniel E. Berlyne: motivazione percettiva ed epistemica.....	172
11.6	La motivazione a realizzare competenze.....	174
	<i>Verifica</i>	175

Capitolo 12 - I conflitti, la difesa, i disturbi psichici

12.1	I tipi di conflitto.....	177
12.2	La frustrazione	177
12.3	I meccanismi di difesa	179
12.4	L'adattamento	181
12.5	Le nevrosi	182
12.6	Le psicosi.....	184
12.7	Le psicoterapie.....	186
12.8	Malattia e salute mentale.....	190
	<i>Verifica</i>	191

Parte Terza Individuo e società

Capitolo 13 - Lo sviluppo sociale

13.1	Concetti generali	195
13.2	L'individuo e i suoi contesti: famiglia, scuola, lavoro.....	196
13.3	Il processo di socializzazione.....	197
13.4	La famiglia.....	199

13.4.1	La nascita delle relazioni familiari	200
13.4.2	Lo sviluppo delle relazioni familiari.....	203
13.4.3	Inserimento scolastico e collaborazione con la famiglia	204
13.5	L'istituzione scolastica e l'adolescenza	207
13.6	I gruppi	209
13.7	Stratificazione e mobilità sociale	211
13.8	Atteggiamenti, opinioni e rappresentazioni sociali.....	212
13.9	I principali contributi teorici	214
13.9.1	Daniel Stern	214
13.9.2	Jean Piaget	215
13.9.3	La teoria della mente	216
13.9.4	L'apprendimento osservativo	217
13.9.5	Lo sviluppo sociale come predisposizione biologica	218
13.9.6	Albert Bandura	218
13.9.7	Lawrence Kohlberg.....	219
13.9.8	Kurt Lewin	219
13.9.9	Gordon Allport.....	220
13.9.10	Solomon Asch.....	221
13.9.11	Serge Moscovici	221
13.9.12	La teoria ecologica	222
	<i>Verifica</i>	224

Capitolo 14 - Il senso morale

14.1	Concetti generali	225
14.2	Le teorie cognitive	226
14.3	L'approccio comportamentista.....	229
14.4	L'approccio psicoanalitico	229
	<i>Verifica</i>	231

Capitolo 15 - Il linguaggio e la comunicazione

15.1	La comunicazione e i suoi elementi	233
15.2	Caratteristiche e funzioni del linguaggio	234
15.3	La comunicazione non verbale e le sue funzioni	236
15.4	Le abilità comunicative nel bambino	239
15.5	L'acquisizione del linguaggio	240
15.6	Il rapporto tra pensiero, linguaggio e interazione sociale.....	241
15.7	Altri modelli psicologici dello sviluppo del linguaggio.....	244
15.8	I disturbi della comunicazione	244
15.9	Strategie creative nella lingua parlata	246
15.10	Strategie creative nel linguaggio cinesico e non verbale	247
	<i>Verifica</i>	250

Capitolo 16 - L'importanza del gioco nello sviluppo sociale

16.1	Le teorie sul valore dell'attività ludica.....	251
16.2	Lo sviluppo delle capacità di gioco.....	252
16.3	Il gioco come attività formativa.....	255
16.4	Le attività espressive formative.....	262

16.5	Le attività grafico-pittoriche	265
16.6	Le attività di manipolazione.....	271
	<i>Verifica</i>	274

Capitolo 17 – Socializzazione e aggressività in età scolare

17.1	Concetti generali	275
17.2	L'aggressività e le dinamiche relazionali.....	275
17.3	Quando l'aggressività diventa una patologia	278
17.4	La gestione dell'aggressività.....	280
	<i>Verifica</i>	282

Parte Quarta I Bisogni Educativi Speciali

Capitolo 18 – Lo svantaggio come elemento unificante

18.1	Alunni che presentano deficit o patologie che danno luogo a situazioni di disabilità	287
18.2	Alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)	288
18.3	Alunni che presentano altre situazioni di difficoltà nell'apprendimento (non classificate tra i DSA).....	288
18.3.1	Alunni in situazioni di difficoltà nell'apprendimento scolastico derivanti da veri e propri disturbi	289
18.3.2	Alunni che possono essere definiti in situazione di deprivazione socio-ambientale	290
18.3.3	Alunni che si ritirano dall'impegno scolastico per sofferenza psicologica anche in assenza di svantaggio	291
18.4	Estensione a tutti i disturbi evolutivi delle misure previste per i DSA dalla L. 170/2010.....	292
	<i>Verifica</i>	294

Capitolo 19 – Classificazioni internazionali e principali manuali diagnostici

19.1	Dalla contenzione all'inclusione: un'epocale inversione storica.....	295
19.2	Dall'handicap alla diversa abilità: l'evoluzione terminologica	296
19.3	Organizzazione Mondiale della Sanità e classificazioni internazionali	298
19.4	Processo di revisione: dall'ICIDH all'ICF.....	301
19.4.1	Differenza di approccio tra ICD-10 e ICF	304
19.5	Altri strumenti di classificazione	305
19.5.1	Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM)	305
19.5.2	Manuale Diagnostico Psicodinamico (PDM)	308
	<i>Verifica</i>	313

Capitolo 20 – I disturbi dell'apprendimento

20.1	Le categorie diagnostiche	315
20.2	I disturbi specifici di apprendimento (DSA)	317
20.2.1	Il disturbo della lettura: la dislessia	317

20.2.2	I disturbi dell'espressione scritta: disortografia e disgrafia	322
20.2.3	Il disturbo delle abilità aritmetiche: la discalculia evolutiva.....	325
20.3	Didattica speciale per gli alunni con DSA.....	327
20.4	I disturbi non specifici dell'apprendimento (DNSA)	330
	<i>Verifica</i>	332

Capitolo 21 - I disturbi del linguaggio

21.1	Comunicazione e linguaggio	335
21.2	I disturbi specifici del linguaggio (DSL)	336
21.3	Il disturbo fonetico-fonologico	338
21.4	Il disturbo del linguaggio	340
21.5	Il disturbo della comprensione.....	343
21.6	Il disturbo della fluenza con esordio nell'infanzia	345
21.7	Disturbo Pragmatico della Comunicazione Sociale	348
21.8	Il trattamento rieducativo nella scuola.....	348
	<i>Verifica</i>	352

Capitolo 22 - I deficit visivo e uditivo

22.1	La disabilità visiva.....	353
22.1.1	L'integrazione scolastica	355
22.2	Il deficit uditivo: la sordità e le sue classificazioni	358
22.2.1	La lingua dei segni	360
22.2.2	La didattica per l'alunno sordo.....	362
	<i>Verifica</i>	366

