Senza il PERCHE'
il COSA è un peso
e il COME è un miraggio…
Bisogni Educativi Speciali…

Dott.ssa Carla Mogentale

Il bisogno educativo speciale

Un **bisogno educativo speciale** è qualsiasi difficoltà evolutiva in ambito educativo e apprenditivo espressa **in un funzionamento** (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF) **problematico** anche per il soggetto in termini di danno, ostacolo o stigma sociale che necessita di educazione speciale individualizzata.

Ianes –Bisogni educativi speciali e inclusione-Erickson 2005

La logica è bio-psico-sociale…..

RASSEGNA DELLE NORMATIVE

- PER I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO
  - Legge n. 170 del 08.10.2010
  - Decreto MIUR 12.07.2011 (Linee Guida)
  - Decreto MIUR e Ministero Sanità 17.04.2013 (Linee Guida individuazione precoce sospetti DSA)
- PER GLI ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI
  - Direttiva MIUR 27.12.2012 (BES)
  - Circolare MIUR 06.03.2013 (indicazioni operative su BES)
  - Nota n. 2563 MIUR 22.11.2013 (ulteriori chiarimenti sui BES)
- INOLTRE, PER GLI ALUNNI CON ADHD:
  - Circolare Miur ADHD (15/06/2010, prot. 4089)

Cosa implicano e chiedono alla didattica?

Legge 140/92: PEI, PDF
Legge 170/10: PDP
Normativa BES: tutto quanto sopra, PDP non sempre

1. Chiedono la capacità di VALUTARE I BISOGNI
2. Di attuare una DIDATTICA **STRUTTURALMENTE** INCLUSIVA ai fini della personalizzazione e individualizzazione
3. Di DOCUMENTARE quanto il Consiglio ha scelto di attuare

Bisogni Educativi Speciali?
Didattica inclusiva e non solo misure…

Ritardo mentale Sindrome di Down… Legge 104/92		PEI PDF
Dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia Certificazione Legge 170/10		PDP
ADHD Disturbi dell'apprendimento diagnosticati ma non rientranti nella Legge 170/10 Normative BES	**Team docenti primarie** **Consiglio di classe secondarie (tutto)**	PDP
Disturbi del comportamento Difficoltà di apprendimento non meglio specificate… Svantaggi socio-culturali… Normative BES		PDP?

CON LA **PERSONALIZZAZIONE** …

"… si vogliono raggiungere i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi" …

*Ciò …. implica la messa a punto di **nuove forme di organizzazione didattica** e la trasmissione dei processi del **"sapere"** e del" **saper fare**" in modo da predisporre piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo degli alunni ".*(G. Chiosso, *La personalizzazione dell'apprendimento*)

Come rilevare i bisogni funzionali al di là della diagnosi e della normativa?

- La diagnosi non è solo una etichetta, non è il bambino…non è il contesto…non è il passato e il futuro di quel bambino…
- Utile leggere i bisogni funzionali di tutti i bambini alla luce del sistema ICF con un approccio bio-psico-sociale
- Utile conoscere funzionalmente cosa sa fare e cosa fa: la differenza è lo spazio di sviluppo ottenibile grazie alla riabilitazione e alla didattica

Di cosa abbiamo bisogno per creare una didattica strutturalmente inclusiva?

SUL SINGOLO BAMBINO/RAGAZZO

- Di indicazioni chiare rispetto al funzionamento potenziale
- Di sistemi di rilevazione, osservazione, della prestazione
- Di analisi del contesto in termini di facilitatori/ostacoli/opportunità
- Di un quadro d'insieme

Di cosa abbiamo bisogno per creare una didattica strutturalmente inclusiva?

SULLA CLASSE

- Conoscerla! Quanti bisogni educativo-didattici diversi?
- Clima, relazioni, potenzialità del singolo nel gruppo (es. sociogramma, attività di cooperazione, ecc.)
- Una rosa di possibili soluzioni pedagogiche inclusive (gruppi cooperativi, didattica partecipativa e metacognitiva es. PQ4R)
- Di definizione chiara di competenze, obiettivi minimi, modalità di raggiungimento di entrambi…al di là del programma ministeriale
- Di scegliere modalità didattiche il più possibile personalizzate e individualizzate ma per tutti….perchè ciò sia sostenibile!
- Di un quadro d'insieme

Di cosa abbiamo bisogno per creare una didattica strutturalmente inclusiva?

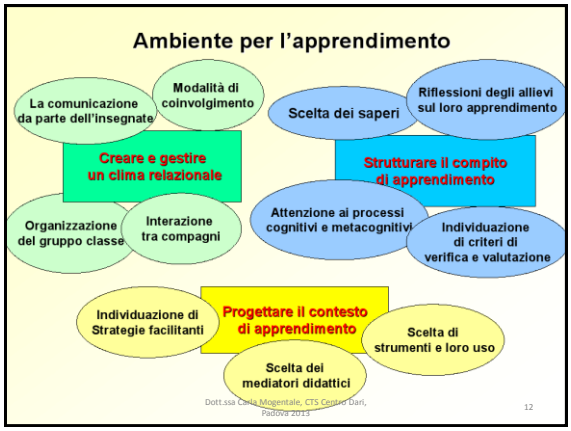
SU DI NOI COME INSEGNANTI

- DI UNA DIDATTICA SPECIALE (Bisogni didattici speciali?) PER TUTTI E PER NOI!
- Adeguata formazione e supervisione
- Cooperazione con colleghi, con le famiglie e con i clinici
- Scelta degli obiettivi raggiungibili
- Scelta delle modalità pedagogiche più adeguate
- Fiducia e non pressione…
- Un PAI (Piano Annuale di Inclusione)
- Soprattutto di una rosa di strategie di intervento con priorità a quelle che assolvono ai bisogni di tutti gli alunni della classe e non solo a quelli con BES
- Di un quadro d'insieme

DM linee guida DSA 12/7/2011

- Personalizzazioni
- Individualizzazioni
- Elenco misure compensative/dispensative

➢ Per chi? Cosa? Perché? Per quanto?
➢ E la valutazione? Modello ICF?
➢ Quali competenze? Quali obiettivi? Modello Karmiloff-Smith
➢ Quali strategie sul singolo? Come tararle? Es. PDP Fogarolo
➢ Quali strategie sulla classe? Es. didattica metacognitiva, PQ4R, apprendimento cooperativo, nuove tecnologie…



IL CONCETTO DI COMPETENZA …CAPACITAZIONE

SAPERE

CAPIRE

FARE

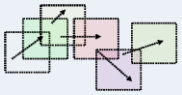
Essa prende avvio dalla definizione che è alla base del Quadro Europeo delle Qualifiche, basata, a sua volta, sulla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 5 settembre 2006, secondo la quale "la COMPETENZA è la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nella sviluppo professionale e personale. GLI ELEMENTI DELLE COMPETENZE sono descritte in termini di RESPONSABILITÀ e AUTONOMIA. Questa definizione, che ormai costituisce il punto di riferimento di qualsiasi approccio alla quotidiana delle competenze, ripresta a una lettura riduttiva e può generare equivoci e malintesi

13

I CARDINI DEL CONCETTO DI «COMPETENZA»

Riassumendo, i cardini del concetto di competenza sono dunque i seguenti:

- **Conoscere**
- **Capire**
- **Sentire**
- **Decidere**
- **Agire**
- **Trasferire** il sapere **da un modello** (rappresentazione artificiale semplificata di un contesto reale) **al mondo** della esperienza quotidiana.



Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

14

Le competenze scolastiche «chiave»

- Comunicazione nella madrelingua
- Comunicazione nelle lingue straniere
- Competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia
- Competenza digitale
- Imparare a imparare
- Competenze sociali e civiche
- Spirito di iniziativa ed imprenditorialità
- Consapevolezza ed espressione culturale

(Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 18/12/2006)

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

15

Life Skills (le principali individuate dall'OMS)

- **Decision making: capacità di prendere decisioni.**

  Competenza che aiuta ad affrontare in modo costruttivo i processi decisionali nelle diverse situazioni e nei contesti di vita. Dato che è impossibile non scegliere (anche non scegliere è una scelta) la cosa importante e cercare di fare le scelte utili ed evolutive.

- **Problem solving: capacità di risolvere i problemi.** Capacità di affrontare efficacemente i problemi esplorando in modo creativo le diverse alternative possibili e le conseguenze delle varie operazioni.

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

16

LIFE SKILLS (LE PRINCIPALI INDIVIDUATE DALL'OMS)

- **Comunicazione efficace:** capacità di sapersi esprimere sia verbalmente che non verbalmente in modo efficace e congruo al contesto.

  Esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti ed essere in grado di ascoltare gli altri negli stessi aspetti. Significa inoltre essere capaci, in caso di necessità, di chiedere aiuto

17

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

Life Skills (le principali individuate dall'OMS)

- **Gestione delle emozioni**: riconoscere le emozioni in sé e negli altri (empatia), essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento e riuscire a gestirle in modo appropriato

- **Gestione dello stress:** consiste nel riconoscere le cause di tensione e di stress nella vita quotidiana e nel controllarle, sia tramite cambiamenti nel proprio modo di vedere le situazioni o nell'ambiente o nello stile di vita, sia tramite la capacità di rilassarsi

18

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

Life Skills (le principali individuate dall'OMS)

- **Senso critico:** riconoscere e valutare i vari fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali ad esempio la pressione dei coetanei e l'influenza dei media
- **Conoscenza di sé:** conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza, dei propri desideri e bisogni, del modo in cui si instaurano relazioni interpersonali positive. Valutazione delle proprie capacità per raggiungere una meta che si desidera raggiungere (autoefficacia)

LA FINALITA' CHIAVE: FORMARE UNA «TESTA BEN FATTA»

FAR EMERGERE E CONSOLIDARE LA CAPACITA' DI LEGARE E CONNETTERE LE CONOSCENZE
CIOE' **ORGANIZZARE IL PENSIERO**

FARE PREVISIONI

RISOLVERE PROBLEMI

PRENDERE DECISIONI

SAPERE, CAPIRE E FARE

Il nucleo concettuale del concetto di «competenza» è l'*integrazione tra il sapere, il capire e il riuscire*, nella consapevolezza che Il capire presuppone, certamente, il sapere e quest'ultimo è indubbiamente *condizione necessaria* perché si possa arrivare allo scopo indicato. Se però ci chiediamo se esso sia anche *condizione sufficiente*, le cose si complicano.

Senza sapere non si può arrivare a capire, ma non è affatto detto che basti sapere per poter capire.

Quanto alla relazione tra sapere e riuscire, se è vero che si può sapere senza fare e si può fare senza sapere e capire, è certamente meno scontato ritenere che si possa davvero «riuscire» senza sapere e capire.

Risultati dell'apprendimento

Descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento.
I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilita` e competenze.

CONOSCENZE

Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento.
Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio.
Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

ABILITÀ

Indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi.
Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come:

- cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo);
- pratiche (comprendenti l'abilita` manuale e l'uso di di metodi, materiali, strumenti).

COMPETENZE

Significato etimologico: *cum* "con" e *petere* "dirigersi verso, cercare". Il termine condensa dunque sia il focus della ricerca sia la metodologia di ricerca-azione attraverso cui esplorarlo.

Sta a indicare la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.
Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilita` e autonomia.

I tre poli delle otto competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva

Come funzioniamo?

TEORIA MODULARE DI MOSCOVITCH E UMILTÀ (1990)

- La distanza dei neuropsicologi cognitivi dalla "rigida" teoria modulare di Fodor la si può valutare da una definizione molto recente di Sternberg (2006): I moduli sono parti in un certo modo indipendenti che hanno funzioni differenti (cade l'incapsulamento rigido di Fodor). Un modulo può esso stesso essere composto da moduli (cade la non assemblabilità di Fodor).
- Vedi anche Shallice (1998), Posner (1978), Marr 1982 e soprattutto Karmilof – Smith (1992) con la teoria della "modularizzazione".

