



Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per
l'Insegnamento Secondario - Sezione di Bergamo e Brescia
Attività didattiche aggiuntive per la specializzazione
all'insegnamento nelle classi con allievi in situazione di handicap

Relazione finale dal titolo

La motivazione all'apprendimento:

un caso di dislessia con ridotta autostima in una quarta superiore

Relatore

Prof. Elena Vaj

Specializzando
Manara Roberto
Matr. 1003991

Indice:

1. Il quadro generale

- > [Il contesto legislativo](#)
- > [Il contesto scolastico studiato: una sintesi.](#)
- > [La scuola si confronta con Bisogni Educativi Speciali.](#)

2. Il soggetto.

- > [Il caso osservato.](#)

3. Il contesto ambientale ed organizzativo

- > [Descrizione dell'Istituto: la nascita, il territorio, l'utenza, la struttura.](#)

4. I metodi.

- > [Il percorso curricolare.](#)
- > [Lo stage.](#)
- > [Le metodologie didattiche.](#)

5. I linguaggi specifici.

Bibliografia.

Note.

Allegati:

[A. Programma del Corso di aggiornamento per docenti delle scuole di ogni ordine e grado: "Strategie e metodi per la motivazione agli apprendimenti".](#)

[B. Piano Educativo Personalizzato](#)

[C. Dislessia e DSA: strumenti compensativi e misure dispensative](#)

[D. Percorso didattico realizzato in Power Point per sviluppare competenze di autonomia personale \(organizzazione di un viaggio: itinerario\).](#)

1. Il quadro generale.

[Il contesto legislativo](#)

E' la Legge 5 febbraio 1992, n. 104: "*Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*", che affronta il problema della disabilità nella sua globalità e riprende tutta la normativa fino allora esistente riferita ad esso, partendo dalla definizione di handicap: "(...) è persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione". La legge fa dunque riferimento alla gravità di tale situazione e al relativo accertamento. Gli articoli si dispiegano, poi, nell'analisi dell'inserimento e dell'integrazione sociale necessari per rendere effettivi i principi generali della persona handicappata, anche in situazione di gravità. Dall'art. 12 all'art. 17 la legge definisce il diritto all'educazione e all'istruzione con particolare attenzione all'integrazione scolastica e alle sue modalità di attuazione anche nel campo della formazione professionale. In generale va ricordato che il superamento di una visione differenziata dell'handicap con l'abolizione delle classi differenziali in l'affermazione del principio dell'integrazione scolastica dei disabili, non significa che si debba totalmente ignorare l'importanza di una "Pedagogia speciale" (A. Canevaro, 1999, pagg. 55 e 116) per la riduzione dell'handicap, anche attraverso interventi riabilitativi, strumenti compensativi e misure dispensative (ved. allegato C).

[Il contesto scolastico studiato: una sintesi.](#)

Ordine e grado di scuola: SCUOLA MEDIA SUPERIORE DI 2° GRADO.

Tipologia: IPSAR

Sede: MILANO.

Studenti 1229

Classi 50

Docenti 147

ATA 53

[La scuola si confronta con Bisogni Educativi Speciali.](#)

Nel POF, il Piano dell'Offerta Formativa scolastica istituito dal DPR 275/99, art. 3, si trova di solito qualche riferimento alle problematiche di inserimento di alunni portatori di handicap, in questo caso quando si parla delle funzioni strumentali. Anzitutto nella funzione "formazione classi" del POF di questo Istituto professionale, tra i criteri stabiliti dal collegio docenti per la definizione dei gruppi classe si auspica vi siano: composizione omogenea delle classi e collaborazione con il responsabile delle attività di sostegno per un efficace inserimento degli alunni portatori di handicap, il cui numero per classe oggi non è più soggetto ad alcun vincolo di legge come in passato (1/20). Per quanto riguarda il responsabile delle attività di sostegno, è un insegnante di sostegno che coordina il lavoro dei docenti di sostegno. Non esiste un GLH formalmente costituito perché, come viene detto nel PEP, nel comune di Milano manca il protocollo di intesa con la ASL (anche per questo motivo non esiste il PDF). Poi si parla di handicap nella funzione strumentale "salute" che prevede la realizzazione del progetto "Prevenzione tossicodipendenze" rivolto a classi seconde in collaborazione con enti esterni; la realizzazione del progetto "Educazione all'affettività e alla sessualità" rivolto a classi prime; lo sportello psicologico con attività di ascolto e consulenza rivolte a studenti e docenti; il raccordo con lo spazio "ascolto psicologico", con lo sportello orientamento, con la "commissione sostegno all'handicap". E questa è appunto la terza e ultima occasione in cui il POF esaminato parla di handicap, definendo i compiti della funzione "sostegno gh": integrazione degli studenti in situazione di handicap attraverso attività di accoglienza, supporto dell'attività didattica, collegamento con i docenti della scuola di provenienza e con enti esterni, promozione di attività di coinvolgimento dei CdC per migliorare la qualità dell'integrazione. Per quanto riguarda il primo dei tre suddetti compiti, integrazione attraverso attività di accoglienza, va detto che è stato predisposto un progetto denominato "Check-in" rivolto a tutti gli allievi, e quindi anche agli allievi disabili. Questo modo di impostare l'accoglienza dei soggetti disabili è perfettamente coerente con un principio di fondo che ispira ogni attività di integrazione ad essi rivolta, in base al quale i portatori di handicap non devono aver motivo di sentirsi in qualche modo esclusi dalle attività

rivolte a tutti gli studenti, a partire da quelle rivolte agli alunni di prima per accoglierli e aiutarli a conoscere al meglio la loro nuova scuola. Inoltre in una prospettiva di personalizzazione delle attività scolastiche, valida per tutti, sarebbe incomprensibile personalizzare ciò che già lo è per definizione.

2. Il soggetto.

[Il caso osservato.](#)

Anzitutto va premesso che lo studio di un caso è tipicamente un metodo didattico adottato per attività di formazione rivolte ad adulti professionisti. Esso permette di ricostruire il percorso che porta a una possibile soluzione del caso stesso, con l'enfasi posta sul percorso anziché sulla possibile soluzione trovata (Zanchin, 2002). La differenza sostanziale tra la normale applicazione didattica di questo metodo e l'uso che se ne fa in questo ambito consiste nella mancanza di un gruppo con cui confrontarsi sul caso, come invece abbiamo fatto in occasione del corso di Sociologia dell'educazione tenuto dal Prof. Dovigo. Inoltre va detto che qui il caso siamo noi a costruirlo, basandoci sulla nostra esperienza, anche perchè essendo docenti siamo tenuti a sviluppare questo tipo di competenza. In un certo senso si può dire che questi due aspetti (mancanza del gruppo e costruzione del caso "in economia") si compensano in guisa che alla fine il lavoro centrale di ricostruzione del percorso di analisi risulta equivalente a quello che si ottiene col metodo dei casi "classico".