Capitolo 23 - Il disturbo dell'attenzione e l'iperattività

23.1	Definizione e sintomi	369
23.2	La diagnosi nell'ADHD	370
23.3	Il trattamento del disturbo	371
23.4	La didattica per alunni con ADHD.....	373
	<i>Verifica</i>	376

Capitolo 24 - Le sindromi genetiche e la disabilità intellettiva

24.1	Le sindromi genetiche e la loro tipologia.....	377
24.1.1	Sindrome di Down	377
24.1.2	Sindrome di Klinefelter	378
24.1.3	Sindrome dell'X fragile (o di Martin Bell).....	378
24.1.4	Sindrome di Turner	378
24.1.5	Sindrome di Duchenne.....	379
24.1.6	Sindrome di Marfan.....	379
24.2	La disabilità intellettiva (ex ritardo mentale)	380
24.3	L'alunno con sindrome genetica.....	381
24.4	L'alunno con disabilità intellettiva	382
	<i>Verifica</i>	384

Capitolo 25 - L'autismo e disturbi dello spettro autistico

25.1	Definizione e sintomi	385
------	-----------------------------	-----

25.2	Evoluzione storica degli studi sull'autismo	390
25.3	Altri disturbi dello spettro autistico	392
25.4	L'integrazione scolastica del bambino con disturbo autistico	393
	<i>Verifica</i>	398

Parte Quinta

Ambito pedagogico-didattico

Capitolo 26 – La mediazione didattica

26.1	L'osservazione e i suoi strumenti	401
26.2	Definizione di metodo, metodologia, tecnica per le attività di insegnamento e curricolo	404
26.3	Dalla didattica degli anni '50 alle nuove prospettive della didattica costruttivista	406
26.4	Aspetti salienti della didattica generale contemporanea	409
26.5	I metodi di investigazione e la ricerca-azione	411
26.6	I nuovi contesti di apprendimento	413
26.7	Le didattiche disciplinari.....	414
26.8	Riflessività, mediazione didattica, apprendimento significativo, mappe concettuali come fattori dell'efficacia delle pratiche didattiche	416
26.9	Alcuni esempi di didattiche in uso oggi	419
	26.9.1 La didattica per concetti	419
	26.9.2 La didattica metacognitiva.....	420
	26.9.3 La didattica dell'errore	420
	26.9.4 La didattica orientativa	421
	26.9.5 La didattica speciale	422
	26.9.6 La didattica multimediale	422
	26.9.7 La didattica laboratoriale.....	423
26.10	Il comune denominatore delle nuove metodologie didattiche	427
26.11	Alcuni esempi di tecniche e metodologie didattiche innovative.....	428
	26.11.1 Il <i>cooperative learning</i>	428
	26.11.2 La <i>peer education</i> e la <i>peer collaboration</i>	431
	26.11.3 Il <i>brainstorming</i>	432
	26.11.4 Il <i>problem solving</i>	433
	26.11.5 Il <i>role play</i>	434
	26.11.6 Il <i>circle time</i>	434
	26.11.7 Lezione frontale, dialogo interattivo e supporti visivi.....	434
	26.11.8 Il <i>mastery learning</i>	435
26.12	Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione ed il loro impiego nella didattica speciale	435
	26.12.1 L'uso della LIM in classe.....	437
	26.12.2 I webquest	440
	26.12.3 Esempificazioni dell'uso del computer.....	442
	<i>Verifica</i>	444

Capitolo 27 – Mediazione speciale e strategie didattiche

27.1	La pedagogia speciale nella prospettiva storica ed evolutiva	447
------	--	-----

27.2	La condizione di svantaggio, il disadattamento e la pedagogia della differenza.....	449
27.3	L'azione sociale per i diversamente abili.....	452
27.4	L'integrazione come processo intenzionale.....	454
27.5	L'asimmetria nella relazione educativa	456
27.6	Rogers e la relazione <i>assertiva</i>	458
27.7	La relazione educativa tra insegnante di sostegno e alunni disabili.....	459
27.8	Le relazioni disfunzionali secondo l'Analisi Transazionale	463
27.8.1	La relazione simbiotica	463
27.8.2	I pregiudizi educativi (ordini)	465
27.8.3	I "giochi psicologici"	468
27.9	La mediazione didattica a servizio dell'integrazione	470
27.10	La mediazione speciale.....	471
27.11	Adattamento degli obiettivi curricolari e dei materiali didattici	475
27.11.1	Adattare gli obiettivi e le attività: le materie di studio	478
27.11.2	Adattare gli obiettivi e le attività: italiano	479
27.11.3	Adattare gli obiettivi e le attività: la percezione per l'apprendimento della matematica	481
27.11.4	Adattamenti nella costruzione delle competenze logico-matematiche	483
27.11.5	Adattare gli obiettivi e le attività: le scienze.....	485
27.11.6	La semplificazione di un testo	486
27.12	La programmazione individualizzata	487
27.13	L'acquisizione delle autonomie nella scuola secondaria: esperienze di operatività ..	493
27.14	Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella presa in carico dell'alunno diversamente abile	496
	<i>Verifica</i>	499

Capitolo 28 – I Bisogni Educativi Speciali e la didattica dell'inclusione

28.1	Il Bisogno Educativo Speciale	501
28.2	La risposta educativa speciale	504
28.3	Individuazione del deficit. La diagnosi funzionale.....	505
28.4	Il profilo dinamico funzionale (PDF)	507
28.5	Il piano educativo individualizzato (PEI).....	509
28.6	I gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica	511
28.7	La direttiva sui BES e la didattica inclusiva	513
28.8	I Centri Territoriali di Supporto (CTS) e i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI) ..	514
28.9	Il Piano dell'Offerta Formativa (POF) e il Piano Annuale per l'Inclusione (PAI)	515
28.10	I gruppi di lavoro per l'inclusione	516
28.11	Il ruolo dell'insegnante di sostegno nel team teaching e le altre figure dell'integrazione	521
	<i>Verifica</i>	525