TEORIA MODULARE DI MOSCOVITCH E UMILTÀ (1990)

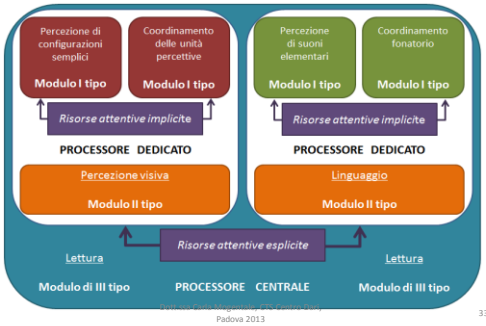
Esistono 3 tipi di moduli:

- **Moduli di 1° tipo**, "alla Fodor": non assemblati e con una specificità funzionale, Ad esempio, sarebbero moduli di primo tipo la percezione dei colori, delle frequenze acustiche, della profondità, dei visi… la localizzazione del suono e visiva

TEORIA MODULARE DI MOSCOVITCH E UMILTÀ (1990)

- **Moduli di 2° tipo**, assemblati su base innata, con l'input integrato da un elaboratore centrale, che sembra distaccare risorse per dedicarle definitivamente al modulo (processore dedicato). Esempi di moduli di secondo tipo sono le abilità linguistiche e il riconoscimento degli oggetti.

Il modello multicomponenziale della lettura di Moscovitch e Umiltà, 1990



Il sistema esecutivo e i disturbi dell'apprendimento: modello di Moscovitch e Umiltà, Benso

La teoria modulare di Moscovitch e Umiltà (1990) sostiene che i moduli relativi all'apprendimento sono assemblati e complessi; essa inoltre dimostra come moduli di secondo tipo (linguaggio e percezione) e di terzo tipo (lettura e movimenti complessi) si formino attraverso l'intervento di un processore centrale che fornisce risorse attentive rispettivamente in modo innato e automatico o in modo volontario e consapevole.

Per valutare le diverse interazioni tra modulo e processore centrale si può prendere a titolo di esempio **il modulo lettura**.

Questo modulo si presta a un'analisi teorica perché offre la possibilità di riflettere su un apprendimento complesso risultante **dall'assemblaggio di due moduli di secondo tipo (linguaggio e percezione visiva), attraverso l'intervento di un processore centrale che impiega risorse attentive.** Questa teoria e altre evidenze tratte dalla letteratura dell'intervento dell'esecutivo negli apprendimenti (si vedano a questo proposito Brosnan et al., 2002; Johnson, 2000; Posner e Di Girolamo, 2000) portano a **sostenere che *qualsiasi disturbo di apprendimento coinvolge anche alcuni aspetti del sistema attentivo supervisore. Conseguentemente, il modello della* lettura che viene proposto concilierebbe le diverse posizioni che spiegano la dislessia nei termini di una compromissione relativa a uno dei due sottomoduli separati. Il suo utilizzo inoltre consentirebbe alle evidenze di tipo linguistico e percettivo di confrontarsi e integrarsi meglio alla luce del modello complesso, che indica appunto la lettura come un modulo costituito dall'unione di linguaggio e percezione visiva attraverso il controllo del processore centrale (Moscovitch e Umiltà, 1990; Benso, 2004).**

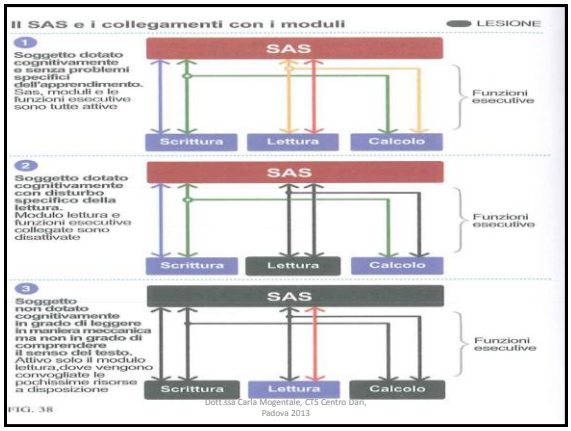


FIG. 38

L'adozione di un simile approccio porta a ipotizzare l'esistenza di molti tipi di dislessia in età evolutiva.

Quando qualche cosa non funziona a livello di lettura, il problema potrebbe essere dovuto all'output degradato dei due sottomoduli e/o ad alcuni aspetti delle diverse componenti del processore (SAS).

Se il disturbo si trova a livello dei sottomoduli linguistico e percettivo, allora sarà interessante valutare a quale stadio dei sottoprocessi si collochi il disturbo: ad esempio, valutando la percezione visiva, il disturbo potrebbe riguardare fasi diverse del processo (tutte già isolate in letteratura): persistenza visibile, memoria iconica, attenzione spaziale, focalizzata o selettiva.

Il disturbo potrebbe originarsi anche (oppure) da alcune delle diverse funzioni esecutive probabilmente più sensibili alla lettura (questo sarà un aspetto da chiarire in futuro).

Quindi, diverse funzioni esecutive potrebbero essere implicate nell'iposviluppo del modulo lettura e, inversamente, un iposviluppo di uno dei sottomoduli potrebbe ricorsivamente lasciare meno stimolato l'aspetto dell'esecutivo che gli compete (Benso, 2004).

Non è RITARDO MENTALE…

Ovviamente l'esecutivo deve avere una debolezza quasi specifica per determinate funzioni che interessano quel determinato modulo, altrimenti di fronte a una debolezza generalizzata si dovrebbe parlare di ritardo mentale piuttosto che di disturbo specifico dell'apprendimento

L'impossibilità di trasformare un grafema in un fonema non deve essere considerato un problema di tipo esclusivamente fonologico, ma anche percettivo visivo e attentivo: si pensi, ad esempio, alla difficoltà di formazione di memorie on line per la ricerca visiva e l'abbinamento lettera–suono, che in seguito vengono a sedimentarsi come memorie a lungo termine (Di Lollo et al., 2001).

Tutto ciò porta a ipotizzare che in qualsiasi disturbo di apprendimento sia potenzialmente coinvolto in qualche misura il SAS e l'attenzione in genere; gli scarsi riscontri di tale coinvolgimento possono essere attribuiti, tra le altre cose, alla **mancanza di strumenti di valutazione mirati a evidenziare il funzionamento esecutivo.**

Benso, Usai

"qualsiasi disturbo di apprendimento ha sottostante un disturbo attentivo, come già largamente condiviso in letteratura, che può essere isolato e osservato attraverso l'impiego di strumenti testologici costruiti allo scopo."

Ridescrizione rappresentazionale e..riabilitazione o stimolazione: quali implicazioni?

Per dare un senso più tangibile della discussione teorica in cui stiamo per immergerci, vorrei iniziare con un paio di esempi: il primo ha a che fare con l'imparare a suonare il pianoforte, il secondo con l'imparare come si ricompone il cubo di Rubik[13].

Quando s'impara a suonare il pianoforte, c'è un periodo iniziale durante il quale si fatica in esercizi con una sequenza di note isolate. A questo segue un periodo in cui si suonano dei blocchi di parecchie note, finché si giunge a suonare un intero brano in modo più o meno automatico[14]. Si tratta di qualcosa di simile a quello che poi indicherò come «conseguire la padronanza del comportamento». Ma l'automatismo in questione resta vincolato dal fatto che l'allievo non può né iniziare nel mezzo del brano né eseguire variazioni sul tema [cfr. Hermelin e O'Connor 1989]. Si ottiene la prestazione voluta mediante rappresentazioni procedurali che sono semplicemente seguite nella loro interezza — c'è scarsa flessibilità. Nel migliore dei casi l'allievo comincia a essere in grado di eseguire l'*intero brano* più velocemente o meno, più nitidamente o meno. Solo più tardi si può interrompere il brano e iniziarlo, poniamo, dalla terza battuta, senza dover cominciare daccapo, ripetendo l'intera procedura. L'ipotesi che avanzo è che ciò non possa avvenire sulla base di rappresentazioni procedurali automatizzate, ma implichi invece un processo di ridescrizione rappresentazionale, la quale fa sì che la conoscenza delle note nei vari accordi (piuttosto che la mera ripetizione integrale della loro sequenza) sia a disposizione come dato manipolabile. Solo dopo un certo periodo di padronanza comportamentale il pianista è capace di produrre variazioni su un tema, mutare l'ordine sequenziale delle battute, inserire frammenti di altri brani, ecc. — e questo differenzia l'improvvisazione jazz dalla stretta conformità a uno spartito. Il risultato finale è che si ha flessibilità rappresentazionale e controllo: due condizioni della creatività. Non meno importante è il fatto che non si perde l'iniziale capacità procedurale: se il caso lo richiede, il pianista può contare sugli automatismi acquisiti, ma può anche contare su rappresentazioni più esplicite, che consentono flessibilità e creatività. (Senza dubbio, le esecuzioni fornite da molte persone che suonano il pianoforte si fermano al livello procedurale).

Qualche implicazione?

- Acquisizione
- Specificizzazione procedurale e funzionale
- Introduzione di modifiche
- Generalizzazione?
- Nei casi più gravi sembra non vi sia Ridescrizione rappresentazionale (es. S. Down) ma acquisizioni specifiche rigide su micro-domini

"La ridescrizione rappresentazionale è un processo di "appropriazione" di stati stabili per estrarne l'informazione contenuta, che poi si può usare in modi più flessibili per altri scopi"

- **La padronanza comportamentale**
- La "padronanza comportamentale" (Karmiloff-Smith, 1992) è la teoria secondo cui le funzioni più complesse possono svilupparsi solo se quelle di base sono state consolidate.

  Ad esempio, il problem solving, non può espletarsi in maniera soddisfacente se, ad esempio, sono carenti l'attenzione sostenuta o la memoria di lavoro (memoria a breve termine), per non parlare della capacità di pianificazione e di isolamento delle variabili...

- Nella lettura, ma anche in altri DSA come la discalculia o disgrafia, senza lo sviluppo e l'allenamento delle funzioni base non si può arrivare alla completa modularizzazione del modulo in questione.

Quali implicazioni per la riabilitazione?

- Es. modello di trattamento Benso
- Es. modello neuropsicologico-sublessicale Mogentale

A che livello stiamo osservando il disturbo?

Gruppo di lavoro dell'International Dyslexia Association, formata tra gli altri da G. Reid Lyon, SaLLy E. Shaywitz e Bennett A. Shaywitz (2003)

La dislessia è una disabilità specifica dell'apprendimento di origine neurobiologica.

Essa è caratterizzata dalla difficoltà a effettuare una lettura accurata e/o fluente e da scarse abilità nella scrittura e nella decodifica.

Queste difficoltà derivano tipicamente da un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che è spesso inattesa in rapporto alle altre abilità cognitive e alla garanzia di un'adeguata istruzione scolastica.

BENSO (2010): 2 variabili importanti: correttezza e velocità lettura....ma per l'italiano, lingua trasparente conta di più la velocità...

CIO' SIGNIFICA NON PERSEGUIRE LA VELOCIZZAZZIONE SENZA AVER PRIMA RECUPERATO LA CORRETTEZZA!!

Quali sono le caratteristiche del bambino dislessico?

A volte non riesce ad imparare le tabelline e alcune informazioni in sequenza come le lettere dell'alfabeto, i giorni della settimana, i mesi dell'anno.

Può fare confusione per quanto riguarda i rapporti spaziali e temporali (destra/sinistra; ieri/domani; mesi e giorni).

Può avere difficoltà a esprimere verbalmente ciò che pensa.

CARATTERISTICHE DELL'ALUNNO CON DSA

- Lentezza complessiva (lettura, esecuzione di compiti e verifiche…)
- Errori ortografici
- Capacità di attenzione piuttosto breve/distraibilità
- Affaticamento (tempi di lavoro ridotti rispetto alla media)
- Chiede spesso di uscire dalla classe durante le lezioni
- Memorizzazione difficoltosa di tabelline, sequenze numeriche, giorni della settimana, mesi…
- Vocabolario non ricco
- Motricità fine non perfetta (grafia illeggibile, diff. nell'allacciarsi le scarpe, prensione della penna non corretta)
- Organizzazione spaziale difettosa (sul foglio, orientamento interno e stradale, confusione tra destra e sinistra)
- Organizzazione temporale difettosa (impara a leggere l'orologio tardi, spesso non sa in quale mese si trova o la data del suo compleanno)
- Spesso disturba i compagni, fa a botte o non parla e si chiude in se stesso. RISCHIO: PROBLEMI RELAZIONALI!!!!!!!PSICOTERAPIA!!!!!!

QUALE MODELLO DESCRIVE PIU' COMPORTAMENTI/PROBLEMI?

DSA: natura probabilistica e multifattoriale delle funzioni neuropsicologiche sottostanti (Pennington, 2006)

- DSA per il neurocostruttivismo come risultato distale e indiretto di disfunzioni nei processi di elaborazione precoci (abilità visive e uditive nella dislessia, abilità numeriche nella discalculia) piuttosto che come effetto di uno specifico modulo danneggiato (danno modulo fonologico per dislessia e modulo numerico per discalculia)
- Moduli come risultato finale di processi evolutivi di modularizzazione
- I DSA non sono così specifici!!!!