M. è un alunno affetto da dislessia [\(1\)](#) inserito in una classe quarta. Dopo aver conseguito, con un anno di ritardo per aver ripetuto la classe terza, il diploma di qualifica in operatore servizi di cucina (votazione 61/100), frequenta adesso il biennio per conseguire la qualifica di secondo livello in tecnico servizi ristorativi. La dislessia gli è stata diagnosticata in 3-4 elementare e quindi gli è stato assegnato da subito un docente di sostegno. La Diagnosi Funzionale, che insieme al Profilo Dinamico Funzione (PDF) e al Piano Educativo Individualizzato/Personalizzato (PEI o PEP) è previsto e descritto nella citata Legge quadro 104/92, è la seguente: "Dislessia e disortografia gravi. Riduzione dell'autostima" Nei cinque anni in cui è stato iscritto all'Istituto, l'alunno ha avuto

quattro diversi insegnanti di sostegno, ma ha anche una docente di italiano che lo segue dalla prima. Non sempre l'insegnante di sostegno che lo seguiva era specializzato e non proveniva sempre dalla stessa area disciplinare. I più grossi problemi sono sorti in terza, quando ha tentato senza successo di conseguire la qualifica in "sala bar". In quell'occasione, nonostante avesse un docente di ruolo su sostegno, si è trovato in forti difficoltà personali e relazionali con il docente di laboratorio, che era contrario per principio all'attribuzione di un docente di sostegno agli alunni disabili. Non sorprenda questa situazione in palese contrasto con la Legge 104 che riconosce all'alunno disabile il diritto al sostegno, visto che a 15 anni dall'approvazione di tale Legge manca talora nei fatti il presupposto per la sua applicazione: la personalizzazione come fulcro del processo di insegnamento/apprendimento. Da quello che ho potuto riscontrare in questo caso, mi sono convinto del fatto che il nucleo del lavoro dell'insegnante di sostegno consiste nel gestire il sistema delle relazioni scolastiche ed extra-scolastiche che ruotano intorno allo studente disabile (anzitutto con insegnanti curricolari, famiglia e compagni di classe) per favorire, monitorare e costruire la sua integrazione e il suo successo scolastico, che in questo caso consiste nel raggiungimento degli stessi obiettivi minimi previsti per il resto della classe trattandosi di un percorso di tipo A (non differenziato), considerando sempre ciascun interlocutore come persona con le sue peculiarità e con il diritto che queste vengono riconosciute e valorizzate.

In generale, ma soprattutto nell'insegnamento su sostegno, è fondamentale sviluppare l'aspetto della motivazione alla partecipazione alle attività scolastiche nell'alunno disabile sia attraverso approcci personalistici, cioè basati sulla personalizzazione dell'insegnamento, come quelli che propongono Fornasa o Sandrone (ved. in allegato A il programma del Corso di aggiornamento per docenti delle scuole di ogni ordine e grado: "Strategie e metodi per la motivazione agli apprendimenti") sia attraverso approcci, come quelli che propone Ianes (2005), cosiddetti cognitivi. Con questo termine si fa riferimento alle strategie didattiche metacognitive in base alle quali è possibile fare leva su tecniche quali il brainstorming o il problem solving per far prendere coscienza

agli allievi di come funziona la loro mente. Inoltre tali strategie fanno leva su concetti quali: locus of control, senso di autoefficacia, autostima, motivazione.

Ritornando al nostro caso, a seguito delle numerose assenze e insufficienze accumulate M. si è dovuto ritirare a gennaio per non essere bocciato. M. ha deciso quindi di ripetere la terza, cambiando però la qualifica e scegliendo quella in operatore servizi di cucina. Questa volta, anche grazie alla presenza del docente di italiano che lo conosceva dal biennio e allo stesso docente di sostegno di ruolo per 6 ore settimanali, ha superato i suoi problemi di motivazione ed ha concluso con successo la classe terza, anche se con molte assenze (di qui il punteggio basso). Attualmente ha una nuova insegnante di sostegno proveniente dalla graduatoria D04, cioè abilitata all'insegnamento dell'educazione fisica, in ruolo dal 2001 e in questo Istituto dal 2002. L'attività di sostegno implementata da parte della docente specializzata è a 360 gradi, su tutte le discipline, anche se ovviamente la presenza in aula è limitata a poche ore (le ore previste sono 9 alla settimana – ved. P.E.P. in allegato B).

Di solito M. rimane in classe con l'insegnante di sostegno ma a volte, per preparare alcune verifiche, preferisce ripassare i contenuti svolti in classe in piccoli gruppi con il suo aiuto, come si può ritrovare anche nel Piano Educativo Personalizzato (ved. Situazione scolastica nel PEP in allegato B). A questo proposito va ricordato che l'inclusione [\(2\)](#), “a differenza della semplice integrazione, rappresenta il tentativo di promuovere la gamma più ampia possibile di funzionamenti all'interno dell'esperienza scolastica, così da rendere possibile, da parte degli alunni con bisogni educativi speciali, l'attivazione di capacità personali che oltrepassino la dimensione dell'uguaglianza [\(3\)](#), e rileggano la nozione di bisogno alla luce dei criteri di scelta e partecipazione effettiva” (A. Sen, 1992 - 2000).

La classe che M. frequenta attualmente, una quarta, è praticamente la stessa in cui era inserito l'anno scorso, con l'aggiunta di cinque nuovi compagni. A livello familiare i genitori di M. sono benestanti ma non godono di buona salute (il padre in particolare soffre di una grave malattia). L'anno scolastico è partito male per quanto riguarda la frequenza, ma il problema è stato risolto

sensibilizzando la madre sulla necessità di far seguire M. da uno psicologo che lo ha aiutato a sostenere la motivazione migliorando il grado di autostima. In questo caso si è visto come, più che le opportunità offerte dall'Istituto (l'alunno si rifiutava di usufruire del servizio psico-pedagogico della scuola, il cosiddetto CIC), si sono rivelati molto efficaci gli interventi di professionisti esterni alla scuola. In proposito va osservato che non va mai sottovalutata la rete di associazioni ed enti che possono contribuire efficacemente a vivere meglio il rapporto con l'apprendimento scolastico, pur essendone estranei. Anzi a volte proprio per il fatto di non rappresentare un'iniziativa interna alla scuola, queste realtà possono svolgere un ruolo di "terzietà" che le rende più efficaci e credibili dal punto di vista del soggetto disabile, anche per l'assenza di tutta una serie di effetti alone che possono condizionare l'efficacia di interventi istituzionali; si pensi ai pregiudizi di alcuni docenti curricolari, come è stato il caso del docente di laboratorio sala bar in terza. Per quanto riguarda la continuità didattica tra la terza e la quarta, questa è stata favorita dalla permanenza degli stessi insegnanti, poiché, fatta eccezione che per i docenti di tedesco e di ristorazione (oltre al già citato docente di sostegno), non c'è stato altro turn-over. Tutti gli insegnanti sono concordi nel dire che M. è un ragazzo intelligente e che, se adeguatamente motivato e stimolato a frequentare e studiare, può ottenere risultati soddisfacenti. Occorre quindi puntare su tutte le forme di gratificazione possibili per spingerlo a venire a scuola e fargli comprendere che questo è l'unico modo che ha per crearsi un futuro nel mondo del lavoro. Di qui la necessità di impostare fin dalle scuole secondarie un progetto di vita futura per l'alunno disabile, anche se purtroppo in questa scuola non è stato approntato alcun Profilo Dinamico Funzionale. La motivazione professionale dunque per M. è un fattore importantissimo, ed in effetti in passato si è puntato su questo aspetto approfittando del fatto di avere a disposizione un docente di cucina molto valido, che poteva così rappresentare il "modello" da imitare. Inoltre da quando è diventato maggiorenne M. ha potuto prendere la patente, e questo gli è molto servito per migliorare il grado di autostima. Con la possibilità di guidare una sua automobile l'atteggiamento di M. verso la scuola è completamente cambiato, anche perchè di solito usa l'auto per venire a lezione. Purtroppo ancora adesso però una volta in aula l'alunno ha la tendenza a