Parte Sesta

L'organizzazione scolastica e l'autonomia

Capitolo 29 – Scuola ed educazione nella Costituzione. L'autonomia scolastica

29.1	La scuola nella Costituzione italiana	529
------	---	-----

29.2	L'autonomia scolastica nella legge n. 59/1997.....	533
29.3	Il Piano dell'offerta formativa (POF)	533
29.3.1	L'ampliamento dell'offerta formativa.....	534
29.3.2	La rivisitazione del POF nella legge n. 107/2015	534
29.3.3	La procedura di elaborazione e approvazione del PTOF nella legge n. 107/2015	535
29.3.4	Il potenziamento dell'offerta formativa nel Piano triennale.....	536
29.3.5	I compiti del collegio dei docenti nella elaborazione del PTOF	537
29.3.6	La progettazione educativa e curricolare nel PTOF.....	537
29.3.7	La progettazione organizzativa nel PTOF	538
29.4	L'autonomia didattica nell'art. 4 del Regolamento dell'autonomia.....	538
29.5	L'autonomia nelle procedure di valutazione.....	539
29.6	L'autonomia organizzativa	540
29.7	L'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo – I progetti e la loro verifica.....	540
29.8	L'autonomia di associarsi in rete	541
29.9	La contropartita dell'autonomia: il monitoraggio del sistema	541
29.9.1	L'Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI).....	542
29.9.2	Il nuovo Regolamento sul sistema nazionale di valutazione	542
29.9.3	La Direttiva n. 85 del 2012 e la n. 11 del 2014	543
	<i>Verifica</i>	545

Capitolo 30 – La scuola dell'infanzia e del primo ciclo

30.1	L'obbligo scolastico	547
30.2	Dai Programmi ministeriali alle Indicazioni nazionali.....	547
30.3	La scuola dell'infanzia	549
30.3.1	Iscrizione e formazione delle classi.....	549
30.3.2	Le “sezioni primavera”	549
30.3.3	Le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia.....	550
30.4	La scuola primaria nel primo ciclo di istruzione	552
30.4.1	L'iscrizione alla scuola primaria e la formazione delle classi	552
30.4.2	La questione dell'insegnante unico	553
30.4.3	Il tempo scuola nella scuola primaria	553
30.4.4	Lingua inglese: insegnamento e insegnanti	554
30.5	La scuola secondaria di primo grado: il tempo normale e il tempo prolungato	554
30.5.1	Iscrizioni e formazione delle classi.....	555
30.5.2	L'insegnamento dell'inglese e della seconda lingua comunitaria	555
30.6	Le Indicazioni nazionali per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado.....	555
30.7	La valutazione	556
30.7.1	La valutazione delle assenze	557
30.7.2	Le modalità della valutazione.....	558
30.7.3	Regole comuni per tutti gli ordini di scuola.....	558
30.7.4	La valutazione delle discipline nella scuola secondaria.....	559
30.7.5	La valutazione del comportamento	560
30.7.6	La certificazione delle competenze.....	561
30.8	L'esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione	561
30.8.1	Le prove scritte d'esame	562
30.8.2	La prova orale.....	563

30.8.3	Il voto finale dell'esame	563
	<i>Verifica</i>	564
Capitolo 31 – Il secondo ciclo dell'istruzione		
31.1	L'attuale assetto della scuola secondaria di secondo grado.....	565
31.2	Iscrizioni e formazione delle classi negli istituti del secondo ciclo dell'istruzione	567
31.3	L'applicazione del D.P.R. n. 122/2009 nella scuola del secondo ciclo	567
	31.3.1 Il consiglio di classe in sede di valutazione.....	568
	31.3.2 Il credito scolastico.....	568
	31.3.3 Il credito formativo	569
31.4	L'ammissione all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo dell'istruzione	569
	31.4.1 Ammissione agli esami di studenti con bisogni educativi speciali	570
	31.4.2 Il Documento del consiglio di classe.....	570
	31.4.3 Il contenuto dell'esame	571
	31.4.4 Il voto finale dell'esame	572
	31.4.5 Esami dei candidati con certificazione di handicap	572
	31.4.6 Esami dei candidati con diagnosi di DSA	573
	31.4.7 Esami dei candidati con BES	573
	31.4.8 La pubblicazione dei risultati	573
31.5	CLIL: insegnamento e apprendimento in altra lingua	573
31.6	Il riconoscimento del lavoro nell'istruzione superiore riformata	574
	<i>Verifica</i>	575
Capitolo 32 – La governance dell'istituzione scolastica		
32.1	La dirigenza scolastica	577
32.2	Gli organi collegiali dell'istituzione scolastica	577
32.3	Il consiglio di circolo o d'istituto	578
32.4	Il collegio dei docenti.....	579
32.5	I consigli di intersezione, di interclasse e di classe	579
32.6	Il comitato per la valutazione dei docenti.....	580
32.7	Le assemblee dei genitori e degli studenti	580
	<i>Verifica</i>	581

I segnali che aiutano ad individuare un disturbo di apprendimento scolastico

Certi comportamenti e atteggiamenti possono essere considerati come spie della presenza di disturbi di apprendimento scolastico. Alcuni di questi sono facilmente evidenziabili dai genitori, soprattutto in età prescolare. Altri, invece, possono essere più efficacemente identificati dagli insegnanti.

Segnali evidenziabili in **età prescolare**:

- ritardo nella comparsa del linguaggio;
- problemi di pronuncia;
- vocabolario limitato per l'età;
- difficoltà ad imparare l'alfabeto, i giorni della settimana, i colori, le forme e i numeri;
- iperattività e distraibilità estreme;
- grosse difficoltà nell'interazione con i coetanei;
- difficoltà di orientamento spaziale (confusione tra destra e sinistra);
- ritardo nell'acquisizione di abilità motorie fini (allacciarsi le scarpe o usare le forbici).

Segnali evidenziabili in **età scolare (3-6 anni)**:

- difficoltà ad abbinare le lettere ai suoni;
- pause frequenti ed errori (per esempio, scambio di lettere *b* con *d* o *q* con *p*) durante la lettura ad alta voce;
- errori nella lettura di numeri a due o più cifre, invertendo l'ordine (per esempio, *21* viene letto *12*);
- confusione tra i simboli aritmetici;
- lentezza nell'apprendere cose nuove;
- lentezza nella memorizzazione;
- impulsività e difficoltà a pianificare le proprie attività;
- impugnatura goffa della penna;
- difficoltà a percepire i rapporti temporali (confusione tra ieri e domani);
- scarso coordinamento motorio e goffaggine.

Segnali evidenziabili in **età scolare (7-10 anni)**:

- difficoltà a imparare prefissi e suffissi;
- riluttanza a leggere ad alta voce;
- difficoltà a capire i problemi di matematica;
- calligrafia caotica e incomprensibile;
- riluttanza ad eseguire compiti scritti;
- scarsa capacità di ricordare gli avvenimenti;
- incapacità a ripetere correttamente una storia, non rispettando l'ordine temporale degli avvenimenti;
- estrema difficoltà a fare amicizia con i coetanei;
- difficoltà a rispettare il proprio turno durante una conversazione o durante un gioco;
- difficoltà a capire gli scherzi e le barzellette.