Swanson e Siegel (2001) hanno pubblicato una rassegna sui deficit a livello di memoria di lavoro manifestati da soggetti con difficoltà di apprendimento. **Gli autori concludono che le difficoltà di apprendimento si accompagnano sistematicamente con deficit della memoria di lavoro, anche se è possibile distinguere, in relazione alla tipologia di abilità compromessa (lettura, scrittura, matematica), problemi maggiormente localizzati a livello dell'esecutivo centrale, del loop articolatorio o, più raramente, del taccuino visuo-spaziale**.

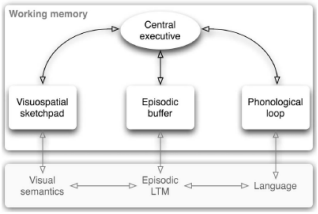


Fig. 1. The current multi-component model of working memory representing "fluid" capacities (such as attention and temporary storage) that do not change by learning and their proposed relations to "crystallized" cognitive systems capable of accumulating long-term knowledge.

The functional model of working memory we have described might not prove easy to map onto the underlying neuroanatomy. Some have argued (see Postle, 2006; Hazy et al., 2006), that working memory might prove to be an emergent property, a product of the interaction of a highly distributed neuronal system. On a functional level, however, working memory provides a well-defined conceptual system that fulfills its role of presenting, organizing and explaining the existing empirical evidence and, importantly, continues to be fruitful in generating further empirically tractable questions.

- E' il problema della "botte"…..

QUAL è IL RUOLO DELLA MEMORIA DI LAVORO?
POSSIBILE CAUSA DELLE COMORBIDITA'

Deficit transmodale della memoria di lavoro verbale e ruolo della rappresentazione….effetti su:

Rappresentazione visiva: modello che mi guida mentre ragiono, parlo, eseguo…

- Comprensione in ascolto
- Comprensione del testo scritto
- Comprensione sintattica in ascolto
- Calcolo a mente
- Enumerazione al contrario, linea dei numeri e sequenzialità
- Copiare dalla lavagna
- Ortografia
- Soluzione di problemi
- Produzione orale pianificata
- Previsione delle conseguenze delle mie azioni!! ADHD

Buffer episodico

Baddeley ha aggiunto questa quarta componente al modello della WM

- È un terzo servosistema di memorizzazione che collega e integra le informazioni attraverso i diversi domini (visivo, spaziale, verbale)
- Ha collegamenti con la MLT

Buffer episodico

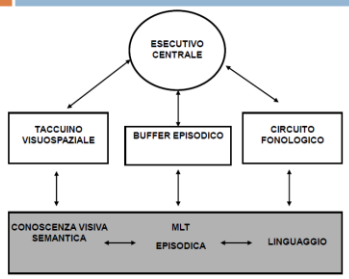
- Sistema a capacità limitata che provvede all'immagazzinamento temporaneo di informazioni conservate in codice multimodale
- Capace di assemblare le informazioni provenienti dagli altri servosistemi e dalla MLT in una ***rappresentazione episodica unitaria***

La caratteristica principale del Buffer episodico

È la **consapevolezza della coscienza**:

è capace di memorizzare episodi integrando informazioni provenienti da una varietà di fonti, modificandole e manipolandole, attraverso lo spazio e il tempo

Il modello di WM rivisitato (Baddeley, 2000)



EPISODIC BUFFER: memoria "tampone" episodica capace di mantenere informazioni in un codice multi-dimensionale, che rappresenta l'interfaccia tra i due servosistemi e la LTM.

MEMORIA DI LAVORO E DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

- *Studi longitudinali:* dimostrano il valore predittivo di alcune misure di memoria per il successivo apprendimento scolastico
- *Studi sperimentali:* evidenziano il peso della memoria di lavoro nello svolgimento di particolari compiti di lettura, di scrittura o di calcolo
- *Studi di confronto tra gruppi*: esaminano le differenze nel funzionamento della memoria di lavoro in bambini con difficoltà di apprendimento e controlli

Implicazioni didattiche

- Scelta di misure compensative per evitare il sovraccarico della memoria di lavoro e a supporto dell'integrazione delle informazioni (buffer episodico)
- Scelta di una didattica per la classe:
- Attenzione (prevedibilità, schemi anticipatori, coerenza con gli obiettivi di un metodo di studio): (organizzazione, comprensione, memorizzazione)

Disturbi di apprendimento: QUALE DIDATTICA, QUALI MISURE, PERCHE'…

Ambiente per l'apprendimento

COSA VALUTO COME IMPORTANTE da valutare?

CONOSCO UN BAMBINO CHE …

È incostante e ha risultati scolastici scadenti

Ha bisogno di continui incoraggiamenti

E' intelligente ma svogliato, si distrae continuamente

E' molto lento nei compiti proposti

Si rifiuta di leggere o scrivere e vive i compiti con ansia

Dimentica di portare il materiale, è disorganizzato

Ha più difficoltà nelle prove scritte che in orale

Si muove in continuazione

Presenta discrepanza fra intelligenza generale e abilità scolastiche

Ha difficoltà nel copiare dalla lavagna

Fa molti errori ortografici

Chiede spesso di uscire

E' facilmente affaticabile

POTREBBE AVERE UN DISTURBO DELL'APPRENDIMENTO?

67

ALCUNE DOMANDE …

Cosa sono i Disturbi Dell'Apprendimento?

Che origine hanno?

Come si manifestano a casa e a scuola?

Come si possono riconoscere precocemente?

Qual è l'evoluzione di questi disturbi?

Come intervenire?

68

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

ALCUNE PRECISAZIONI: DISTURBO SPECIFICO DELL'APPRENDIMENTO VS DIFFICOLTA' D'APPRENDIMENTO

DISTURBO SPECIFICO DELL'APPRENDIMENTO

Categoria diagnostica ben precisa dal punto di vista clinico e scientifico, identificata da precisi criteri oggettivi e valutabili.

DIFFICOLTA' DI APPRENDIMENTO

Espressione generica che include più sommariamente tipologie molto diverse di difficoltà che si possono manifestare nell'ambito scolastico.

69

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

DISTURBI **SPECIFICI** DELL'APPRENDIMENTO VS ALTRI DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO

DISTURBO SPECIFICO DELL'APPRENDIMENTO

COMPRENDONO:
-DISLESSIA
-DISORTOGRAFIA
-DISCALCULIA
-DISGRAFIA

ALTRI DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO

COMPRENDONO:
-DISTURBO DELLA COMPRENSIONE DEL TESTO
- DISTURBI DA DEFICIT DELL'ATTENZIONE
-DISTURBO NON VERBALE

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013 70

LE Difficoltà a scuola

- In tutto il mondo, moltissime famiglie sono coinvolte, prima o dopo, nelle problematiche scolastiche dei propri figli. Sull'altro fronte, gli insegnanti si lamentano con grande frequenza delle difficoltà di apprendimento manifestate dai loro allievi. Non c'è nessuna sorpresa se un insegnante, con 25 alunni in classe, ne indica un gruppetto di 7-8 come incerto o assolutamente deficitario negli apprendimenti.

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013 71

E I DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO …

Incidenza dei DSA (dislessia) nella popolazione scolastica italiana

3-6%

Incidenza ADHD e ADD 1/30

Incidenza per i disturbi specifici di comprensione

25.15% (1/4)

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013 72

perché è IMPORTANTE OCCUPARSI DEI DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO

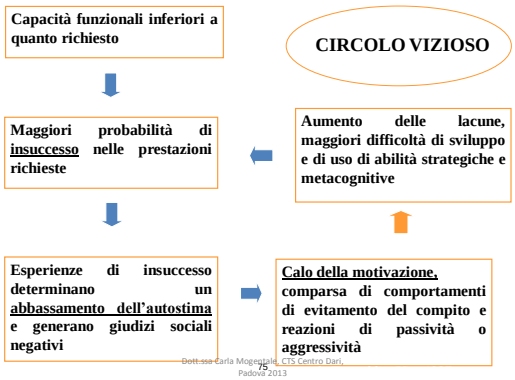
- I disturbi dell'Apprendimento hanno un importante **impatto sia a livello individuale** (frequente abbassamento del livello curriculare conseguito e/o prematuro abbandono scolastico nel corso della scuola secondaria di secondo grado), **sia a livello sociale** (riduzione della realizzazione delle potenzialità sociali e lavorative dell'individuo).

Manifestazioni e disturbi associati

Demoralizzazione | scarsa autostima | deficit nelle capacità sociali

La percentuale di bambini o adolescenti con Disturbi dell'Apprendimento che abbandonano la scuola è stimata intorno al 40%
(o circa 1,5 volte in più rispetto alla media).

•Gli adulti con Disturbi dell'Apprendimento possono avere notevoli difficoltà nel lavoro o nell'adattamento sociale.



E SE QUESTI DISTURBI SI PRESENTANO INSIEME???
LA COMORBIDITA' E' LA NORMA…

PREREQUISITI FIN DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA…

COMORBIDITA' DI ADHD

- Con disturbi dell'apprendimento scolastico: 50%-80%!!!
- Disturbi della condotta 36%
- Disturbo oppositivo-provocatorio 59%
- Disturbo dell'umore 32%
- Tic 32% (esclusa Tourette)
- Disturbi della comunicazione 23%
- Encopresi 18%

"Linee guida per il Disturbo da Deficit Attentivo con Iperattività (ADHD) in Età Evolutiva"
SINPIA Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza.
Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva, 2004; 24 (suppl I): 41-107

PREREQUISITI COMUNI A TUTTI I DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO

- ATTENTIVI
- MEMORIA DI LAVORO

PREREQUISITI NEUROPSICOLOGICI DEGLI APPRENDIMENTI: ATTENZIONE E MEMORIA

Studi presenti in letteratura danno rilevanza ad alcuni aspetti caratteristici del profilo neuropsicologico dei soggetti dislessici come concausa del perdurare delle difficoltà scolastiche conseguenti a deficit di lettura (Penge, 2008).

In particolare…

- Presenza di disturbi visuo-percettivi
  (Best e Demb, 1999; Livingstone 1991; Facoetti e Molteni, 2001)
- Presenza di difficoltà nella memoria di lavoro verbale
  (Mann et al., 1980; Shepherd e Urly 1993; Ghidoni e Angelini, 2008)
- Presenza di difficoltà attentive
  (Facoetti e Turatto, 2000; Facoetti e Molteni, 2001; Eden, Stein e Wood, 1993; Benso, 2004)

79

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

PREREQUISITI NEUROPSICOLOGICI ALL'APPRENDIMENTO

ATTENZIONE:
"qualsiasi disturbo di apprendimento ha sottostante un disturbo attentivo, come già largamente condiviso in letteratura, che può essere isolato e osservato attraverso l'impiego di strumenti testologici costruiti allo scopo.
(Benso, Usai)"

Modello Modulare Benso

LA MEMORIA DI LAVORO E IL BUFFER EPISODICO

Capacità di tradurre un'informazione verbale in un'informazione visiva. Ha ricadute sulla rappresentazione visiva: modello che mi guida mentre ragiono, parlo, eseguo…
Modello di Baddeley

POSSIBILE CAUSA DELLE COMORBIDITÀ

80

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

COME SI RICONOSCONO?

1. DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO
2. DISTURBO DI COMPRENSIONE
3. DISTURBI DELL'ATTENZIONE

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

81

LA DEFINIZIONE INTERNAZIONALE DI DSA (National Joint Committee on learning Disabilities,1988)

- "I DSA costituiscono un termine di carattere generale che si riferisce a un gruppo eterogeneo di disordini che si manifestano con significative difficoltà nell'acquisizione e uso di abilità di comprensione del linguaggio, espressione linguistica, lettura, scrittura, ragionamento o matematica. Questi disordini sono intrinseci all'individuo, presumibilmente legati a disfunzioni del sistema nervoso centrale e possono essere presenti lungo l'intero arco di vita.
- Benchè possano verificarsi in concomitanza con altre condizioni di handicap o con influenze esterne come differenze culturali, insegnamento insufficiente o inappropriato, i DSA non sono il risultato di queste condizioni"

82

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

CARATTERISTICHE DEI DSA

SONO SPECIFICI

HANNO ORIGINE NEUROBIOLOGICA

SONO CRONICI MA NON IMMODIFICABILI

APPAIONO SPESSO IN ASSOCIAZIONE AD ALTRI DISTURBI

83

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

Definizione Di Disturbi Specifici dell'Apprendimento *(secondo la consensus conference, 2011)*

*Si tratta di disturbi che coinvolgono uno **specifico dominio di abilità**, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale.*

*Essi infatti interessano le **competenze strumentali** degli apprendimenti scolastici.*

DISLESSIA
Disturbo della lettura

DISCALCULIA
Disturbo del calcolo

DISGRAFIA
Disturbo della grafia

DISORTOGRAFIA
Disturbo della scrittura

84

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

IL DISTURBO SPECIFICO DELLA LETTURA (DISLESSIA)

Come si manifesta a scuola E NEI COMPITI …

Il bambino con dislessia può leggere e scrivere ma riesce a farlo solo impegnando al massimo le sue capacità e le sue energie.