distrarsi anche su argomenti semplici o quasi banali.

3. Il contesto ambientale ed organizzativo.

Descrizione dell'Istituto: la nascita, il territorio, l'utenza, la struttura.

L'Istituto è diventato nel tempo un valido punto di riferimento per tutti gli operatori turistici e allarga progressivamente l'ambito della propria utenza all'intera provincia della città e ad alcune province limitrofe. L'utenza proviene da un vasto territorio che comprende oltre alla città di Milano (33%), la sua intera provincia e alcune province limitrofe (67%). L'aspettativa prevalente è legata alla scelta dell'istruzione professionale che viene vissuta come esperienza formativa più breve e con maggiori opportunità di rapido inserimento nei processi produttivi.

Nel corso degli anni Novanta il tessuto produttivo del territorio ha subito grandi trasformazioni passando da attività industriali alla forte presenza di imprese terziarie. Fra queste l'industria del "tempo libero" ha creato le premesse per un forte sviluppo della domanda di istruzione professionale turistica e alberghiera, sia a livello di base sia a livello di specializzazione. Per la specificità del corso di studi e per i servizi professionali messi a disposizione l'Istituto ha consolidato relazioni con diversi enti territoriali sia pubblici sia privati:

- Ufficio Scolastico Regionale, Centro Servizi Amministrativi di Milano, Provincia di Milano, Comune di Milano, Consigli di Zona, Distretti Scolastici, Università di Milano Bicocca, Autorità Militari, ASL, altre scuole del territorio e centri di formazione professionale;
- biblioteche, musei e teatri;
- aziende alberghiere e turistiche, associazioni di categoria e professionali, istituti di credito.

Con tali soggetti la collaborazione si concretizza a livello organizzativo, didattico e formativo.

L'Istituto, che svolge la sua attività su tre sedi è dotato di: 6 laboratori di cucina, 3 laboratori di sala bar, 2 laboratorio di ricevimento, 3 aule di informatica, 2 palestre, 2 aule video, 2 biblioteche.

Per quanto riguarda l'aspetto legislativo è interessante notare che nel PEP, nella "scelta criteriale degli obiettivi generali", dichiarando che "l'alunno seguirà la programmazione riconducibile agli obiettivi minimi didattici previsti dai programmi ministeriali della classe di appartenenza o

comunque ad essi globalmente corrispondenti” si cita testualmente la norma su esami e valutazioni (O.M. 90 del 21/05/2001). Tale norma all’art. 15 comma 3, con riferimento agli alunni portatori di handicap, afferma: “Ove il CdC riscontri che l’allievo abbia raggiunto un livello di preparazione conforme con gli obiettivi didattici previsti dai programmi ministeriali o, comunque, ad essi globalmente corrispondenti, decide in conformità dei precedenti commi 12 e 13”, cioè la promozione alla classe successiva con eventuali debiti. Con la nuova O.M. 92 del 2007, c’è la sospensione del giudizio finale e successiva attivazione di corsi di recupero, “facoltativi” per alunno/famiglia ma obbligatori per la scuola, con obbligo di verifica entro la fine dell’anno scolastico e conseguente decisione di ammissione o meno alla classe successiva da parte del consiglio di classe nella sua sovranità e nel rispetto dei criteri preventivamente decisi dallo stesso. Nel caso dei dislessici poi esiste una comunicazione dell’Ufficio Scolastico Regionale (ved. allegato C: Prot. N. 13987 del 3 novembre 2004, che dà esecuzione alla Nota MIUR Prot. N. 40099/A/4 del 5 ottobre 2004, che a sua volta si basa sulla già citata O.M. 90/01, art 15, comma 1) in base alla quale i soggetti affetti da Disturbi Specifici dell’Apprendimento (D.S.A.) possono usufruire di particolari strumenti compensativi e misure dispensative, come ad esempio avere più tempo o meno esercizi, usare la calcolatrice e il computer per le verifiche scritte, evitare possibilmente alcune verifiche scritte soprattutto nelle lingue straniere.

4. I metodi.

[Il percorso curricolare.](#)

1° e 2° anno - biennio comune; 3° anno - monoennio di qualifica professionale con le seguenti possibilità: operatore servizi di cucina, operatore servizi di sala bar, operatore servizi di ricevimento. Al superamento dell’esame di qualifica viene rilasciato un diploma di qualifica professionale.

4° e 5° anno- biennio post qualifica con le seguenti possibilità: tecnico servizi ristorativi, tecnico servizi turistici. Al superamento dell’esame di Stato viene rilasciato il diploma con attestato di specializzazione.

Lo stage.

Nel percorso degli istituti professionali alberghieri è previsto da sempre un periodo di stage che si è articolato, negli anni, per durata e modalità di attuazione, in relazione alla programmazione e agli obiettivi didattici. L'Istituto offre agli studenti delle classi terze e quarte l'opportunità di svolgere (anche nel periodo estivo) stage presso le aziende, fatta salva la stipula di convenzioni con le aziende stesse, le loro rappresentanze sindacali e di categoria. Tra gli obiettivi dello stage risulta prioritario il produrre forme di comunicazione reali tra ambiente formativo e contesti aziendali, così da accorciare la distanza formazione-mondo del lavoro. Scuola e impresa, definendo strategie progettuali comuni, sono in grado di fornire allo studente conoscenze e esperienze del contesto produttivo che consolidano abilità e atteggiamenti professionali con positive ricadute per entrambe. Questa esperienza vuole indurre nello studente attenzione ai mutamenti in atto nel mercato del lavoro e nelle realtà aziendali, oltre a promuovere la cultura della formazione permanente, atteggiamenti questi molto richiesti in un contesto produttivo dinamico come è quello turistico-alberghiero. In terza M. ha partecipato allo stage estivo, come altri suoi compagni, sfruttando anche in questo caso la rete di rapporti che l'Istituto intrattiene con il mondo esterno delle professioni. Per concludere il discorso sugli stage va ricordato che essi rientrano nella cosiddetta "alternanza scuola-lavoro", che in verità in molte scuole si traduce in un semplice accostamento "meccanico" fra le due realtà normalmente abbastanza distanti e non comunicanti. Devo dire che in questo caso non mi è stato possibile verificare che quanto contenuto nel dichiarato (la descrizione degli stage che è stata fatta è tratta dal POF della scuola) si riscontri anche nell'agito, né se sia stato possibile iniziare il nuovo anno scolastico con un lavoro di tipo metacognitivo per fare il punto della situazione delle esperienze di stage effettuate e riagganciarle al nuovo lavoro didattico che si stava per intraprendere.