La presenza e, soprattutto, la persistenza di alcuni tra i segnali sopra elencati, deve indurre a sospettare l'esistenza di un disturbo di apprendimento scolastico. Per la corretta **diagnosi** del disturbo è necessario un esame approfondito e l'uso di diversi **test psicometrici**.

(Antonio d'Amore, *I disturbi dell'apprendimento scolastico*, 2004)

20.2 I disturbi specifici di apprendimento (DSA)

Una diagnosi di DSA si può porre «quando, a test standardizzati di **lettura, scrittura e calcolo**, il livello di una o più di queste tre competenze risulta di almeno due deviazioni standard inferiore ai risultati medi prevedibili, oppure l'età di lettura e/o di scrittura e/o di calcolo è inferiore di almeno due anni in rapporto all'età cronologica del soggetto, e/o all'età mentale, misurata con test psicometrici standardizzati, nonostante un'adeguata scolarizzazione. Tali disturbi (denominati **dislessia, disortografia e disgrafia, discalculia**) sono sottesi da specifiche disfunzioni neuropsicologiche, isolate o combinate»¹. I DNSA, invece, «si riferiscono ad una disabilità ad acquisire nuove conoscenze e competenze non limitata ad uno o più settori specifici delle competenze scolastiche, ma estesa a più settori. La **disabilità intellettiva** (ex ritardo mentale), il livello cognitivo borderline, l'**ADHD**, l'**autismo** ad alto funzionamento, i **disturbi d'ansia**, alcuni quadri distimici, sono alcune tra le categorie o entità diagnostiche che causano o possono causare DNSA».

Nel Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-5) i *disturbi specifici di apprendimento* sono inquadrati come **disturbi della lettura, dell'espressione scritta e del calcolo**. Nella classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati (ICD-10) proposta dall'OMS vengono collocati sull'Asse 2 – *Sindromi e disturbi da alterazione specifica dello sviluppo psicologico* – come **disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche**. L'ICD-10 prevede anche un'ulteriore categoria diagnostica, quella dei **disturbi di apprendimento non altrimenti specificati**, residuale rispetto alle altre, mentre nel DSM-5 questo disturbo è ricompreso nell'unica categoria dei disturbi specifici dell'apprendimento. Il problema delle difficoltà ad apprendere è di notevole entità e incomincia a manifestarsi già a partire dalla **scuola dell'infanzia**, anche se in quella fase il problema non si pone propriamente in termini di *apprendimento scolastico*. L'Associazione Docenti Italiani (ADI) denuncia infatti che «alla **scuola primaria** gli alunni che alla fine dei cinque anni risultano in situazione di *inadeguatezza generale nella preparazione – cioè di generale insuccesso nell'apprendimento disciplinare* – sono già estremamente numerosi». Alla **scuola secondaria di primo grado**, *all'aumento di complessità e finezza negli apprendimenti richiesti corrisponde l'aumento dell'area dell'esclusione dal successo nell'apprendimento*. A livello della **secondaria di secondo grado**, poi, l'area della grave inadeguatezza aumenta complessivamente in modo significativo, con concentrazioni diverse nei diversi tipi di scuole.

20.2.1 Il disturbo della lettura: la dislessia

La dislessia consiste nella difficoltà che i soggetti scolarizzati hanno a leggere fluentemente e correttamente ad alta voce. Il disturbo si manifesta attraverso

¹ Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *Linee guida per i Disturbi di Apprendimento*.

una lettura stentata, poco espressiva e comunque al di sotto degli standard previsti per l'età anagrafica, il livello intellettivo generale e l'istruzione adeguata all'età. Difficoltà di questo tipo possono dipendere da capacità intellettive insufficienti, istruzione manchevole, deficit sensoriali o cause esterne.

La dislessia può infatti essere acquisita o evolutiva. La **dislessia acquisita** si manifesta in soggetti che sono in grado di leggere normalmente e che, in conseguenza di lesioni derivate da eventi patologici nelle aree corticali coinvolte nel procedimento di transcodifica, cominciano a commettere errori o ad incontrare difficoltà di decodifica. La **dislessia evolutiva**, invece, è il disturbo di lettura proprio di quei soggetti che non hanno mai imparato a leggere in modo corretto. Molto più frequente di quella acquisita, la dislessia evolutiva è solitamente diagnosticata durante i primi anni della scuola *primaria*, quando gli alunni cominciano ad apprendere la lettura e la scrittura, ma può essere rilevata anche in una persona adulta. Le condizioni che, secondo l'OMS, devono ricorrere perché un disturbo della lettura possa essere ricondotto alla *dislessia evolutiva* sono:

- > il livello intellettivo deve essere nella norma (Q.I. compreso tra 75 e 100);
- > il livello di lettura deve essere significativamente distante da quello di un bambino di pari età o classe frequentata;
- > il soggetto non deve presentare disturbi neurologici o sensoriali che possano giustificare la difficoltà di lettura come conseguenza diretta;
- > il disturbo deve essere persistente, nonostante una scolarizzazione adeguata e interventi didattici specifici;
- > il disturbo deve presentare conseguenze sulla scolarizzazione o sulle attività sociali in cui è richiesto l'impiego della letto-scrittura.

Dislessie acquisite: alcune tipologie

Dislessia da neglect

È un disturbo che comporta la mancata elaborazione di una parte del campo visivo, generalmente la parte sinistra. Il paziente commette errori nella lettura perché non presta attenzione alle porzioni delle parole corrispondenti alle aree dello spazio neglecto. Gli errori commessi, in genere, sono costituiti dall'omissione o dalla sostituzione delle lettere che compongono la parte di parola neglecta. Un errore riscontrabile in questo tipo di dislessia potrebbe ad esempio comportare che la parola "LETTO" venga letta come "ETTO"; "PETTO"; "SETTO"; "TETTO".

Dislessia attenzionale

I soggetti sono in grado di leggere le parole, ma non le lettere che le compongono, oppure sono in grado di leggere le parole e le lettere solo qualora vengano presentate separatamente, mentre non riescono a leggerle se fanno parte di una serie. Uno degli errori più tipici di questi soggetti è la "migrazione" delle lettere, per cui se vengono presentate contemporaneamente le stringhe RINE-PATO esse possono essere lette come PANE-RITO.