Si prende indietro?

E' lento?

Si inceppa spesso?

Si stanca rapidamente?

Non migliora con l'esercizio?

Commette molti errori:
-Confonde consonanti scritte in modo simile
- Ha difficoltà a leggere i gruppi consonantici
-Compie sostituzioni di suoni simili (volpe=folpe)
- Fa errori di inversione (li=il, pre=per)
- Compie errori di anticipazione (mattina/matita)

COSA OSSERVARE CHE NON VA?

- Difficoltà ad imparare informazioni in sequenza come le lettere dell'alfabeto, i giorni della settimana, i mesi dell'anno, le tabelline
- Difficoltà anche a livello spazio-temporale, confusione per rapporti spaziali e temporali (destra/sinistra; ieri/domani; mesi e giorni)
- Organizzazione temporale difettosa (impara a leggere l'orologio tardi, spesso non sa in quale mese si trova o la data del suo compleanno)
- Difficoltà a esprimere verbalmente ciò che pensa.
- Difficoltà nella capacità di attenzione e di concentrazione (i compiti scritti richiedono un forte dispendio di tempo, il bambino appare disorganizzato nelle sue attività, sia a casa che a scuola)
- Ha difficoltà a copiare dalla lavagna e a prendere nota delle istruzioni impartite oralmente.
- Talvolta perde la fiducia in se stesso e può avere alterazioni del comportamento.

DISLESSIA (DISTURBO SPECIFICO DELLA LETTURA)

- DEFINIZIONE:

Disturbo settoriale delle lettura caratterizzato dalla difficoltà ad effettuare una lettura accurata e/o fluente, adeguata al livello di velocità attesa.

Vanno quindi valutati **due parametri**:

ACCURATEZZA

RAPIDITA'

E' il parametro più rilevante in lingue trasparenti come l'italiano

MODELLI NEUROPSICOLOGICI DELLA LETTO-SCRITTURA

A) IL MODELLO NEUROPSICOLOGICO A DUE VIE

VIA FONOLOGICA:
È la via che fa corrispondere ad ogni lettera un suono

FASI:
1) Identificazione visiva delle lettera
2) Applicazione delle regole di conversione grafema fonema
3) Ricomposizione della sequenza grafemi-fonemi
4) Pronuncia della parola letta

VIA LESSICALE:
È la via che permette di accedere direttamente dalla parola scritta al suo suono.
Non serve segmentare la parola nelle unità costitutive ma grazie al riconoscimento di alcune caratteristiche visive della parola, si accede direttamente al lessico ortografico (Com'è scritta la parola, qual è il suo significato, come viene pronunciata)

PER LEGGERE BENE DEVONO "FUNZIONARE" ENTRAMBE

Consente di leggere parole con ortografia regolare, parole nuove, non parole

Consente di leggere solo parole già note, parole a ortografia irregolare e per comprendere le omofone non omografe

Quella che appare compromesso è soprattutto il **processo di automatizzazione.**

La caratteristica principale dei DSA non e' l'incapacita' di eseguire l'attivita' di lettura/scrittura/calcolo ma la lentezza o la poca accuratezza con cui viene fatto.

Cosa è più probabile? Esistenza di diverse forme di dislessia evolutiva (DE):

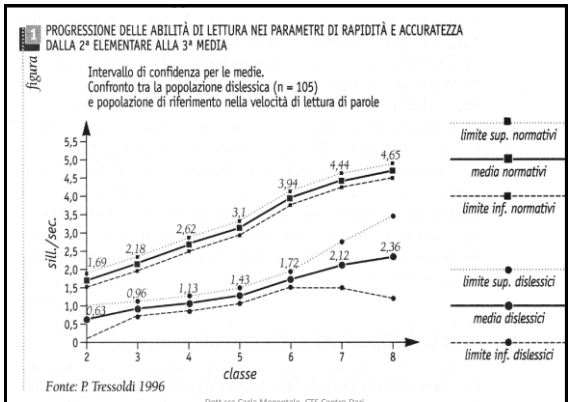
- Percettive (Stein, 2001)
- Attenzionali (Facoetti, 2006)
- Mnestiche e Linguistiche-fonologiche (Ramus , 2003)

COSA OSSERVARE CHE VA?

- Buona memoria a lungo termine
- Buona capacità di ragionamento e intelligenza generale
- Buone capacità pratiche con supporto visivo o schemi…

EVOLUZIONE DEL DISTURBO SPECIFICO DI LETTURA

- La velocità di lettura, normalmente, dovrebbe crescere costantemente ogni anno di 0,5 sill/sec.; in terza media i ragazzi raggiungono una velocità di circa 5,5 sill/sec., considerata vicina a quella dell'adulto. Nella DE severa il divario, per il parametro della rapidità, aumenta con il passare del tempo rispetto alla classe frequentata (ad esempio un ragazzo di terza media legge con una rapidità paragonabile a quella di un b. di seconda elementare).
- La numerosità degli errori, invece, tende a diminuire; l'accuratezza migliora nel corso dello sviluppo, anche se questo dipende dal tipo di testo che il soggetto deve leggere.



L'evoluzione della dislessia: sintesi

- I lettori dislessici possono, con lo sviluppo, migliorare l'accuratezza nella lettura delle parole, ma la loro lettura resta disfluente e quindi lenta e faticosa. Anche dopo le elementari, infatti, persistono lentezza ed errori nella lettura, che ostacolano la comprensione del significato del testo scritto.
- Le conseguenze secondarie della dislessia possono includere problemi di comprensione in lettura e una ridotta pratica della lettura che può impedire la crescita del vocabolario e della conoscenza generale.
- A livello emotivo-motivazionale, il bambino può perdere la fiducia in se stesso e sviluppare problemi a livello comportamentale e/o emotivo.

ATTENZIONE ALLE INTERPRETAZIO ERRATE

GENITORI → Attribuiscono queste difficoltà alla scuola (metodo-insegnante);
Mettono in atto comportamenti severi e punitivi nei confronti del bambino.

INSEGNANTI → Non si impegna abbastanza, è svogliato…
Lo fa di proposito per attirare l'attenzione di insegnanti e genitori…
Ha un problema psico-affettivo o un "blocco psicologico".

LA DISORTOGRAFIA

COSA POSSO OSSERVARE A SCUOLA O NEI COMPITI?

Non sta a passo nei dettati?

E' lento nella scrittura?

Chiede spesso di ripetergli la parola da scrivere o di sillabarla?

Si stanca rapidamente?

Commette molti errori:
-Confonde suoni simili (F/V, D/T)
- Commette errori sistematici nei gruppi consonantici
- Fa errori di inversione o omette/aggiunge lettere nella scrittura delle parole (li=il, pre=per)

Non migliora con l'esercizio?

LA CLASSIFICAZIONE DEGLI ERRORI ORTOGRAFICI

ERRORI FONOLOGICI :
Errori in cui non viene rispettato il rapporto fra fonemi e grafemi

-SCAMBIO DI GRAFEMI (Folpe/volpe)
-OMISSIONE /AGGIUNTA DI LETTERE (es Vope o Volope / Volpe)
- INVERSIONE : Es il/li
- ERRORI NEI GRUPPI CONSONANTICI Es pese/pesce

ERRORI NON FONOLOGICI:
Sono gli errori nella rappresentazione visiva delle parole.

-SEPARAZIONE ILLEGALE (in verno)
-FUSIONE ILLEGALE (Lerba)
-SCAMBIO DI GRAFEMA OMOFONO (Quoco)
-AGGIUNTA/OMISSIONE DI H (Vado ha casa)

ALTRI ERRORI DI DOPPIE E ACCENTI
(Evolutivamente sono gli errori che permangono più a lungo

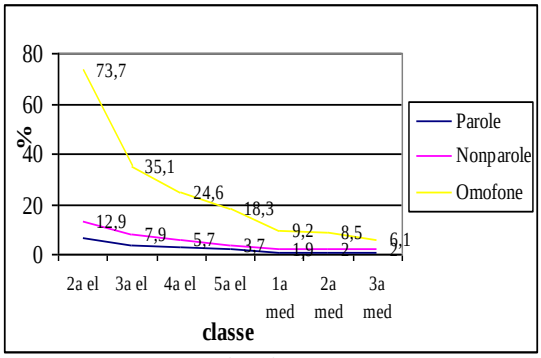
LA DISORTOGRAFIA (DISTURBO SPECIFICO DELLA COMPITAZIONE)

La Disortografia Evolutiva è un disturbo specifico dell'apprendimento a carico della scrittura, che riguarda la capacità di:

1) trasformare le conoscenze fonologiche in quelle grafemiche
2) l'utilizzo corretto delle regole ortografiche

(Vio e Toso, 2007).

EVOLUZIONE NEL NUMERO DEGLI ERRORI DI SCRITTURA



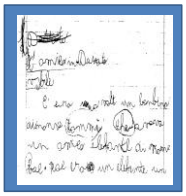
LA DISGRAFIA

DISGRAFIA

COME SI MANIFESTA A SCUOLA?

- ❑Scrittura irregolare per dimensione e/o pressione ?
- ❑Scarsa capacità di gestire lo spazio nel foglio?
- ❑Scarsa capacità nel mantenere la direzione orizzontale dello scritto?
- ❑Difficoltà nel rispetto dei margini?
- ❑Gli spazi fra i grafemi e fra le parole sono irregolari?
- ❑La scrittura è difficilmente decifrabile?
- ❑Scrittura troppo lenta o troppo precipitosa?
- ❑Difficoltà ad apprendere e ad automatizzare i movimenti necessari a produrre i grafemi e a collegarli?

DISGRAFIA



Difficolta' nella scrittura a carico della componente grafo-motoria .

E' una componente legata alle abilita' di motricita' fine della mano dominante che permette i movimenti necessari a creare in modo leggibile e veloce la forma dei grafemi.

INFLUENZA DUE ASPETTI DELLA SCRITTURA

VELOCITA' DI SCRITTURA

LEGGIBILITA' DELLA SCRITTURA

DISGRAFIA: **Possibili cause delle difficolta'/lentezza di trascrizione**

MANCATA AUTOMATIZZAZIONE DELLA COMPITAZIONE:
Il bambino deve prestare attenzione alla trascrizione di ogni singola lettera

NECESSITA' DI TEMPI LUNGHI PER ELABORARE L'INFOMAZIONE

DIFFICOLTA' DI COORDINAZIONE FINE-MOTORIA

IL DISTURBO SPECIFICO DELLE ABILITA' ARITMETICHE (DISCALCULIA)

Come si manifesta la discalculia a scuola?

Difficoltà nel numerare in avanti a all'indietro

Difficoltà nell'incolonnamento

Errori nella scrittura di numeri:
(es 301 → 300 1)

Errori nella lettura di numeri

Difficoltà nella comprensione e nell'uso delle procedure di calcolo

Difficoltà nella comprensione del valore posizionale

Mancata acquisizione dei fatti numerici (tabelline, combinazioni di numeri)

Difficoltà nella comprensione e nel confronto di quantità

TEMPI MOLTO LUNGHI!!

Prerequisiti al calcolo

- Conoscenza della filastrocca dei numeri;
- Associazione tra simbolo numerico grafico e nome del numero;
- Corrispondenza biunivoca numero-oggetto contato;
- Conoscenza della numerosita';
- Capacita' di confrontare insiemi di numerosita' diversa;
- Capacita' di confrontare numeri diversi;
- Capacita' di seriare elementi di diverse dimensione e mettere in sequenza ordinata insiemi contenenti diverse quantita' di oggetti.

DISCALCULIA (Disturbo nelle abilità di numero e di calcolo)

Disturbo specifico della abilità aritmetiche nelle componenti di:
- cognizione numerica (cioè intelligenza numerica basale: subitizing, meccanismi di quantificazione, comparazione, seriazione, strategie di calcolo a mente)
-procedure esecutive (lettura, scrittura e messa in colonna dei numeri)
- calcolo (recupero dei fatti numerici e algoritmi del calcolo scritto).