I veri problemi di M. oltre alla dislessia e alla disortografia cui comunque si può sopperire con l'aiuto del computer e di altri ausili informatici, come "il libro parlato" (ved. parte finale del PEP in allegato B) e programmi del tipo Carlo2 (più in generale la previsione dei vari strumenti

compensativi a cui si può ricorrere è contenuta comunicazione Ufficio scolastico per la Lombardia che si trova in Allegato C), sono di carattere psicologico e si riflettono sulla sua tendenza ad accumulare molte assenze dalle lezioni in classe e nei laboratori. In questi casi è fondamentale trovare i modi per superare gli ostacoli di ordine psicologico che per questo tipo di disabilità possono essere altrettanto ostativi quanto quelli materiali per altri generi di disabilità. E infatti nel PEP si rinvenivano espressioni del tipo: “aiutare l'alunno a contenere l'ansia” o “richiamarlo all'attenzione”.

[Le metodologie didattiche.](#)

Le competenze acquisite al termine dei possibili percorsi curricolari permettono agli studenti di raggiungere diversi traguardi professionali: chef, maître, barman e addetto al ricevimento dopo i primi tre anni; esperto in catering e banqueting, food & beverage manager, room division manager, direttore di hotel, organizzatore congressuale con il biennio postqualifica. Alcuni allievi, una volta superato l'esame di Stato si specializzano ulteriormente attraverso i corsi post diploma. Altri, invece, proseguono gli studi a livello universitario prevalentemente nei nuovi indirizzi delle scienze turistiche e della ristorazione.

Ho avuto modo di assistere tra l'altro alle attività didattiche di due discipline: Italiano ed Economia aziendale. Per la prima ho seguito anche la fase di verifica scritta, cioè il tema di Italiano; per Economia Aziendale invece ho assistito allo svolgimento di alcune lezioni di contabilità. Inoltre ho assistito ad alcune lezioni e verifiche di Matematica e di Scienze dell'alimentazione.

Il metodo adottato dalla docente di Italiano è stato particolarmente interessante perché è consistito in due fasi: prima la classe ha partecipato ad una conferenza tenuta da un operatore del tribunale minorile sul problema della devianza giovanile e delle varie forme di riabilitazione adottate dalla legge nei confronti dei minori, poi l'alunno ha svolto il compito in classe descrivendo (con l'ausilio del computer) gli aspetti da lui ritenuti più interessanti dell'intervento a cui aveva assistito insieme alla classe. A parte infatti la caratteristica di elevata inclusione che questo tipo di attività ha realizzato, ho potuto notare come in questa verifica l'alunno abbia avuto la possibilità di

elaborare più facilmente i concetti e di scrivere un testo più completo di quanto abbia fatto successivamente quando si è trattato di fare un tema di italiano più tradizionale senza alcun riferimento a una situazione di compito. Nel secondo caso infatti, pur avendo scelto di trattare un argomento per lui molto appassionante come quello della mobilità e dell'inquinamento atmosferico da idrocarburi (avendo da poco acquistato un'auto ecologica) M. è riuscito a scrivere molto poco e con grande difficoltà, non solo per il suo disturbo specifico dell'apprendimento dovuto alla disortografia e alla dislessia, ma anche per mancanza di un aggancio a qualcosa di vissuto in modo realistico, come compito in situazione fin dall'inizio, come invece era avvenuto per il tema sulla devianza minorile. Ho potuto così constatare come la concomitanza di elementi quali da un lato una forte partecipazione emotiva ad un evento collettivo con la presenza di un autorevole esperto della società civile e dall'altro l'aggancio a una situazione di compito (dover scrivere successivamente un resoconto sulla conferenza) abbia sortito i risultati migliori.

5. I linguaggi specifici.

Ho riscontrato la presenza di molti degli aspetti positivi che avevo appreso nei corsi. In particolare ribadisco che linguaggi specifici, come le attività espressive, sono stati molto ben organizzati dal docente curricolare perchè inseriti, con l'unità di apprendimento descritta, in una visione della persona chiamata ad esprimersi soprattutto in termini di competenza in una situazione di compito reale. Per quanto riguarda invece altri aspetti come la didattica della matematica e delle scienze va registrato che sono emerse più marcate difficoltà di apprendimento, che però riguardano in genere tutta la classe non solo l'alunno disabile. Di sicuro in queste discipline la metodologia didattica adottata dai docenti curricolari è stata tradizionale e orientata alla conoscenza dei contenuti, non all'interdisciplinarietà né alla programmazione per competenze.

Ma più in generale il vero problema è la mancanza di personalizzazione, che si riscontra soprattutto nelle discipline scientifiche. Forse per colpa della suggestione del concetto di scienze esatte, fraintese nel senso di rigide e monolitiche, come spesso accade i docenti di queste materie hanno preteso da tutti gli studenti le stesse cose, considerando la classe alla stregua di un plotone militare

che deve procedere insieme allo stesso passo fino al raggiungimento degli obiettivi prestabiliti. Questa concezione didattica per obiettivi, rigida e militaresca, cozza con i veri problemi dell'educazione e della formazione che deve rispettare i tempi e le capacità di ciascuno (Pennac, 2008, pag 107). Altrimenti si rischia, come purtroppo è avvenuto in questo caso, di suscitare nella classe l'ostilità proprio nei confronti dell'insegnante di sostegno, nonostante la sua buona volontà e il suo impegno rivolto a tutta la classe e non solo all'alunno disabile: se siamo tutti "uguali" perché qualcuno deve avere un insegnante in più che lo aiuta nelle verifiche facendoglielo superare mentre noi veniamo aiutati solo nella preparazione? L'obiezione non fa una piega se l'attività didattica rimane al di fuori di un'ottica di personalizzazione e non si giustifica con l'im maturità degli alunni, tanto è vero che, come già ricordato, una posizione analoga era già stata avanzata dal docente di laboratorio di Sala Bar due anni prima.