Dislessia lettera per lettera

Le parole vengono lette solo attraverso la lettura separata delle lettere che le compongono. Il processo di lettura dei soggetti affetti da questo disturbo è simile a quello dei bambini durante le prime fasi di apprendimento della lettura quando, prima di leggere l'intera

parola, fanno la sillabazione. La velocità di lettura è proporzionata alla lunghezza delle parole. Anche l'accuratezza con cui le parole vengono lette dipende molto dalla lunghezza delle stesse. Gli errori commessi sono di tipo visivo: i soggetti, cioè, confondono parole visivamente simili.

Dislessia fonologica o lettura visiva

Quando si impara a leggere si apprendono le regole di conversione grafema-fonema, ma si costruisce anche una sorta di vocabolario visivo che permette di leggere e capire le parole senza bisogno di tradurle mentalmente in suoni. Questo tipo di lettura visiva è possibile solo per le parole conosciute e non è utilizzabile per le non parole. I dislessici fonologici sono quei soggetti che riescono a leggere solo utilizzando questo vocabolario visivo. La dislessia fonologica consiste sostanzialmente nell'incapacità di leggere le non-parole e le parole sconosciute, mentre viene conservata la capacità di leggere le parole che fanno parte del vocabolario usuale.

(tratto da: Menini S., *Classificazione delle dislessie acquisite*, www.neuropsych.it)

La dislessia si associa spesso ad altre difficoltà, tanto che si preferisce parlare di **sindrome dislessica**, che comprende anche difficoltà nella scrittura e nei processi di lettura-scrittura del numero e del calcolo. L'*International Dyslexia Association* (IDA) l'ha recentemente definita come disabilità dell'apprendimento di **origine neurobiologica**, caratterizzata dalla difficoltà a effettuare una lettura accurata e/o fluente e da scarse abilità nella scrittura. La causa tipica di questa difficoltà è un **deficit della componente fonologica del linguaggio**, deficit spesso inatteso in rapporto alle altre abilità cognitive e alla garanzia di un'adeguata istruzione scolastica. Le conseguenze secondarie possono includere i **problemi di comprensione nella lettura** e una **ridotta pratica nella lettura** che può impedire una crescita del vocabolario e della conoscenza generale. Per lungo tempo si è sostenuto che la dislessia fosse un disturbo più frequentemente maschile, con un'incidenza anche dell'80% sulla popolazione dei dislessici. In realtà si tratta di un dato condizionato dal fatto che i maschi, avendo spesso comportamenti più irruenti, tendono a esternare in maggior misura il problema rispetto alle femmine, che al contrario tendono a tacerlo o a fare di tutto per tenerlo nascosto.

Indicatori di dislessia

Il bambino in **età scolare**:

- ha acquisito con ritardo le normali competenze linguistiche;
- pronuncia male alcune parole, lettere o gruppi di lettere;
- confonde le indicazioni di direzione (es. sopra/sotto, dentro/fuori);
- inciampa, sbatte, cade eccessivamente;
- manifesta rapidità di pensiero e di azione;
- ha difficoltà ad imparare le filastrocche per bambini;
- presenta difficoltà con le «sequenze» (es. successione ordinata di perline colorate).

Il bambino **fino ai 9 anni**:

- incontra una difficoltà ad imparare a leggere e a scrivere;

- inverte continuamente numeri e lettere (ad es. “15” per “51”; “b” con “d”);
- impara a fatica l’alfabeto, le tabelline e le sequenze di nomi, come i giorni della settimana e i mesi dell’anno;
- è disattento e ha scarsa capacità di concentrazione;
- non riesce agevolmente ad allacciarsi le scarpe, a colpire il pallone o a saltare.

Il bambino **dai 9 ai 12 anni**:

- persiste negli errori nella lettura e/o possiede una scarsa comprensione dei contenuti;
- inverte o omette lettere e parole nella lettura e nella scrittura;
- per eseguire compiti scritti impiega un tempo superiore alla media;
- è disorganizzato a scuola e a casa;
- ha difficoltà a copiare dalla lavagna o dal testo;
- vive sentimenti di mancanza di fiducia in se stesso e nelle sue capacità;
- incontra notevole difficoltà ad imparare le lingue straniere.

(Cipollina R., *Disturbi dell’apprendimento*, www.iltuopsicologo.it)

Tra gli indicatori più comuni del disturbo dislessico vi è la scarsa capacità di discriminare **grafemi**:

- *diversamente orientati nello spazio*, per cui il soggetto confonde la “p” e la “b”, la “d” e la “q”, la “u” e la “n”, la “a” e la “e”, la “b” e la “d”, etc.;
- *che presentano somiglianze o differiscono per piccoli particolari*, per cui il soggetto confonde la “m” con la “n”, la “c” con la “e”, la “f” con la “t”, la “e” con la “a”, etc.;
- *corrispondenti a fonemi che presentano somiglianze percettivo-uditive* (F e V; T e D; P e B; C e G; L e R; M e N; S e Z).

Il soggetto dislessico presenta poi **difficoltà di decodifica sequenziale**, che si manifestano in omissione di grafemi e sillabe, salti di parole e/o salti da un rigo all’altro, inversioni di sillabe, aggiunte e ripetizioni.

La lettura è il risultato di una sequenza di processi complessi che comprendono un’attività di **decodifica e transcodifica** e un processo di **comprensione**. L’attività di *decodifica e transcodifica* include il riconoscimento dei segni dell’ortografia, la conoscenza delle regole di conversione dei segni ortografici in suoni, la ricostruzione delle stringhe di suoni in parole del lessico. Il processo di *comprensione*, peraltro, riguarda sia il significato delle parole singolarmente considerato sia il significato del testo nel suo complesso.

I modelli di lettura più noti sono quelli di Max Coltheart e Uta Frith.

Coltheart, nel suo **modello connessionista** (1981), individua due strategie principali di lettura:

- **via visiva o lessicale** (o di accesso diretto), che dà accesso alla lettura di parole la cui forma è già disponibile all’interno del «magazzino lessicale» di un individuo;
- **via fonologica** (o di accesso indiretto), che permette la lettura di non-parole e di parole non depositate nel magazzino lessicale, e perciò sconosciute per il lettore, attraverso le regole di conversione grafema-fonema (simbolo-suono).

In base a questo modello è possibile distinguere i seguenti tipi di dislessia:

- **superficiale** (*compromissione della via lessicale*), nella quale la lettura è corretta ma stentata;
- **fonologica** (*compromissione della via fonologica*), nella quale difetta la corretta associazione grafema/fonema, per cui la lettura è rapida ma molto scorretta;
- **profonda** (*compromissione di entrambe le vie*), nella quale la lettura è lenta e scorretta.