La valutazione della dis

PROVE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA DEL NUMERO
- Prove di enumerazione
- Prove di lettura/scrittura del numero
- Prove di codifica semantica

PROVE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA DEL CALCOLO (Accuratezza e rapidità)
- Prove di calcolo a mente
- Prove di calcolo scritto
- Prove di recupero dei fatti numerici (tabelline e combinazioni di numeri)

IL DISTURBO SPECIFICO DI COMPRENSIONE

Con il termine LETTURA si possono si intendono, generalmente, almeno due cose:

LETTURA STRUMENTALE	COMPRENSIONE
Capacità di riconoscere e denominare velocemente e correttamente le parole di un testo	Capacità di rappresentarsi il contenuto di quello che si sta leggendo

DISTURBO SPECIFICO DELLA COMPRENSIONE DEL TESTO_ **La posizione della consensus conference**

Disturbo specifico della lettura a carico della comprensione del testo scritto (profilo del "cattivo lettore")

In base a quanto emerso dalla *Consensus Conference (Milano, 26.1.2007)* sui disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento si ritiene quanto segue: "**vari studi stanno evidenziando**, accanto al profilo della dislessia intesa come disturbo specifico della decodifica, **anche l'accezione di disturbi della comprensione del testo scritto indipendenti sia dai disturbi di comprensione da ascolto che dagli stessi disturbi di decodifica.** La Consensus Conference accoglie l'invito a considerare il disturbo di comprensione come un **possibile disturbo specifico di apprendimento ma sottolinea la necessità di studiarne meglio le caratteristiche,** avviando progetti di ricerca in questa direzione, in particolare rispetto al ruolo della comprensione da ascolto".

IN SINTESI

… dalla pratica clinica emerge un'altissima percentuale di studenti con questo problema (1/4)

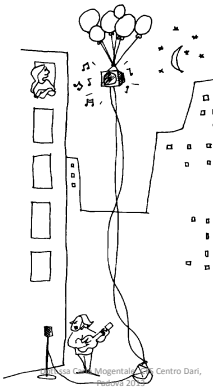
… l'impatto di queste difficolta' nei risultati scolastici e' enorme

… a livello di normativa attualmente non e' possibile dare tutele a questi ragazzi (BES)

… i problemi aumentano alla scuola secondaria di primo e secondo grado

Se i palloncini scoppiassero, il suono non raggiungerebbe più la sua meta, perché il tutto verrebbe a trovarsi troppo lontano dal piano giusto. Anche una finestra chiusa impedirebbe al suono di arrivare, poiché la maggior parte degli edifici tende ad essere ben isolata. Dato che l'intera operazione dipende da un flusso continuo di elettricità, se il cavo si rompesse questo anche creerebbe dei problemi. Naturalmente l'individuo potrebbe urlare, ma la voce umana non arriva così lontano. Un ulteriore problema è che una corda dello strumento potrebbe rompersi. Se ciò succedesse non ci sarebbe più accompagnamento del messaggio. È chiaro che la situazione migliore richiederebbe una minore distanza. Allora ci sarebbero meno problemi potenziali. Meglio di tutto sarebbe se ci fosse contatto faccia a faccia.

Bransford e Johnson (1973).



Difficoltà di comprensione: profilo

- **Abilità intatte?**
  - elaborazione fonologica
  - lettura di parole
  - conoscenza del vocabolario
  - conoscenza della grammatica
- **Abilità compromesse**
  - 1. trarre inferenze e integrare informazioni
  - 2. monitoraggio della comprensione
  - 3. conoscenza della struttura della storia
  - (memoria di lavoro)

Conseguenze di una scarsa comprensione: apprendere dal testo

(Cain et al., 2003; 2004)

Bambini con difficoltà di comprensione hanno problemi a risalire al significato di nuovi vocaboli tramite inferenza dal contesto e (Cain et al., 2005; Levorato, Nesi, & Cacciari, 2004) **a risalire al significato di idiomi tramite inferenza dal contesto**

DUNQUE È IMPORTANTE OSSERVARE:

La capacità di inferenza lessicale, sintattica e semantica più che il vocabolario posseduto!!!!

NB ecco perchè spesso le maestre dicono "si esprime /LEGGE bene" e i professori " non comprende il testo"!!!!!!

Fattori predittivi di un Disturbo Specifico di Comprensione

- Difficoltà linguistiche;
- Un lacunoso sviluppo della memoria di lavoro;
- Una scarsa conoscenza lessicale;
- Una inadeguata comprensione delle strutture sintattiche indispensabili per una corretta ed efficace comprensione del testo;
- Una scarsa capacità di fare inferenze semantiche fondamentali per creare un collegamento tra le diverse informazioni contenute nel brano;
- Una deficitaria comprensione di un racconto
- **Difficoltà a creare un modello mentale….**

IL DISTURBO DA DEFICIT DELL'ATTENZIONE CON/SENZA IMPULSIVITA' IPERATTIVITA'

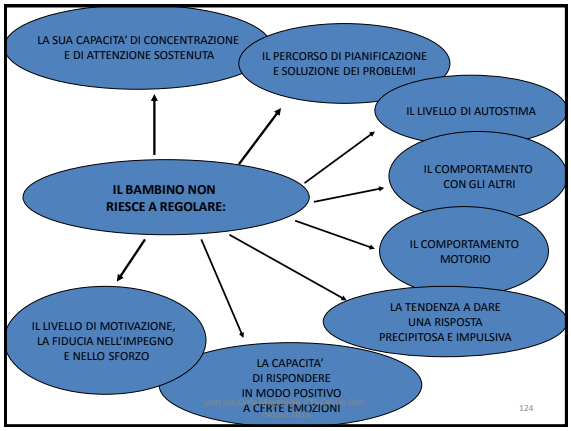
Il disturbo da deficit dell'Attenzione è caratterizzato soprattutto dalla DISTRAIBILITA'

Alla base di questo disturbo c'è un deficit di AUTOREGOLAZIONE

=

Mancanza di CONTROLLO

DISATTENZIONE — **IMPULSIVITA'** — **IPERATTIVITA'**



COS'E' IL DDAI (ADHD)

DISTURBO DA DEFICIT DI ATTENZIONE / IPERATTIVITA' ?

1. Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività, o **ADHD**, è un **disturbo evolutivo dell'autocontrollo**.
2. Il bambino ha difficoltà a regolare ATTENZIONE, EMOZIONI, COMPORTAMENTO
3. non è una normale fase di crescita che ogni bambino deve superare
4. L'ADHD è un vero **problema**, per l'individuo stesso, **per la famiglia e per la scuola**, e spesso rappresenta un ostacolo nel conseguimento degli obiettivi personali.
5. E' un problema che genera sconforto e stress nei genitori e negli insegnanti i quali si trovano impreparati nella gestione del comportamento del bambino.

ANALOGIE E DIFFERENZE TRA ADD E ADHD

-Hanno comuni difficoltà di attenzione sostenuta, nel completare le attività, nel lavorare autonomamente

-ADD

- bambini ADD più pigri e disattenti, apatici, sonnolenti poco reattivi

- più fobie, ansietà, depressione

ADD maggiori problemi di attenzione focalizzata e nella velocità dei processi cognitivi (Hp: disfunzione cortico-sottocorticale regioni posteriori)

ADHD

ADHD difficoltà di controllo del comportamento, nella regolazione della motivazione (Hp: disfunzione sistema orbito-frontale e frontale limbico)

RICONOSCERE I DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO PRECOCEMENTE FA LA DIFFERENZA!!

ALCUNE PREMESSE …

- Le Raccomandazioni per la pratica clinica per i DSA (pubblicate nel 2009) affermano che l'età minima in cui è possibile effettuare una diagnosi certa dei DSA coincide con il completamento del secondo anno della scuola primaria (fine della terza per il disturbo del calcolo).
- Ciò implica che:

- spesso fino alla fine della seconda elementare non ci si ponga il problema dell'esistenza di un eventuale DSA
- Si avviino le procedure di segnalazione alla famiglia a terza inoltrata o in quarta
- Nella pratica molte segnalazioni vengono fatte ancora nel passaggio dalla scuola primaria a secondaria, se non addirittura più tardi…

Quali pensieri possono contribuire a non effettuare una segnalazione precoce

DEVE ANCORA MATURARE…

IMPARERA' ANCHE LUI … HANNO IMPARATO TUTTI !

E' COSI' PER CARATTERE …

E' SOLO PIGRO …

ANCH'IO DA PICCOLO ERO COSI'

UNA SCARSA CONOSCENZA CLINICA DEI DISTURBI

QUALI SONO I RISCHI DI UNA SEGNALAZIONE TARDIVA ?

si interviene piu' tardi nella riabilitazione della funzione, quando la distanza dagli altri bambini e' ormai molto evidente

nel frattempo si sono accumulate molte lacune negli apprendimenti che sono difficili da recuperare

SI INNESCANO ULTERIORI PROBLEMATICHE EMOTIVE:
-Scarsa autostima,
- Demotivazione,
- Percezione di essere inadeguato

RISCHIO CHE IL BAMBINO VENGA STIGMATIZZATO COME PIGRO E SVOGLIATO

Esistono molti dati di letteratura che dimostrano come la precocità dell'intervento (didattico e riabilitativo) sia un elemento prognostico estremamente significativo nella storia dei DSA (Penge, 2010).

E' opportuno, se non necessario abbassare quanto più possibile l'età di riconoscimento, segnalazione e diagnosi dei DSA evitando però di formulare diagnosi cliniche per situazioni che costituiscono invece una semplice variazione evolutiva e che possono essere risolte attraverso una semplice attenzione pedagogica.

COME RILEVARE UN POTENZIALE DSA

1) OSSERVAZIONE INFORMALE DELLE PRESTAZIONI ATIPICHE:

- LETTURA
- permanere di una lettura sillabica ben oltre la metà della prima classe primaria;
- la tendenza a leggere la stessa parola in modi diversi
- nel medesimo brano; il perdere frequentemente il segno o la riga.
- SCRITTURA
- la presenza di errori ricorrenti che si presentano a lungo ed in modo non occasionale
- l'estrema difficoltà a controllare le regole ortografiche o la punteggiatura

2) ATTIVITA' DI SCREENING (MA DI COSA?) ….
……tanti falsi negativi…..

IL RUOLO DELLA SCUOLA

- RICONOSCERE IL DISTURBO
- ACCOMPAGNARE I RAGAZZI CON IL DISTURBO DELL'APPRENDIMENTO NEL LORO PERCORSO SCOLASTICO ATTRAVERSO LA SCELTA DI STRATEGIE DIDATTICHE ADEGUATE

133

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

Disturbo da deficit dell'attenzione

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

134

Autoregolazione: regolare il proprio organismo, e organizzare il proprio comportamento in funzione delle proprie esigenze e di quelle dell'ambiente (altre persone: genitori, insegnanti)

L'autoregolazione include

- Comportamenti di compiacenza (adattamento)
- Capacità di posticipare una gratificazione
- Controllo degli impulsi e degli affetti (espressione di rabbia, collera)
- Controllo dell'attività motoria e verbale
- Esecuzione di comportamenti secondo norme socialmente approvate, senza bisogno di un supervisore esterno (nb questo spiega perché siano frequenti le difficoltà di autoregolazione in ambito sociale più che motorio più i ragazzi sono grandi)

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

135

Sviluppo dell'autoregolazione

Interiorizzazione dei comandi degli adulti

1. Il bambino è controllato dai comandi verbali degli adulti che svolgono un'azione inibitoria ed eccitatoria
2. I segnali verbali vengono interiorizzati dal bambino e associati ad autocomandi
3. Verso i 5-6 anni le istruzioni vengono interiorizzate e differenziate in maniera opportuna

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

136

Chi manifesta problemi autoregolativi

1. Reazioni comportamentali a disturbi specifici di apprendimento (non riconosciuti o trattati)(es. uso di strategie di evitamento, provocazione di fronte ad aspettative di insuccesso o a giudizi negativi)
2. Disturbi dell'attaccamento (disagio relazionale)
3. Disagio socio-culturale
4. Ansia generalizzata, ansia scolare, depressione infantile, disturbi distimici, disturbi bipolari, disturbi ciclotimici
5. Disturbi da comportamento dirompente (DDAI, DOP, DC)

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

137

COS'E' IL DDAI (ADHD)

DISTURBO DA DEFICIT DI ATTENZIONE / IPERATTIVITA' ?