Va ricordato infatti che personalizzare non significa innanzitutto ripetere le lezioni, semplificandole in piccoli gruppi di alunni con difficoltà di apprendimento (come sembra di capire venga fatto leggendo il PEP), bensì partire proprio da tali alunni per fare dire loro quello che hanno capito, come lo hanno capito, e far così emergere le loro capacità, le loro personali predisposizioni e aspirazioni. Solo dopo questa fase di rilevazione e identificazione delle potenzialità, che si realizza ponendo ciascuno in situazione di compito così da consentirgli la libera espressione di sé come persona unica e aliena da qualsivoglia inquadramento definitivo, sarà possibile anche procedere a un lavoro personalizzato, il più possibile creativo, aperto e flessibile, orientato in ultima analisi alla mobilitazione di competenze (Pellerey, 2003), disciplinari o interdisciplinari che siano, ma comunque al servizio della persona umana, del suo pieno sviluppo (Costituzione, art. 3, c. 2) e delle sue esigenze reali. E non v'è dubbio che per un giovane portatore di handicap la priorità vada data alla ricerca di una soddisfacente autonomia vitale quotidiana, puntando ad esempio più alla matematica "funzionale" che a quella tradizionale, dove per matematica funzionale s'intende quella necessaria a risolvere i problemi di tutti i giorni come fare la spesa, programmare gli impegni della giornata o arrivare a fine mese con un margine di cassa. Il fatto è che quando si lavora sulle

autonomie di solito non si programmano obiettivi matematici tradizionali come il concetto di quantità o il valore posizionale delle cifre ma si cerca di insegnare solo ciò che è strettamente indispensabile al raggiungimento della competenza di autonomia programmata. Parliamo in questi casi appunto di matematica funzionale, vale a dire utile all'acquisizione della competenza che consentirà di essere autonomi in una specifica area.

Ma a ben vedere la finalità principale per un disabile, che dovrebbe proprio essere rappresentata dall'autonomia personale, è la grande assente negli obiettivi previsti dal PEP in questo caso. E l'assenza del dichiarato non giustifica l'assenza dell'agito, esattamente come non lo giustificerebbe una mancata realizzazione del dichiarato. A ben vedere però ci troviamo di fronte a un alunno che guida l'automobile e non presenta disabilità motorie né sensoriali, ma un disturbo specifico dell'apprendimento come la dislessia: in che cosa potrebbe consistere quindi un'attività mirata al miglioramento dell'autonomia personale? Non banalmente nell'uso del denaro e nemmeno nel sapersi cucinare da solo, visto che la sua figura professionale sarà proprio quella di cuoco. Ad esempio potrebbe consistere in: svolgimento di compiti di segreteria personale, gestione corrispondenza e database, gestione agenda appuntamenti, organizzazione viaggi (itinerario, mezzi di trasporto, alloggi, preventivo), creazione ed aggiornamento di siti web. Per quanto riguarda ad esempio la gestione di un agenda personale esistono numerosi programmi informatici (forse il più noto è contenuto nel programma "Works" di Microsoft) che permettono di attivare anche dei promemoria a scadenze prefissate.

In generale il principio ispiratore fondamentale penso debba consistere nel far superare la logica dell'assistenzialismo da un lato e dell'emergenza dall'altro (Canevaro, 1999, pagg. 55 e 116), dando al disabile gli strumenti per essere autonomo in futuro, senza con ciò tagliare i ponti con le istituzioni e le figure professionali che operano sul territorio. Tali strumenti poi, e la competenza nell'utilizzarli efficacemente, vanno a riempire l'eventuale vuoto lasciato dall'attuazione delle misure dispensative di cui si parla nell'all. C. Fare meno esercizi di matematica o non fare prove scritte d'inglese può essere validamente compensato dall'imparare a costruire siti web usando

programmi informatici, quindi basati su una logica matematica, e dall'approfondimento della terminologia inglese di tipo tecnico informatico ormai imprescindibile nella società in cui viviamo. In fondo il problema è che si tratta di cose che tutti noi "normodotati" diamo per scontate ma che possono rappresentare vere e proprie barriere all'integrazione sociale per alunni portatori di handicap e/o particolarmente vulnerabili sul piano psicologico. Non va neppure sottovalutata l'importanza di strumenti quali gli ipertesti e la multimedialità (Calvani, 1990 e 1996; per una trattazione storica della genesi e dello sviluppo della nozione di rete è interessante P. Musso 2007, la cui conclusione però non condivido totalmente). Scoprire che esiste un altro modo per scrivere un testo, più libero e in fondo più simile al funzionamento della nostra mente, una rete naturale di milioni di neuroni quale è quella virtuale di Internet, non può che rinforzare nell'alunno dislessico la fiducia in se stesso e nelle proprie capacità, sostenendo così la motivazione ad apprendere sempre nuove cose. Ma è anche importante far scoprire l'importanza del "pensare" in quanto tale, e quindi della introspezione, come fa notare Bertagna nel finale del suo intervento sulla didattica narrativa, presentato al corso di aggiornamento per docenti svoltosi presso l'Università degli studi di Bergamo nel 2007: "Diceva Aristotele ci sono due generi di intero o, il che è lo stesso, di unità. Il primo è il *pan*, l'intero disorganico: l'ammucchiarsi. Ha bisogno, come ogni intero, di parti. Esse, tuttavia, sono così indifferenziate che una in più una in meno non cambia la sua natura. Un intero diverso, invece, è l'*holon*. Esso è «la totalità organica trascendente le parti che lo compongono» (Aristotele, *Metafisica* 1045a7-10; cfr anche *Fisica* 184a22-184b8). Si può dire che sia il loro senso, la loro natura, il loro ordine. Qualcosa che è, allo stesso tempo, condizione e risultato delle parti che lo compongono, e che conferisce loro un carattere quasi escatologico. Il pensare è appunto trovare e fare i conti con l'*holon* e con le sue caratteristiche. (...) L'agire sembra il contrario del pensare. In realtà, ne è solo la condizione. Per questo una scuola lenta e immobile è, al fondo, umanamente più attiva di una scuola veloce e in movimento muscolare continuo".

Puntare in definitiva a una didattica per competenze e all'utilizzazione estensiva di schemi sintetici per la mobilitazione di comportamenti competenti in situazione è la soluzione più valida in questo

caso, ed è in gran parte anche quella che è stata adottata dall'insegnante di sostegno, anche se limitatamente agli insegnamenti curricolari di discipline quali matematica o scienze dell'alimentazione. E indubbiamente sarebbe stato alquanto utile estendere questo metodo, tentando un approccio più globale, "olistico" e interdisciplinare, orientato a una visione della persona umana nel suo insieme, per un continuo potenziamento delle sue competenze di autonomia personale (Sandrone, 2007).