La teoria di Coltheart è stata confermata e ulteriormente ampliata da svariate ricerche, tanto da essere oggi considerata il «modello standard» su cui esiste un generale accordo tra i ricercatori che si occupano della materia.

Il **modello di Uta Frith** (1985), invece, descrive lo sviluppo delle capacità di lettura in età evolutiva. L'apprendimento della lettura, secondo questa teoria, passa per i seguenti stadi, ciascuno caratterizzato dall'acquisizione di nuove procedure e dall'automatizzazione delle competenze già acquisite:

- **stadio logografico** - sviluppo di un ristretto vocabolario di parole basato su indici visivi: è lo stadio tipico dell'età prescolare, in cui il bambino non possiede conoscenze né ortografiche né fonologiche, ma riconosce e legge alcune parole in modo globale, perché contengono lettere e/o elementi che ha imparato a riconoscere;
- **stadio alfabetico** - sviluppo dell'abilità di conversione grafema-fonema e di una capacità di decodifica di tipo fonologico: il bambino riesce a definire le singole lettere;
- **stadio ortografico** - apprendimento delle regole ortografiche e sintattiche: il bambino ha la capacità di leggere per intero e più velocemente anche parole più complesse;
- **stadio lessicale** - acquisizione di una capacità di lettura più fluente: il bambino riconosce automaticamente le parole grazie all'ampiezza del suo vocabolario lessicale.

La completa acquisizione dei primi tre stadi rende completa la modalità di lettura attraverso la via fonologica. Il quarto stadio permette al bambino di utilizzare correttamente la via lessicale e di leggere le parole conosciute senza dover operare la conversione grafema-fonema.

Anche a questi stadi sono associate differenti disabilità nella lettura, per cui è possibile classificare la dislessia in:

- **dislessia fonologica** - difficoltà nel passaggio dallo stadio alfabetico all'ortografico: il bambino manifesta una notevole difficoltà a leggere le parole prive di senso;
- **dislessia superficiale** - difficoltà nel passaggio dallo stadio ortografico al lessicale: il bambino riesce a leggere anche le parole prive di senso, ma ha difficoltà con quelle che presentano eccezioni di pronuncia o accentazioni irregolari;
- **dislessia mista** - collocata all'inizio dello stadio alfabetico, è caratterizzata dalla compresenza di entrambe le precedenti tipologie: il bambino impara a leggere precocemente, ma ha difficoltà nel comprendere il linguaggio verbale.

Due sono i principali **fattori di rischio** della dislessia:

- › la presenza di un ritardo o di un deficit di linguaggio;
- › la familiarità, ossia la presenza di antecedenti familiari.

La corretta interpretazione degli indicatori di dislessia è molto importante per porre una diagnosi differenziale con altri tipi di disturbi dell'apprendimento. Se la sindrome dislessica non viene riconosciuta, la compromissione del rendimento scolastico può essere erroneamente attribuita ad altre cause (ritardi intellettivi, pigrizia, problemi psicologici, disattenzione, ecc.).

La **diagnosi differenziale** prevede²:

- › variazioni del rendimento scolastico entro i limiti (bassi) della norma;
- › difficoltà scolastiche dovute a mancanza di opportunità, insegnamento carente, fattori culturali;
- › difficoltà di apprendimento derivanti da **disturbi della vista o dell'udito**, a meno che le difficoltà di apprendimento siano in eccesso rispetto a quanto solitamente associato a questi deficit;
- › **ritardo mentale**, salvo quei casi con livello di apprendimento (lettura, scrittura o calcolo) significativamente inferiore rispetto al livello atteso in base a scolarità e grado del ritardo mentale;
- › **disturbo generalizzato dello sviluppo**, a meno che il livello scolastico sia significativamente inferiore alle attese in base a scolarità e funzionamento intellettivo.

Il recupero del soggetto dislessico è sicuramente possibile, ma il percorso post-diagnostico non è dei più facili, perché il disturbo comporta difficoltà a livello scolastico con conseguente calo di motivazione e autostima. Gli obiettivi degli interventi terapeutici – che devono essere personalizzati in base a parametri come l'età, la specificità del disturbo e il livello di gravità – sono di ridurre la pesantezza del disturbo, di favorire l'inserimento socio-scolastico e di permettere al soggetto di sviluppare al meglio le proprie potenzialità. La collaborazione degli insegnanti è indispensabile, sotto l'aspetto sia professionale che umano. I bambini che fin dalle prime esperienze scolastiche presentano uno sviluppo linguistico atipico devono essere oggetto di costante monitoraggio, sia a scuola che in famiglia, coinvolgendo anche il pediatra che, anche previa valutazione dell'anamnesi familiare, potrà suggerire un consulto specialistico presso un'équipe multidisciplinare.

20.2.2 I disturbi dell'espressione scritta: disortografia e disgrafia

La **disortografia** è la difficoltà a tradurre correttamente i suoni che compongono le parole in simboli grafici, pur possedendo un linguaggio adeguato sul piano della pronuncia lessicale e delle capacità espressive. Essa si presenta ge-

² Cipollina R., *Disturbi dell'apprendimento*, www.iltuopsicologo.it.

neralmente associata alla **disgrafia**, che è invece un *disturbo grafomotorio* che si manifesta come incapacità o maldestrezza nel realizzare il gesto grafico.

Le manifestazioni tipiche della **disortografia** sono³:

- *confusione tra fonemi simili*: il soggetto confonde i suoni alfabetici che si assomigliano (F e V; T e D; B e P; L e R, etc.);
- *confusione tra grafemi simili*: il soggetto ha difficoltà a riconoscere i segni alfabetici che presentano somiglianza nella forma (es. “b” e “p”);
- *omissioni*: il soggetto tralascia alcune parti della parola, per esempio la doppia consonante (es. palla-pala, soquadro-soquadro), la vocale intermedia (es. fuoco-foco, tuono-tono), la consonante intermedia (es. cartolina-catolina, acqua-aqua);
- *inversioni*: il soggetto inverte la sequenza dei suoni all'interno delle parole (es. sefamoro anziché semaforo).

Il soggetto disortografico può presentare difficoltà nella *coordinazione oculomotoria e visuo-spaziale* e nella *velocità della riproduzione* dei grafemi. Tuttavia egli è in grado di produrre testi coerenti, nel pieno rispetto delle regole sintattiche, perché gli errori che commette dipendono dalla scarsa automatizzazione dei «processi bassi» e cioè di tutti quei processi che da «volontari» sono destinati a diventare «involontari».