Il DDAI è un disturbo evolutivo dell'autocontrollo di origine neurobiologica che interferisce significativamente con il normale svolgimento delle comuni attività quotidiane:
andare a scuola, giocare con i coetanei, convivere serenamente con i genitori e, in generale, inserirsi normalmente nella società.
"Evidenze genetiche e neuro-radiologiche giustificano la definizione psicopatologica del disturbo quale disturbo neurobiologico della corteccia prefrontale e dei nuclei della base che si manifesta come alterazione dell'elaborazione delle risposte agli stimoli ambientali."

Dott.ssa Carla Mogentale, CTS Centro Dari, Padova 2013

138

✓ **INCIDENZA, stime variabili dall' 1 al 20 % !!! a seconda dei criteri utilizzati**

✓ **In Italia da 75.000 a 300.000 bambini ne soffrono!**

L'American Psychiatric Association indica un'incidenza del 3-5%

Uno studio italiano basato sui criteri diagnostici stabiliti dal DSM III-R ha stimato un'incidenza del 3,8 % (Gallucci, 1993)

✓ **PREVALENZA NEI MASCHI (rapporto M: F variabili 2:1; 10:1), nello studio di Gallucci rapporto di 8:1**

✓ **In una classe di 30 bambini è possibile che ce ne sia 1!**

ANALOGIE E DIFFERENZE TRA ADD E ADHD

- comuni difficoltà di attenzione sostenuta, nel completare le attività, nel lavorare autonomamente

- bambini ADD più pigri e disattenti, apatici, sonnolenti poco reattivi

- fobie, ansietà, depressione

ADD maggiori problemi di attenzione focalizzata e nella velocità dei processi cognitivi (Hp: disfunzione cortico-sottocorticale regioni posteriori)

ADHD difficoltà d controllo del comportamento, nella regolazione della motivazione (Hp: disfunzione sistema orbito-frontale e frontale limbico)

CONSEGUENZE DEL DISTURBO

Gli studenti con ADHD hanno maggiori probabilità di scarso rendimento scolastico, di ritirarsi dalla scuola e difficoltà di adattamento sociale ed emozionale se non ricevono un adeguato e appropriato trattamento.

I ragazzi con ADHD incontrano spesso difficoltà nelle esperienze interpersonali e rifiuto da parte dei coetanei.

L'ADHD non trattato può indurre scarsa autostima e insufficiente adattamento sociale.

Il disturbo da deficit dell'Attenzione è caratterizzato soprattutto dalla DISTRAIBILITA'

Alla base di questo disturbo c'è un deficit di AUTOREGOLAZIONE

=

Mancanza di CONTROLLO

DISATTENZIONE **IMPULSIVITA'** **IPERATTIVITA'**

Come riconoscere i bambini con DDAI?

1. **Scarsa attenzione mantenuta, quindi si distraggono molto facilmente**
2. **Hanno difficoltà a completare qualsiasi attività che richieda concentrazione perché ipersensibili agli stimoli esterni**
3. **Non riescono a focalizzare l'attenzione sui dettagli con inevitabile raggiungimento del livello di noia e stanchezza**
4. **Sembrano non ascoltare nulla di quanto gli viene detto**
5. **Dimenticano con facilità**
6. **Parlano in continuazione, rispondendo in modo irruento prima di ascoltare tutta la domanda**
7. **Manifestano impazienza in particolare con difficoltà ad aspettare il proprio turno e con l'interrompere spesso gli altri, fino al punto che gli altri possono lamentarsi di non riuscire a dire una parola**
8. **Non riescono a lavorare per un premio consistente ma lontano nel tempo, preferendo piuttosto una gratificazione minore ma immediata.**
9. **Di solito sono visti come bambini agitati, irrequieti, incapaci di stare fermi**
10. **Hanno difficoltà ad organizzare i compiti e le varie azioni, ma soprattutto non riescono a seguire le regole**
11. **Possono manifestare difficoltà di apprendimento che rischiano di farli restare indietro rispetto ai compagni, con risvolti emotivi.**

Caratteristiche del bambino con deficit di attenzione:

A scuola:

- Non riesce a prestare la dovuta attenzione
- E' irrequieto, molto eccitabile, lavora in modo disorganizzato e disorientato
- Ha notevoli difficoltà nei compiti che richiedono un elevato e costante livello di attenzione
- Aggressività episodica in risposta a situazioni e imprevedibilità nelle reazioni alla ricompensa
- ha tendenza a non portare a termine i compiti
- Ignora le istruzioni sul lavoro da svolgere o non le comprende
- Tende a diventare il "bullo" per rendere più interessanti e tollerabili le ore a scuola

A casa:

- Incapacità a seguire le istruzioni
- Disorganizzazione alle attività di gioco e di lavoro
- Difficoltà a svolgere compiti impegnativi da eseguirsi secondo una sequenza di azioni ben precisa

Ostacoli all'inserimento sociale:

- Ostinazione, testardaggine
- Negativismo, scarso rispetto delle regole
- Autoritarismo, prepotenza, presunzione
- Maggiore labilità dell'umore
- Scarsa tolleranza alla frustrazione
- Scatti d'ira
- Ridotta autostima

- NASCITA: problemi nella modulazione del livello di eccitazione (ad es. strane reazioni ai tentativi di organizzare le abitudini alimentari e le ore di sonno)
- ETA' PRESCOLARE, SCUOLA MATERNA: iperattività, impulsività, disattenzione
- SCUOLA ELEMENTARE: inadeguato livello di apprendimento e di rendimento scolastico; evita o non porta a termine i compiti; diventa il buffone o il bullo della classe
- ADOLESCENZA: problemi di inserimento sociale
- ETA' ADULTA: possibili problemi sociali

Ipotesi Neuropsicologiche

- Deficit di **Inibizione** determina compromissione alle Funzioni Esecutive (Barkley, 1997)
- Deficit nelle **Funzioni Esecutive** determina difficoltà di mantenimento dello sforzo, dell'attivazione e dell'organizzazione della risposta (Sergeant e Van der Meere, 1988)

MODELLI PREVALENTEM COGNITIVI (ci prefrontale – neostriato dor nucleo caudat

- **Difficoltà a posticipare la gratificazione** (Sonuga-Barke, 1992)

MODELLO MOTIVAZION (corteccia cing anteriore e orbitofrontale striato ventrale

I bambini con ADHD non sono incapaci di apprendere, ma difficilmente raggiungono risultati scolastici adeguati a causa di scarsa organizzazione, impulsività e iperattività, disattenzione e distraibilità.

Inoltre l'ADHD può coesistere con altri problemi d'apprendimento (lettura e scrittura, discalculia, disturbi di linguaggio), di comportamento (oppositività aggressività), emozionali e di sviluppo (disturbi dell'umore, disturbi d'ansia).

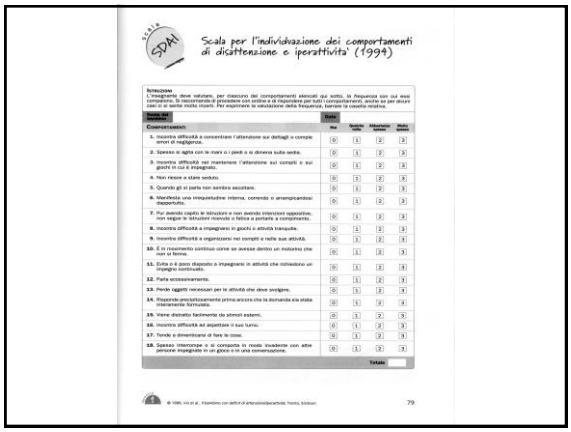
L'ADHD incide sulle funzioni mnesiche, in particolare sulle capacità di span e di memoria di lavoro.

PROGNOSI

- **50% circa di remissione dopo l'adolescenza.**
- **il deficit attentivo e l'impulsività tendono a resistere più a lungo dell'iperattività, con lo sviluppo tendono a diminuire i comportamenti iperattivi mentre persistono le difficoltà attentive**
- **25% di complicazioni durante l'adolescenza per disturbi della condotta, comportamenti antisociali, abuso di sostanze, problemi con la legge.**

La prognosi è più sfavorevole in caso di esordio precoce e comorbilità con altri disturbi:

- **disturbo della condotta,**
- **disturbi psichiatrici (disturbo antisociale di personalità, disturbo borderline di personalità, schizofrenia),**
- **ritardo mentale e difficoltà cognitive in genere.**



Scala SDAI

Scala per l'individuazione dei comportamenti di disattenzione e iperattività (1994)

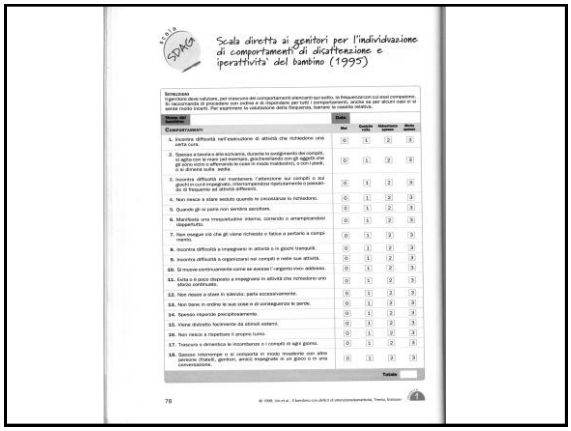
Istruzioni

L'insegnante deve valutare, per ciascuno dei comportamenti elencati qui sotto, la frequenza con cui essi si verificano (da 0 = raramente o mai a 3 = molto spesso) per tutti i compagni di classe, anche se per alcuni casi si è sicuri di dare molto insieme. Per esprimere la valutazione della frequenza, barrare la casella relativa.

Nome del bambino	Data			
Comportamenti	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso
1. Incontra difficoltà a concentrare l'attenzione sui dettagli o compie errori di negligenza.	0	1	2	3
2. Spesso si agita con le mani o i piedi o si dimena sulla sedia.	0	1	2	3
3. Incontra difficoltà nel mantenere l'attenzione sui compiti o sui giochi in cui è impegnato.	0	1	2	3
4. Non riesce a stare seduto.	0	1	2	3
5. Quando gli si parla non sembra ascoltare.	0	1	2	3
6. Manifesta una irrequietudine interna, correndo o arrampicandosi dappertutto.	0	1	2	3
7. Pur avendo capito le istruzioni e non avendo intenzioni oppositive, non segue le istruzioni mancate o fatica a portare a compimento.	0	1	2	3
8. Incontra difficoltà a impegnarsi in giochi o attività tranquille.	0	1	2	3
9. Incontra difficoltà a organizzarsi nei compiti e nelle sue attività.	0	1	2	3
10. È in movimento continuo come se avesse dentro un motorino che non si ferma.	0	1	2	3
11. Evita o è poco disposto a impegnarsi in attività che richiedono un impegno continuato.	0	1	2	3
12. Parla eccessivamente.	0	1	2	3
13. Perde oggetti necessari per le attività che deve svolgere.	0	1	2	3
14. Risponde precipitosamente prima ancora che la domanda sia stata interamente formulata.	0	1	2	3
15. Viene distratto facilmente da stimoli esterni.	0	1	2	3
16. Incontra difficoltà ad aspettare il suo turno.	0	1	2	3
17. Tende a dimenticarsi di fare le cose.	0	1	2	3
18. Spesso interrompe o si comporta in modo inadeguato con altre persone impegnate in un gioco o in una conversazione.	0	1	2	3
			Totale	

© 1999, Vio et al., Il bambino con deficit di attenzione/iperattività, Trento, Erickson

79



Scala SDAG

Scala diretta ai genitori per l'individuazione di comportamenti di disattenzione e iperattività del bambino (1999)

Istruzioni

L'insegnante deve valutare, per ciascuno dei comportamenti elencati qui sotto, la frequenza con cui essi compaiono. Il questionario è proposto con ordine e di riguardare per tutti i comportamenti, anche se per alcuni casi si è sicuri di dare molto insieme. Per esprimere la valutazione della frequenza, barrare la casella relativa.