Si propone qui un possibile percorso didattico, realizzato con il programma Power Point di Microsoft Office, finalizzato a favorire lo sviluppo di competenze nell'organizzazione di un viaggio con particolare riferimento allo studio dell'itinerario (ved. Allegato D). Più in generale le competenze necessarie per organizzare viaggi, non solo l'itinerario, si ricollegano a obiettivi specifici di apprendimento della matematica quali: le proporzioni, le rappresentazioni grafiche, la lettura e interpretazione di tabelle, il trattamento di dati espressi in unità di conto come l'euro, il calcolo di valori medi e pro-capite (E. Vaj et al., 2001/02, pagg 20 e segg.), problematiche inerenti la Ricerca Operativa (problemi - modelli - algoritmi).

Bibliografia

- G. Bertagna, *Principi e metodi per una didattica narrativa*, relazione presentata in occasione del Corso di aggiornamento per docenti delle scuole di ogni ordine e grado: “Strategie e metodi per la motivazione agli apprendimenti”, Università degli Studi di Bergamo, 2007.
- J. S. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, 1997 (pagg. 129-164).
- A. Calvani, *Dal libro stampato al manuale multimediale. Computer e formazione*, La Nuova Italia, 1990.
- A. Calvani (a cura di), *Multimedialità nella scuola*, Garamond, 1996.
- A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell’handicap*, Bruno Mondadori, 1999.
- F. Dovigo, *Fare differenze. Indicatori per l’inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, 2007.
- P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Cittadella, 1970.
- D. Ianes, S. Cramerotti, F. Celi, *Il piano educativo individualizzato Progetto di vita, Guida 2005-2007*, Erickson, 2005.
- G. Lolli, *Capire la matematica*, Il Mulino, 1996
- M. Malagoli Togliatti, *Laboratorio euro*, Erickson, 2001.
- A.H. Maslow, *A theory of human motivation*, Psychological Review, Vol. 50, 1943.
- E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- P. Musso, *L’ideologia delle reti*, Apogeo, 2007.
- M. Pellerrey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, 2004.
- D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, 2008.
- G. Sandrone, *Come motivare all’apprendimento: una didattica dell’esperienza*, relazione presentata in occasione del Corso di aggiornamento per docenti delle scuole di ogni ordine e grado: “Strategie e metodi per la motivazione agli apprendimenti”, Università degli Studi di Bergamo, 2007.
- A. Sen, *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, 1992.
- E. Vaj (et altri), *Progetto f.a.re. competenze*, IRRE Lombardia - gruppo area scientifico-tecnologica, 2001/02.
- M.R Zanchin, *La progettazione di uno spazio per l’apprendimento e la selezione delle strategie attive*, Armando, 2002.

Note.

(1)

La dislessia è una difficoltà che riguarda la capacità di leggere in modo corretto e fluente. Spesso si accompagna a disgrafia (difficoltà a scrivere in modo leggibile e fluente), disortografia (difficoltà a fare proprie le regole ortografiche), discalculia (difficoltà nelle abilità numeriche ed aritmetiche). Queste difficoltà vengono racchiuse nel termine D.S.A. (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e si manifestano in bambini intelligenti, privi di deficit neurologici e sensoriali che hanno ricevuto adeguate opportunità sociali e relazionali. Oggi questo disturbo, che secondo i calcoli più recenti interessa 3 milioni di italiani di cui circa 480 mila studenti, limita così tanto la loro riuscita scolastica, da farli apparire agli occhi degli insegnanti come svogliati e disattenti, causando spesso loro problemi psicologici, come perdita di autostima, affievolimento della motivazione ad apprendere, ansia, depressione, eccetera, costringendoli spesso all'abbandono scolastico. Esistono normative importanti a tal riguardo, D.P.R. 275/99; Legge 53/03; Nota MIUR 4099/A/4 del 5.10.04; Nota MIUR 26/A 4° del 5.01.05; Nota MIUR 1787 del 1.03.05; Nota MIUR 4798/A4a del 27.07.05; O.M. n° 22 del 20.02.2006, ma in mancanza di una legge che le faccia rispettare, vengono costantemente disattese. Da due legislature e' in discussione, senza esito, una legge adeguata.

(2)

Alcune definizioni di inclusione:

“stare con gli altri... come affrontiamo la diversità, come affrontiamo la differenza” (Forest, Pearpoint, Snow, 1992); “le scuole inclusive sono organizzazioni diverse volte alla soluzione di problemi, con lo scopo comune di promuovere l'apprendimento per tutti gli alunni” (Tilstone, Rose, Florian, 1998); “quando sei un membro a pieno titolo di una classe appropriata alla tua età, segui le stesse lezioni degli altri alunni e la tua presenza è considerata importante. Inoltre puoi avere amici con cui passare il tempo fuori dalla scuola” (Coup O'Kane, Goldbart, 1996); “un insieme di principi che assicurano che lo studente diversamente abile sia visto come un membro valido e indispensabile

della scuola sotto ogni aspetto” (Uditsky, 1993); “l’inclusione può essere compresa come un movimento per ampliare le opportunità delle scuole, in modo che includano una maggiore diversità dei bambini” (Clark, Dyson, Milward, 1995); “accrescere la partecipazione e far diminuire l’esclusione dai contesti sociali comuni” (Potts, 1997); “l’inclusione descrive il processo attraverso cui una scuola tenta di rispondere a tutti gli alunni come individui, rivedendo la propria organizzazione e offerta curricolare” (Sebba, 1996); “una scuola è inclusiva se accetta tutti i bambini” (Thomas, 1998); “l’inclusione fa riferimento all’opportunità per persone con disabilità di partecipare pienamente a tutte le attività educative, professionali, economiche, ricreative, comunitarie e domestiche, che caratterizzano la società quotidiana” (Inclusion International, 1996).

(3)

Per un approfondimento su questo aspetto dell’uguaglianza si rimanda al libro di Dovigo (2007). Una delle prime critiche al mito dell’uguaglianza è stata mossa da Daniel Pennac, il romanziere autore recentemente di un saggio critico sulla scuola (Diario di scuola). Mi riferisco al suo esordio da scrittore con un altro saggio fortemente critico verso il mondo militare, un pamphlet contro l’esercito (*Le service militaire au service de qui?*, 1973), in cui descrive la caserma come un luogo tribale responsabile di avere creato i tre falsi miti della maturità, dell’uguaglianza e della virilità. Poiché (non a caso) era figlio di un militare, Pennac dovette cambiare il suo cognome, che in origine era Pennacchioni.

Allegati

Allegato A.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

CENTRO di ATENEIO per la
QUALITÀ dell'INSEGNAMENTO e dell'APPRENDIMENTO

CORSO DI AGGIORNAMENTO PER DOCENTI DELLE SCUOLE DI OGNI ORDINE E GRADO

6 – 8 SETTEMBRE 2007

Direttore del corso: prof.ssa Giuliana Sandrone, Università di Bergamo.