La **disgrafia**, dal canto suo, è causata dall'incapacità di riprodurre correttamente *segni alfabetici* (soprattutto in carattere corsivo) o *numerici*. La qualità della scrittura è deficitaria senza che tale deficit debba essere necessariamente causato da disturbi neurologici o intellettivi. Le manifestazioni tipiche del disturbo sono la scarsa leggibilità del testo, la disorganizzazione delle forme e degli spazi grafici, la confusione e la disarmonia, la lentezza e la fatica nello scrivere, l'irregolarità della pressione (molto calcata o molto leggera), un'attività motoria eccessiva o comunque non legata a quella strettamente scrittoria, la difficoltà ad impugnare correttamente lo strumento scrittoria (matita, penna etc.). Questa difficoltà causa frequentemente tensioni muscolari eccessive e dolorose alla mano, al braccio, alle spalle, alla schiena e impedisce la rotondità del tratto, producendo una scrittura troppo calcata o troppo leggera, priva di regolare proporzione tra le lettere e difficilmente leggibile. Le lettere vengono riprodotte troppo piccole o troppo grandi e si differenziano anche nella stessa parola. Il gesto risulta poco fluido, perché la mano non scorre adeguatamente sul foglio. L'illeggibilità è un fattore di frustrazione che influisce negativamente sull'autostima e sul rendimento scolastico. Molto difficile è poi copiare dalla lavagna, operazione che richiede una sequenza di passaggi coordinati e ravvicinati: sollevare lo sguardo, osservare, memorizzare, riabbassare la testa e scrivere sul quaderno.

³ La disortografia, www.ladislessia.org.

Lo psicologo e grafologo **Robert Olivaux**, uno dei massimi studiosi in materia, distingue le disgrafie in:

- > **strumentali**, legate a turbe della funzione grafomotoria e perciò caratterizzate da stentatezza grafica e lentezza nello scritto;
- > **relazionali**, nelle quali è la comunicazione del pensiero ad apparire inadeguata e l'inadeguatezza si riflette nella leggibilità dello scritto;
- > **sintomatiche**, la cui caratteristica è che la scrittura non esprime la personalità dello scrivente, per cui la grafia può risultare eccessivamente ricercata, artificiosa o convenzionale.

Più articolata, invece, è la classificazione proposta dal neuropsichiatra infantile **Julian de Ajuriaguerra**, al quale si devono il perfezionamento della scala per stabilire l'età grafomotoria nei bambini, nonché della **Scala D** per la disgrafia, tuttora riconosciuta in ambito scientifico come la più precisa e testata.

Ajuriaguerra distingue⁴:

- > **disgrafia dei rigidi**: scrittura contratta, ristrettezze in zona mediana, tracciato angoloso e ritocchi, dove lo scrivente cerca di rifare le forme per lui riuscite male;
- > **disgrafia dei molli**: scrittura piccola con uno scarso sviluppo nella zona superiore e inferiore; lettere atrofizzate e poco precise; irregolarità in inclinazione e dimensione;
- > **disgrafia degli impulsivi**: movimento precipitoso con scatti in avanti, finali e accenti lanciati e spazio grafico mal gestito;
- > **disgrafia dei maldestri**: scrittura goffa, atrofizzata o gonfia; irregolarità nella dimensione con margini e spazi insufficienti;
- > **disgrafia dei lenti e precisi**: scrittura statica, quasi sempre verticale, con lettere tracciate in modo piuttosto chiaro e una buona impaginazione di insieme.

Come si misura la disgrafia

La Scala D per la disgrafia, perfezionata dall'équipe di Julian de Ajuriaguerra, è composta da 25 *item* divisi in tre gruppi:

- **cattiva distribuzione nello spazio** (7 item);
- **maldestrezza** (14 item);
- **errori nella forma e nelle proporzioni** (5 item).

Essa non tiene conto dell'età anagrafica del soggetto perché la disgrafia presenta peculiarità specifiche che non sono in relazione con l'evoluzione della scrittura. Può essere utilizzata a partire dall'ottavo anno di età del bambino, periodo in cui è possibile fare una diagnosi certa. Ciò non toglie che una valutazione delle abilità grafomotorie del soggetto sia possibile anche prima di quest'età ed è anzi consigliabile laddove nelle scritture in fase di apprendimento e consolidamento (fase pre-calligrafica) si rivelino gap deficitari e/o anomalie rispetto alla norma.

Il calcolo per valutare la gravità del problema è effettuato attraverso un criterio matematico.

⁴ de AJURIAGUERRA, J. - *Manuale di psichiatria del bambino*, Masson, Milano.

Rispetto ad altri disturbi specifici dell'apprendimento, non si sa ancora abbastanza sull'origine dei disturbi dell'espressione scritta e su come correggerli, specialmente quando essi sono dissociati dalla dislessia. Di solito, in assenza di altre compromissioni, la diagnosi è effettuata solo in presenza di evidenti errori di compilazione o di una calligrafia deficitaria. In quest'ambito, i test standardizzati sono molto meno sviluppati rispetto a quelli disponibili per la capacità di lettura o di calcolo. Peraltro la valutazione può richiedere un paragone tra ampi campioni di lavori scolastici elaborati dal soggetto e la prestazione prevista in base all'età e al QI.

Alcune statistiche stimano che in Italia la percentuale di alunni disgrafici, tra la 2^a e la 5^a classe della scuola primaria, si attesti intorno al 20%. Nonostante abbiano un tasso d'incidenza così elevato, dei disturbi dell'espressione scritta si parla ancora molto poco nel nostro Paese. Riconoscerli e correggerli in tempo, con adeguati percorsi rieducativi, può avere invece ripercussioni positive sia sul rendimento scolastico che sui processi di autostima.

20.2.3 Il disturbo delle abilità aritmetiche: la discalculia evolutiva

La **discalculia evolutiva** è un disturbo caratterizzato da una ridotta capacità di apprendimento numerico e del calcolo in rapporto alla classe frequentata; secondo l'OMS si tratta di un disturbo a prognosi organica, geneticamente determinato, espressione di disfunzione cerebrale.

La neuropsicologa Christine Temple la definisce come un «*disturbo delle abilità numeriche e aritmetiche che si manifesta in bambini di intelligenza normale e che non hanno subito danni neurologici: essa può presentarsi associata a dislessia (ciò che avviene nel 60% dei casi), ma è possibile che ne sia anche dissociata*».