Nome del bambino	Data			
Comportamenti	Mai	Qualche volta	Abbastanza spesso	Molto spesso
1. Incontra difficoltà nell'esecuzione di attività che richiedono una certa cura.	0	1	2	3
2. Spesso si agita e si dimena sulla sedia, durante lo svolgimento dei compiti, si agita con le mani (ad esempio, giocherellando con gli oggetti che gli sono vicini o afferrando le cose in modo inadeguato), o con i piedi, o si dimena sulla sedia.	0	1	2	3
3. Incontra difficoltà nel mantenere l'attenzione sui compiti o sui giochi in cui è impegnato, passando da un'attività a un'altra, o si distrae più frequente ad attività differenti.	0	1	2	3
4. Non riesce a stare seduto quando le circostanze lo richiedono.	0	1	2	3
5. Quando gli si parla non sembra ascoltare.	0	1	2	3
6. Manifesta una irrequietudine interna, correndo o arrampicandosi dappertutto.	0	1	2	3
7. Non esegue ciò che gli viene richiesto o fatica a portarlo a compimento.	0	1	2	3
8. Incontra difficoltà a impegnarsi in attività o in giochi tranquilli.	0	1	2	3
9. Incontra difficoltà a organizzare nei compiti e nelle sue attività.	0	1	2	3
10. Si muove continuamente come se avesse "il motorino" addosso.	0	1	2	3
11. Evita o è poco disposto a impegnarsi in attività che richiedono uno sforzo continuato.	0	1	2	3
12. Non riesce a stare in silenzio; parla eccessivamente.	0	1	2	3
13. Non tiene in ordine le sue cose e si dimenticano le parole.	0	1	2	3
14. Spesso risponde precipitosamente.	0	1	2	3
15. Viene distratto facilmente da stimoli esterni.	0	1	2	3
16. Non riesce a rispettare il proprio turno.	0	1	2	3
17. Trascura o dimentica le incombenze o i compiti di ogni giorno.	0	1	2	3
18. Spesso interrompe o si comporta in modo inadeguato con altre persone (fratelli, genitori, amici) impegnate in un gioco o in una conversazione.	0	1	2	3
			Totale	

78

© 1999, Vio et al., Il bambino con deficit di attenzione/iperattività, Trento, Erickson

Queste difficoltà possono determinare problemi:

- **nella produzione e comprensione dei testi scritti**
- **nello studio di brani complessi**
- **nella soluzione di problemi aritmetici.**

La maggior parte dei bambini non manifesta problematiche di ordine strumentale (di velocità e correttezza in lettura, scrittura e calcolo)

SPESSO I BAMBINI CON DIFFICOLTÀ DI ATTENZIONE/IPERATTIVITÀ PRESENTANO ANCHE *DISTURBI D'ANSIA* E/O *DISTURBI DELL'UMORE*

Sono presenti difficoltà di:
- **pianificazione e organizzazione**
- **metacognizione**
- **flessibilità cognitiva**
- **memoria di lavoro**
- **fluenza verbale**
- **rappresentazione mentale di un obiettivo**
- **mantenimento dello sforzo**
- **uso di strategie**
- **inibizione di risposte inappropriate e di informazioni irrilevanti**
- **automonitoraggio e autocorrezione**

I numerosi insuccessi ottenuti durante le esperienze curriculari e interpersonali sono la causa principale dei *PROBLEMI DI AUTOSTIMA* frequentemente riscontrati in questi bambini

DALLA TRIADE DELLA SODDISFAZIONE ALLA MOTIVAZIONE AL COMPORTAMENTO ALLE ASPETTATIVE

- 1. capacità
- 2.potere, "distinzione"
- 3. attenzione e lodi

DDAI e Disturbi di Apprendimento

- DSA → DDAI: Scarsi risultati a scuola inducono scarsa motivazione, quindi disattenzione e iperattività
- DDAI → DSA: I sintomi del DDAI causano basse prestazioni scolastiche
- DDAI ↔ DSA: Esiste una comorbidità a causa di un generalizzato deficit neuropsicologico (50-80%)

STRATEGIE E TECNICHE DI INTERVENTO

L'approccio al trattamento di questa sindrome deve essere multimodale e, quindi, prevedere interventi di tipo diverso

- ✓ **1. RIABILITAZIONE NEUROPSICOLOGICA**
- ✓ **2.TERAPIACOGNITIVO-COMPORTAMENTALE (training autoregolativo)**
- ✓ **3. INTERVENTI DI CARATTERE EDUCATIVO (parent training)**
- ✓ **4. INTERVENTI SULL'AMBIENTE (teacher training)**
- ✓ **5. TERAPIA SU ABILITÀ SOCIALI ED EMOTIVE**
- ✓ **6. TERAPIA FARMACOLOGICA**

A scuola: Aree di intervento

1. Predisporre un ambiente facilitante
2. Gestione delle lezioni
3. Gestione del comportamento
4. Approccio metacognitivo/emotivo
5. La gestione dello stress dell'insegnante e rapporti con i genitori

1) Predisporre un ambiente facilitante

Obiettivo: creare un ambiente prevedibile

- Le regole
- L'organizzazione della classe
- L'organizzazione dei tempi di lavoro
- L'organizzazione del materiale

- Prevedere ciò che accadrà è alla base del processo decisionale.
- Nei bambini DDAI spesso le azioni negative non sono intenzionali, ma vi è scarsa capacità di prevedere le conseguenze.
- I bambini con DDAI:

Sottovalutano i pericoli

Non si rendono conto di ferire gli altri

Compiono azioni proibite senza prevedere la punizione

UN AMBIENTE PIU' STRUTTURATO STRUTTURA DI PIU' IL COMPORTAMENTO

Esempi di routine nella classe

- ingresso in classe
- disposizione in fila
- inizio lezione
- presentazione delle attività e i relativi tempi di lavoro
- pause concordate
- attività ricreative stabilite a priori
- dettatura dei compiti ad orario stabilito
- routine di saluto

Inventario delle routine all'interno della classe

- Quali routine esistono all'interno della vostra classe? Es. circle time 20' a settimana
- Quali routine potrebbero essere utili? Es. orologio+ anticipazione delle attività e delle pause
- Quali routine possono diventare regole della classe?

UTILE organizzare e segnalare routine nell'ora singola, nella mattinata, nella settimana

Momenti fluidi e di transizione

Possono diventare "scatenanti" per condotte negative

INTERVALLO: stabilire regole, fare giochi anche di movimento; non privarne il bambino; regolare i passaggi; attività di decompressione

TEMPO LIBERO DOPO LA MENSA: la banca dei giochi

SPOSTAMENTI: calibrare i tempi; ricordare le regole

MENSA: ruoli di controllo; economia a gettoni e premio mensa; contratto comportamentale con premio a casa

Il cartellone delle regole

NO!

- Non si deve parlare senza aver alzato la mano per chiedere la parola
- Non si corre nei corridoi durante la ricreazione
- Per uscire bisogna essere in fila per due, ed essere tutti pronti
- Bisogna aver cura delle piante della classe
- .....

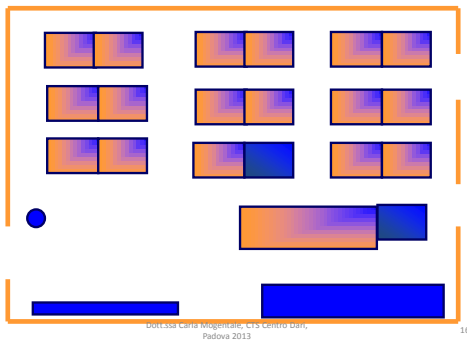
SI!

- ☝ Quando vuoi parlare ricordati di alzare la mano
- 🚶 Cammina lentamente
- 🔔 Preparati in fila al suono della campana
- 👥 Usciamo tutti in fila per due
- ☂ Ricordati di bagnare le piante
- .....

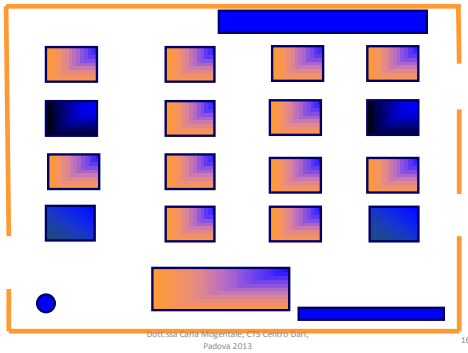
Le regole

- devono essere proposizioni e non divieti
- devono essere brevi, semplici e chiare
- devono descrivere le azioni in modo operativo
- devono utilizzare simboli pittorici colorati
- devono essere poche (al massimo 5-6)

LE VARIABILI STRUTTURALI ...



UN AMBIENTE FUNZIONALE



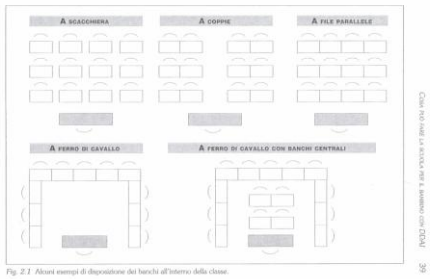


Fig. 2.1 Alcuni esempi di disposizione dei banchi all'interno della classe.

Disposizione della classe

- Vedete il bambino?
- E' facilmente raggiungibile?
- E' favorito lo scambio di sguardo insegnante-bambino?
- Ha compagni a lui vicini?
- Se sì, sono compagni tranquilli o piuttosto vivaci?
- Se un bambino si alza per qualche motivo, quanti bambini possono essere disturbati o coinvolti?
- E' corretta la posizione delle fonti di luce?
- Quanti bambini guardano direttamente fuori dalle finestre?
- Ogni bambino, quanti bambini osserva dal suo posto?

Stabilire e prevedere i tempi di lavoro

Una delle cose che più ostacolano una buona organizzazione è sbagliare le valutazioni relative ai tempi di svolgimento e/o alle difficoltà di un compito.

I bambini con disturbo di autoregolazione sono poco abili nel fare stime realistiche di grandezze, tempi, quantità

Abituare questi bambini a lavorare con tempi stabiliti significa aiutarli a valutare meglio e quindi ad essere più efficaci nella pianificazione e organizzazione del lavoro, identificando anche il quantitativo di impegno necessario allo svolgimento di ogni consegna

E' possibile intervenire sulla capacità di compiere corrette stime sul tempo:

-dopo aver dato le consegne alla classe

-assegnare pochi minuti alla verifica della corretta comprensione delle consegne

-avviare considerazioni sulla difficoltà del compito

-e sul tempo di svolgimento

Facile	Alla mia portata	Difficile
☺	😐	☹
☺	😐	☹
☺	😐	☹

✂----------

Poco tempo	Tempo Medio	Molto tempo
→	→	→
→	→	→
→	→	→

Proposta di lavoro

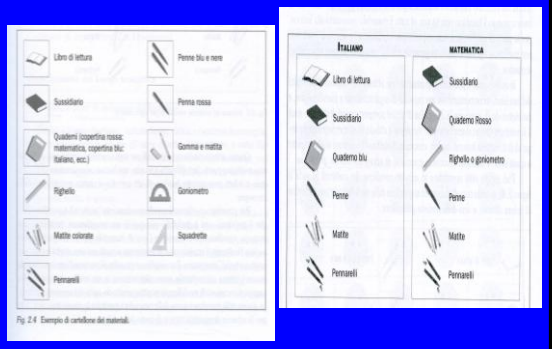
Consegnare ad ogni bambino una copia di:
- Simboli relativi alla difficoltà del compito
- Simboli relativi ai tempi di lavoro

Proporre una valutazione dei compiti assegnati attraverso le due variabili proposte.
1. Leggere la consegna
2. Verificare la comprensione della consegna da parte della classe (procedura in step)
3. Apporre i due simboli prescelti (inizio compito)
4. Eseguire il compito proposto
5. Apporre i due simboli prescelti (fine compito)
6. Fare le opportune riflessioni con l'aiuto dell'adulto (per 15 giorni)
7. Fare le propri considerazioni in maniera autonoma e scrivere un brevissimo commento (dopo aver consolidato la fase 4).