“Strategie e metodi per la motivazione agli apprendimenti”

PROGRAMMA

Giovedì 6 settembre 2007

Mattino

h. 9.00 - Giuliana Sandrone – coordinatrice scientifica CQIA - Università degli Studi di Bergamo
Presentazione del corso

h. 9.15 Marisa Giorgetti, Università Cattolica di Milano
Varia”mente” : Le concezioni dell’apprendere.

h. 10.00 Rosario Mazzeo - Associazione Diesse Lombardia
Metodi di studio per l’apprendimento motivato.

h 10.45 Intervallo

h. 11.15 Luigi D’Alonzo, Università Cattolica di Milano
La gestione del gruppo classe per la motivazione allo studio.

h. 12.00 Walter Fornasa, Università degli Studi di Bergamo
Quando la scuola non interessa. Dispersione e organizzazione dei processi educativi.

h. 12.45
Discussione assembleare

Pomeriggio

h. 15.00 – 19.00

Laboratori guidati dai ricercatori del CQIA sui temi della mattinata:
- per la scuola dell’infanzia

- per la scuola primaria
- per la scuola secondaria di I grado
- per la scuola secondaria di II grado

Venerdì 7 settembre 2007

Mattino

h. 9,00 Giuliana Sandrone

Come motivare all'apprendimento: una didattica dell'esperienza

h. 10,30 *Intervallo*

h. 11,00 Giuseppe Bertagna – Direttore del CQIA - Università degli Studi di Bergamo

L'altra didattica: le strategie ermeneutiche e narrative

12,45

Dibattito assembleare

Pomeriggio

h. 15- 19,00

Laboratori guidati dai ricercatori del CQIA sui temi della mattinata:

- per la scuola dell'infanzia
- per la scuola primaria
- per la scuola secondaria di I grado
- per la scuola secondaria di II grado

Sabato 8 settembre 2007

Mattino

h. 9.00-11.00

Laboratori guidati: analisi di casi didattici

- per la scuola dell'infanzia
- per la scuola primaria
- per la scuola secondaria di I grado
- per la scuola secondaria di II grado

h. 11.00-13.00 Giuseppe Bertagna

Allegato B.

PIANO EDUCATIVO PERSONALIZZATO

Classe: IV Operatore Cucina

Anno scolastico: 2007/2008

ALUNNO (iniziali): MT

Nato a _____

Il _____

Abitante a _____

Tipo di programmazione: obiettivi minimi ministeriali

Insegnante specializzato: _____

RACCOLTA DATI

Diagnosi clinica	Dislessia e disortografia gravi. Riduzione dell'autostima.
Interventi medico / riabilitativi in atto.	Nessuno
Interventi medico / riabilitativi pregressi.	L'allievo è stato affidato all'intervento logopedico durante le scuole elementari e nel primo anno della scuola media (informazioni raccolte dal PEP)
Terapie farmacologiche.	Nessuna
Scolarità pregressa.	Iter scolastico regolare (informazioni raccolte dal PEP).
Situazione familiare.	L'alunno vive con entrambi genitori. E' la madre a curare i rapporti con i docenti (informazioni raccolte dal PEP).

SITUAZIONE SCOLASTICA

(Sintesi descrittiva che evidenzia il sistema-scuola)

M. frequenta la classe quarta composta da 23 alunni (3 femmine e 20 maschi).

E' seguito per 9 ore settimanali nelle seguenti materie dall'insegnante di sostegno specializzata:

lingua inglese, 2 ore;

scienze dell' alimentazione, 1 ora ;

matematica, 1 ora ;

Egar (Economia e gestione delle aziende ristorative), 2 ore ;

Italiano/Storia, 3 ore.

L'attività di sostegno si svolgerà prevalentemente in classe, solo se la situazione lo richiederà si organizzerà un lavoro a piccoli gruppi fuori dalla classe .

L'insegnante specializzata che lo segue quest'anno è nuova, ma l'alunno ha già instaurato un rapporto di collaborazione.

M. è ben integrato con il gruppo classe anche se predilige la compagnia di due o tre compagni.

(Sezione da aggiornare, nel corso dell'anno, se la situazione o alcune delle situazioni cambiano).

ANALISI DELLA SITUAZIONE DI PARTENZA

Area linguistica.

Struttura dei periodi (principale con coordinate e qualche subordinata), usa la tastiera del computer, legge e comprende brani anche complessi, riesce a riassumere un testo.

Area logico matematica.

Effettua con e senza la calcolatrice tutte le quattro operazioni per iscritto. Fa calcoli orali sulle quattro operazioni entro il 100. Misura perimetro, aree, volumi. Conosce le regole di base delle espressioni algebriche. Opera con le equazioni di primo e secondo grado.

Area neuro-psicologica.

Ha memoria a lungo termine, presta attenzione per non più di 10 minuti.

Area affettivo-relazionale.

E' accettato dai compagni, rispetta le regole, l'autovalutazione coincide con quella dell'insegnante, accetta il confronto, accetta il rimprovero.

Area dell'autonomia personale e sociale.

Nessuna difficoltà.

SCELTA CRITERIALE DEGLI OBIETTIVI GENERALI

L'alunno seguirà la programmazione riconducibile agli obiettivi minimi didattici previsti dai programmi ministeriali della classe di appartenenza o comunque ad essi globalmente corrispondenti.

P.E.P.

DISCIPLINA	MODALITA' D'IMPLEMENTAZIONE	MODALITA' DI VERIFICA
Matematica	<p>In classe: rispiegare i nuovi contenuti utilizzando esercizi più semplici e con le stesse scadenze.</p> <p>A casa: proporre esercizi semplici e ripetitivi che vengono corretti e spiegati assieme.</p>	<p>Svolgimento di prove equipollenti, nel rispetto delle programmazioni della classe e con le stesse scadenze. Durante i compiti in classe: aiutare l'alunno a contenere l'ansia.</p> <p>Le verifiche si svolgeranno in classe.</p> <p>Le verifiche orali individualizzate saranno concordate con gli insegnanti curricolari.</p>
Egar	<p>In classe: rispiegare i contenuti delle lezioni collaborando allo svolgimento delle esercitazioni con ulteriori chiarimenti.</p> <p>Richiamarlo all'attenzione.</p>	<p>Svolgimento di prove equipollenti, nel rispetto delle programmazioni della classe e con le stesse scadenze. Le verifiche si svolgeranno in classe.</p> <p>Le verifiche orali individualizzate saranno concordate con gli insegnanti curricolari.</p> <p>Durante le verifiche scritte: utilizzare il computer.</p>
Scienze dell'alimentazione	<p>In classe: prendere appunti e rispiegare i concetti più complessi.</p>	<p>Svolgimento di prove equipollenti, nel rispetto delle programmazioni della classe e con le stesse scadenze.</p> <p>Le verifiche si svolgeranno in classe.</p> <p>Le verifiche orali individualizzate saranno concordate con gli insegnanti curricolari.</p>
Francese Ristorazione Legislazione	<p>L'insegnante specializzato comunica regolarmente con i docenti curricolari per aggiornarsi sull'andamento delle didattico ed educativo dell'alunno, per concordare sulle formulazioni delle prove di verifica, per intervenire all'occorrenza su eventuali difficoltà di apprendimento.</p>	<p>Svolgimento di prove equipollenti, nel rispetto delle programmazioni della classe e con le stesse scadenze.</p> <p>Le verifiche si svolgeranno in classe.</p> <p>Le verifiche orali individualizzate saranno concordate con gli insegnanti curricolari.</p>

VERIFICA AL PRIMO QUADRIMESTRE

Valutazioni primo quadrimestre: (scritto, orale) ovvero (orale)
italiano (6, 6) ; storia (6), inglese (6, 5), tedesco (6,6), matematica (6,5), alimentazione (4, 5),
economia aziendale (6, 6) , legislazione (6), lab. Organizzazione e gestione (6), ed. fisica (6) ,
condotta 8.