La studiosa britannica individua tre tipi di discalculia:

- **dislessia per le cifre** (*compromissione dei meccanismi lessicali, sia di comprensione del numero che di produzione del calcolo, mentre quelli sintattici risultano essere adeguati*), caratterizzata dalla produzione di errori lessicali nella lettura di numeri arabi e nella scrittura sotto dettatura;
- **discalculia procedurale** (*difficoltà nell'acquisizione delle procedure e degli algoritmi implicati nel sistema del calcolo*), caratterizzata dal fatto che l'alunno legge e scrive correttamente i numeri, ha sicuramente compreso il significato di "addizionare", "sottrarre", "dividere" etc., è tuttavia incapace di svolgere le procedure necessarie per l'esecuzione del calcolo (es. perché commette errori nell'incolonnamento, nel riporto, nel prestito, etc.).
- **discalculia per i fatti aritmetici** (*difficoltà nell'acquisizione dei fatti aritmetici*), caratterizzata dal fatto che l'alunno è capace di compiere elaborazioni e conosce le procedure di calcolo ma difetta, appunto, nel recupero dei «fatti aritmetici» (operazioni di base che non devono essere calcolate, perché già possedute in memoria, come tabelline e calcoli semplici).

I principali elementi di riconoscimento sono:

- > la difficoltà nel manipolare materiale per quantificare e stabilire relazioni;
- > la difficoltà nella denominazione dei simboli matematici;
- > la difficoltà nella lettura dei simboli matematici;
- > la difficoltà nella scrittura di simboli matematici;
- > la difficoltà a svolgere operazioni matematiche;
- > la difficoltà nel cogliere nessi e relazioni matematiche.

I soggetti discalculici necessitano di tempi lunghi per svolgere un qualsiasi tipo di compito in ambito aritmetico e commettono facilmente molti errori. Essi presentano spesso vulnerabilità nelle abilità *visuo-percettive* e *visuo-spaziali* (al contrario risultano normali le capacità *uditivo-percettive* e *verbali*), associate a disturbi emotivi, sociali, comportamentali e a difficoltà nell'interazione sociale.

Le prestazioni aritmetiche devono essere significativamente al di sotto del livello atteso in relazione all'età, al livello intellettuale generale e al grado di scolarizzazione. Di solito è presente la capacità di numerare in senso progressivo (0-1-2-3-4-5...), ma non quella di numerare in senso regressivo (6-5-4-3-2-1-0). Le difficoltà di calcolo non devono dipendere principalmente né da un insegnamento inadeguato né ricollegarsi a deficit visivi, uditivi o neurologici, né devono essere state acquisite come risultato di patologie neurologiche, psichiatriche o di altro genere.

Tra i disturbi specifici dell'apprendimento, la discalculia è l'ultima a essere stata riconosciuta e studiata, per cui è ancora poco indagata. Probabilmente perché è ritenuto normale che gli studenti incontrino delle difficoltà nello studio della matematica, considerata da sempre una materia "difficile". Il disturbo, in quanto congenito, purtroppo non "guarisce". L'obiettivo dell'intervento rieducativo è fare in modo che il discalculico possa procedere nella concettualizzazione della matematica e nella capacità di risolvere problemi matematici riducendo al minimo l'incidenza della propria disabilità.

La **diagnosi** – che prevede la somministrazione individuale di test standardizzati – è alquanto tardiva rispetto a quella di dislessia. Normalmente non è possibile formularla prima della 3ª classe della scuola primaria, quando gli studenti cominciano ad utilizzare in modo rapido ed efficiente i numeri per eseguire calcoli e risolvere problemi, anche se discrepanze tra le **capacità cognitive globali** e l'apprendimento del calcolo e dei fatti aritmetici possono essere rilevate già nel primo ciclo. L'indice principale per distinguere un disturbo da una mera difficoltà di calcolo è identificabile nella **resistenza al trattamento**: si può escludere la discalculia evolutiva se il soggetto in difficoltà nell'area del calcolo, con cadute nei test specifici, aiutato adeguatamente, migliora in maniera significativa le proprie competenze.

La collana è rivolta a quanti desiderano acquisire l'**abilitazione all'insegnamento** nelle scuole e devono pertanto superare gli esami di ammissione previsti dalla normativa sulla formazione del personale docente.

Le attività di Sostegno Didattico manuale per tutte le prove d'esame

Rivolto ai docenti abilitati che intendono prepararsi all'ammissione al **corso di specializzazione universitario**, a numero chiuso, per le **attività di sostegno didattico nelle scuole di ogni ordine e grado**, questo manuale espone in modo sintetico ma rigoroso le principali conoscenze disciplinari richieste dal programma d'esame. Il volume si articola in parti. Nella **prima parte** vengono ripercorse le **principali tappe dell'integrazione scolastica**, dalla nascita delle scuole speciali alla disciplina in materia di BES, fino al riconoscimento dell'analfabetismo informatico quale possibile causa di disuguaglianza ed emarginazione e alla conseguente adozione, con la L. 107/2015 (la Buona Scuola), del Piano Nazionale per la Scuola Digitale. La **seconda** e la **terza parte** sono dedicate alle **competenze socio-psico-pedagogiche**, alla **intelligenza emotiva**, alla **creatività** e al **pensiero divergente**, ponendo particolare attenzione ai contributi teorici e alle fasi evolutive dello sviluppo cognitivo, nonché ai più importanti aspetti dello sviluppo sociale. Nella **parte quarta** vengono definiti i **bisogni educativi speciali**, analizzando nel dettaglio le problematiche con cui il docente di sostegno è più frequentemente chiamato a confrontarsi. La **quinta parte** si occupa della **didattica speciale** mentre l'ultima (la **sesta**) è dedicata alle **competenze organizzative e di legislazione scolastica** richieste ai docenti. Ogni Capitolo è chiuso da una serie di quesiti a risposta multipla per verificare la preparazione raggiunta e allenarsi in vista delle prove di selezione. Il volume è inoltre completato da **materiali didattici**, approfondimenti e risorse di studio **accessibili online** nell'area riservata nonché da un **software di simulazione** per effettuare infinite esercitazioni.

t₁₃

Per completare la preparazione:



Le attività di Sostegno didattico nella Scuola dell'infanzia e Primaria
Esercizi commentati



Le attività di Sostegno didattico nella Scuola Secondaria
Esercizi commentati



Competenze linguistiche e comprensione dei testi
Teoria e test per la prova preselettiva



sfoglia le demo su edises.it

Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook

facebook.com/iltirocinioformativoattivo

Clicca su mi piace per ricevere gli aggiornamenti.



www.edises.it
info@edises.it



€ 36,00