Le insufficienze sono dovute alla difficoltà di M. nello studio da testi complessi quindi si
interverrà con recuperi mirati. L'alunno comunque si è impegnato in modo discontinuo durante
questo quadrimestre. L'insegnante di sostegno si è attivata mettendo M. in contatto con
l'associazione del Libro Parlato per avere alcuni testi su C.D. ed è riuscita ad avere dei testi
scolastici in formato Word. Ci si auspica che con questi ausili M. sia più invogliato a studiare
dal momento che questi sussidi didattici gli facilitano lo studio. L'alunno seguirà il corso di
recupero (6 ore) di alimentazione.

Allegato C.

DISLESSIA E DSA: STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE.

Milano, 3 novembre 2004, comunicazione Ufficio scolastico per la Lombardia - Prot. N. 13987.

Si segnala all'attenzione delle SS.LL. la seguente nota elaborata da A.I.D. – Associazione Italiana Dislessia e fatta propria da questo Ufficio Scolastico Regionale che, sui temi in oggetto, ha posto in essere una collaborazione con la suddetta associazione al fine di predisporre interventi specificatamente rivolti agli operatori scolastici. La dislessia è un disturbo specifico di apprendimento che può verificarsi in ragazzi per il resto normali, cioè senza handicap neurologici o sensoriali o condizioni di svantaggio sociale. La difficoltà di lettura può essere più o meno grave e spesso si accompagna a problemi nella scrittura e/o nel calcolo. Lo sviluppo delle conoscenze scientifiche ha permesso di stabilire che si tratta di una caratteristica costituzionale, determinata biologicamente e non dovuta a problemi psicologici o di disagio socio-culturale. Queste difficoltà permangono dopo la prima fase di acquisizione e si manifestano in un difficile rapporto col testo scritto e la sua decodifica. E' facile capire come in una cultura come la nostra, così fortemente legata alla scrittura, questo problema incida pesantemente condizionando la vita scolastica e in seguito la vita professionale. Molti di questi ragazzi non sono riconosciuti come dislessici e non ottengono alcuna facilitazione o adattamento della didattica che permetta loro di avere pari opportunità di apprendimento. Il mancato riconoscimento ha importanti conseguenze psicologiche, determina spesso l'abbandono della scuola e talvolta un futuro professionale di basso livello nonostante le potenzialità di creatività e di intelligenza che questi ragazzi manifestano. Inoltre influisce negativamente sullo sviluppo della personalità e compromette un adattamento sociale equilibrato. Anche se riconosciuti, i ragazzi dislessici attualmente non godono di nessuna tutela specifica, a differenza di quanto accade in numerosi paesi europei. Per riuscire a leggere e scrivere devono impegnare al massimo le loro capacità e le loro energie, si stancano molto ed impegnano molto tempo, sono lenti, troppo lenti, commettono errori, saltano parole e righe. Altra caratteristica è la sostituzione in lettura e scrittura di lettere con grafia simile p b d g q- a/o - e/a o suoni simili: t/d - r/l - d/b - v/f e altre non prevedibili.

Molti dislessici hanno difficoltà:

- ad imparare l'ordine alfabetico, i giorni della settimana, i mesi in ordine;
- nell'espressione anche verbale del pensiero, hanno un lessico povero e non memorizzano i termini difficili;
- a riconoscere le caratteristiche morfologiche della lingua italiana; quasi sempre le prestazioni grammaticali sono inadeguate.

Molti dislessici sono anche discalculici, ovvero non riescono a:

- imparare le tabellone;
- fare calcoli in automatico;
- fare numerazioni regressive;
- imparare le procedure delle operazioni aritmetiche.

Praticamente tutti i dislessici hanno grosse difficoltà ad apprendere le lingue straniere, in particolare scritte, e la difficoltà maggiore è rappresentata dalla lingua inglese a causa delle differenze molto accentuate tra la scrittura e la pronuncia delle lettere e tra la pronuncia e la scrittura di una stessa lettera in parole diverse. Per i motivi sopra indicati si invitano i Dirigenti scolastici a sollecitare i docenti ad applicare gli strumenti compensativi e le misure dispensative nei confronti degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA segnalati dai servizi sanitari) in tutte le fasi del percorso scolastico, compresi i momenti di valutazione finale.

Strumenti compensativi:

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

L'utilizzo di tali misure, che non richiede la segnalazione ex L.104/92, ma soltanto la diagnosi dello specialista, è fondamentale e conforme alla personalizzazione della didattica, al fine di non inficiare il successo formativo di chi presenti DSA.

In particolare, la L.104/92 è applicabile solo in presenza di una minorazione fisica o psichica o sensoriale, che non si configura quando vi sono DSA, disturbi rinvenibili solo in soggetti con un'intelligenza almeno nella norma e senza minorazioni di alcun tipo. Solo nei casi più gravi, a discrezione dello specialista della struttura sanitaria pubblica (diagnosta), che lo ritenga indispensabile e lo indichi esplicitamente nella propria diagnosi, sarà utile la segnalazione ex L.104/92.

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

- lettura a voce alta, scrittura veloce sotto dettatura, lettura di consegne, uso del vocabolario, studio mnemonico delle tabelline;
- dispensa dallo studio delle lingue straniere in forma scritta, a causa delle difficoltà rappresentate dalla differenza tra scrittura e pronuncia;
- tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio, mediante una adeguata organizzazione degli spazi ed un flessibile raccordo tra gli insegnanti;
- organizzazione di Interrogazioni programmate
- assegnazione di compiti a casa in misura ridotta
- possibilità d'uso di testi ridotti non per contenuto, ma per quantità di pagine (come già avviene in vari paesi europei tra i quali la Gran Bretagna dove esiste lo stesso testo ampio oppure ridotto per i dislessici).

Il Direttore Generale
f.to Mario G. Dutto

Allegato D.

[Percorso didattico realizzato in Power Point per sviluppare competenze di autonomia personale \(organizzazione di un viaggio: itinerario\).](#)