Una delle difficoltà più di frequente riferite dagli insegnanti è quella legata all'organizzazione del materiale di lavoro:
- Spesso il bambino non ha con sé tutto il materiale necessario alla lezione
- Perde parte di quello che è stato reperito per lui
- Disturba i compagni chiedendo con insistenza i materiali
- In generale non ha cura della propria attrezzatura scolastica

Esempi di aiuto nell'organizzazione del materiale

- Appendere in aula un cartellone con i materiali
- Assegnare ai quaderni delle varie materie una copertina di colore diverso
- Usare figure corrispondenti ai materiali da portare
- Preparare uno schema del materiale necessario per ogni materia (cartellone e tabella da appendere al diario)
- Queste attività risultano molto utili per tutti i bambini , anche per quelli che non mostrano particolari difficoltà a scuola: una buona organizzazione del materiale è il presupposto basilare di un corretto e rapido svolgimento delle consegne
- Usare forme di gratificazione per la corretta gestione del materiale
- Training di associazione-categorizzazione: Con figure far finta di mettere in cartella per ogni orario cosa serve per la materia, ciò aiuta l'associazione tra orario e materiali



Aree di intervento

1. Predisporre un ambiente facilitante
2. Gestione delle lezioni
3. Gestione del comportamento
4. Approccio metacognitivo
5. La gestione dello stress dell'insegnante e rapporti con i genitori

Una lezione efficace per tutti

- Ordine degli argomenti
- Tempi di lavoro
- Argomento stimolante (figure, audiovisivi e tanti colori)
- Uso di domande
- Utilizzo dei nomi degli alunni
- Esplicitare le procedure
- Usare un tono di voce variato, vivace
- Alternare compiti attivi e passivi
- Favorire la partecipazione attiva (secondo le regole di comportamento)

Ma: i bambini con problemi di autoregolazione

- Si annoiano e perdono interesse velocemente nei confronti dei lavori scolastici
- Sono attratti dagli aspetti più divertenti, motivanti e gratificanti di ogni situazione

Sono bambini "poco attenti e poco motivati"

Le difficoltà di autoregolazione aumentano se:

- I compiti sono lunghi, noiosi, ripetitivi

Si riducono decisamente se:

- Viene data la possibilità di cambiare di tanto in tanto
- Vengono concesse brevi e frequenti pause

E per il bambino con DDAI?

Accorciare i tempi di lavoro, quando possibile spezzettando con brevi pause un lavoro lungo

Ricorrere spesso al canale visivo, a stimoli colorati, a "segnali" concordati con il bambino, sia verbali che gestuali o visivi (che possono indicare al bambino che il suo comportamento non è corretto, o al contrario che è quello che ci si aspetta da lui; che richiamino la sua attenzione o gli indichino il tipo di procedura da applicare, ecc…)

STESSE MISURE PER CHI HA DSA E DDAI?

NO! Tempi più lunghi per chi ha DSA non si concilia con l'impulsività di chi ha ADHD: soluzione comune?

Scalette, schemi…organizzazione, didattica più attiva

Alcune idee per catturare l'attenzione

- Porre una domanda interessante mostrando una figura o raccontando una breve storia
- Essere un po' attori aggiungendo humor
- Usare una dose di mistero alle spiegazioni usando oggetti dove viene "nascosto" il concetto
- Variare il tono (grida - sussurra)
- Dare chiari segnali "ora aprite bene le orecchie"
- Usare gessi colorati
- Creare aspettativa verso la lezione
- Usare molto spesso il contatto oculare

Altre idee per catturare l'attenzione

- Usare molti supporti visivi: parole chiave colorate, schemi, oggetti, gesti
- Illustrare, illustrare, illustrare….anche se le proprie abilità grafiche non sono eccellenti
- Aggiungere note scritte alla spiegazione orale
- Pianificare attività preparatorie alla lettura per la comprensione del testo: analizzare le figure, dare veloce scorsa ai titoli e paragrafi, indovinare gli argomenti del brano, recuperare proprie conoscenze, discutere il contenuto del testo, monitorare la comprensione

Alcuni suggerimenti per focalizzare l'attenzione

- Essere sempre visibili a tutti
- Assicurarsi che la voce sia sentita da tutti
- Controllare le fonti di rumore
- Far sedere gli alunni disattenti in posti visibili e raggiungibili
- Dare istruzioni brevi e semplici
- Far ripetere le istruzioni
- Usare frequenti esemplificazioni e dimostrazioni pratiche

Altre idee per mantenere l'attenzione

- Muoversi in classe per essere visibili
- Evitare tempi vuoti
- Definire con chiarezza i tempi di lavoro
- Utilizzare domande aperte che lascino spazio a risposte diverse
- Ridurre il tempo della spiegazione orale e aumentare quello per le discussioni e dimostrazioni pratiche
- Fare piccoli gruppi di lavoro
- Usare il nome degli alunni disattenti per richiamarli
- Creare situazioni di gioco per le spiegazioni

Strategie di gestione della lezione

- Evitare di richiamare in modo generico all'attenzione degli alunni, piuttosto attivare prima dell'esecuzione di un compito alcuni segnali convenzionali con enfasi (es. bollino rosso)

A livello più individuale…

- Richiedere agli alunni un'autovalutazione delle proprie prestazioni attentive
- Anticipare le fasi di svolgimento del lavoro in classe
- Informare l'alunno di come sta procedendo (es. lavori bene da 7 minuti)
- Verificare lo stato di vigilanza degli alunni
- Informare gli alunni sui tempi di attenzione richiesti per completare il lavoro (ancora 10 minuti..)
- Non richiedere lo stesso livello di attenzione agli alunni per tutta la durata delle lezioni
- Predisporre la classe in modo da avere la possibilità di passare frequentemente tra i banchi

Procedure di automonitoraggio

Mentre lavoro controllo se sono attento

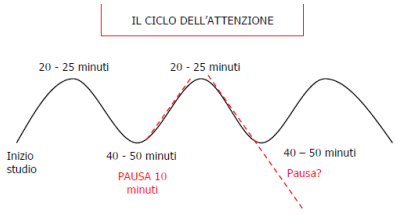
- Con l'uso di un timer o su richiamo intervallato dell'insegnante
- Facendo un segno sul quaderno quando perdo il filo e devo tornare un po' indietro

POI: quante volte ti sei scoperto attento?
Quante volte ti sei scoperto disattento?
Pensavi di essere più o meno attento?

Didattica dall'alto….
MAPPE SCHEMI…..
o metodo di studio?

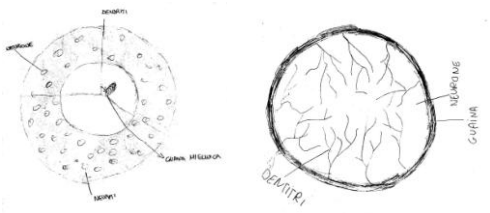
STRATEGIE PER FAVORIRE LA CONCENTRAZIONE

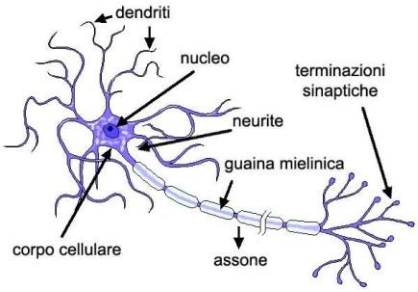
1) RICORDATI DELLA CURVA DELL'ATTENZIONE



Il neurone

L'unità di base del tessuto nervoso è la singola cellula nervosa, detta **neurone**. Dal corpo cellulare dei neuroni prendono origine due diversi tipi di prolungamenti: i **dendriti** e i **neuriti**. I dendriti, numerosi e ramificati, oltre ad aumentare la superficie di scambio della cellula, favorendone le funzioni metaboliche, rappresentano le strutture tramite le quali una cellula nervosa riceve gli impulsi e comunica con altre cellule nervose. Il neurite è di solito un prolungamento singolo di lunghezza variabile. Nel tratto vicino al corpo cellulare il neurite è nudo. Successivamente, alcune cellule gliali, dette cellule di Schwann, emettono ampi prolungamenti delle loro membrane che formano guaine di rivestimento del neurite: si forma così la fibra nervosa che prende il nome di **assone**. Fra le guaine va ricordata la **guaina mielinica** che facilita la trasmissione dell'impulso nervoso.

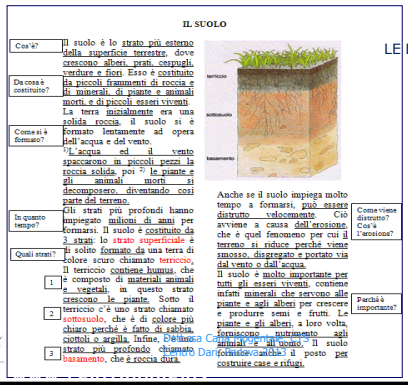




ALCUNE STRATEGIE PER FAVORIRE LA COMPRENSIONE DEL TESTO

- Attivare schemi organizzativi di conoscenze
- Fare ipotesi e verificarle sul testo
- Scorrere il testo richiamando conoscenze precedenti e facendo previsioni
- Fare previsioni sulla base delle conoscenze date dal testo
- Dividere il testo in modo ottimale (pianificare)
- Individuare le parti importanti (sottolineare)
- Porsi domande per verificare la comprensione
- Comprendere le figure e integrarle con il testo

Dal nostro training sul *Metodo di Studio*


IL SUOLO

Cos'è?

Il suolo è lo strato più esterno della superficie terrestre, dove crescono alberi, prati, cespugli, verdure e fiori. Esso è costituito da piccoli frammenti di roccia e di minerali, di piante e animali morti, e di piccoli esseri viventi.

Da cosa è costituito?

Come si è formato?

La terra inizialmente era una solida roccia, il suolo si è formato lentamente ad opera dell'acqua e del vento.

1) L'acqua ed il vento spaccarono in piccoli pezzi la roccia solida, poi 2) le piante e gli animali morti si decomposero, diventando così parte del terreno.

In quanto tempo?

Gli strati più profondi hanno impiegato milioni di anni per formarsi. Il suolo è costituito da 3 strati: lo strato superficiale è di solito formato da una terra di colore scuro chiamato terriccio. Il terriccio contiene humus, che è composto di materiali animali e vegetali, in questo strato crescono le piante. Sotto il terriccio c'è uno strato chiamato sottosuolo, che è di colore più chiaro perché è fatto di sabbia, ciottoli o argilla. Infine, c'è uno strato più profondo chiamato basamento, che è roccia dura.

Quali strati?

1 2 3

terriccio
sottosuolo
basamento

Anche se il suolo impiega molto tempo a formarsi, può essere distrutto velocemente. Ciò avviene a causa dell'erosione, che è quel fenomeno per cui il terreno si riduce perché viene smosso, disgregato e portato via dal vento o dall'acqua.

Come viene distrutto? Cos'è l'erosione?

Il suolo è molto importante per tutti gli esseri viventi, contiene infatti minerali che servono alle piante e agli alberi per crescere e produrre semi e frutti. Le piante e gli alberi, a loro volta, forniscono nutrimento agli animali "e" all'uomo. Il suolo fornisce anche il posto per costruire case e rifugi.

Perché è importante?

LE DOMANDE

Parte 3: STRATEGIE DI MEMORIZZAZIONE

Comprende l'uso di strategie per immagazzinare le informazioni in modo significativo e per poter ripassare

ALCUNE STRATEGIE PER FAVORIRE LA MEMORIZZAZIONE

- Utilizzare le figure come sussidio mnemonico
- Concretizzare i concetti astratti e formare immagini mentali
- Riassumere
- Associare Ripassare
- Costruire, schemi, diagrammi o tabelle
- Formare immagini mentali dei termini concreti

Metodo di studio PQ4R

P = preview
Q = questions
4R = read
reflect
recite
review

PREVIEW

Cosa significa?

Dare un'occhiata!

Guardare titoli, figure, indice per capire gli argomenti che verranno trattati e farsi un'idea di come pianificare il tempo

IN COSA CONSISTE LA FASE DI PREVIEW …

IL REGNO DEL KANEM-BORNU

Il lago e gli abitanti

Nel Sudan, cioè nella fascia climatica corrispondente alla zona delle savane a sud del Sahara, si svilupparono diverse civiltà africane. A occidente sorsero i regni del Ghana, del Mali, dei Songhai, nella zona centrale intorno al lago Ciad il regno del Kanem-Borno.

La principale risorsa economica della zona consisteva nel fatto di essere un nodo commerciale, punto di passaggio obbligato del traffico carovaniero tra Tripoli e la costa mediterranea a nord, l'Egitto a Nord-est, l'Alto Nilo a est (Nubia), gli stati del Sudan occidentale a ovest, e, a sud, la grande disponibilità di uomini, ricerca umana a cui si approvvigionavano i mercanti di schiavi.

La vicina regione del Dar Fur era ad eccezione collegata all'Alto Nilo attraverso una pista carovaniera, «la strada dei quaranta giorni», ancora oggi praticata. Proprio in questa zona sono state scoperte recentemente rovine di città sconosciute che potrebbero essere attribuite a popolazioni diverse. In ogni caso, sono testimonianza che il Dar Fur e la regione del Ciad sono stati al centro del traffico tra gli estremi orientale e occidentale del Sudan.

L'origine della popolazione che fondò il regno del Kanem-Borno è sconosciuta. Ciò che è certo è che verso l'VIII secolo d.C. giunsero nel Kanem dei nomadi (pastori, vagabondi, cacciatori e guerrieri) che si mescolarono con le popolazioni semi presidiarie e avviarono una forma di organizzazione politico-statale.

Vicende storiche, civiltà, economia

La dinastia che fondò lo stato chiamato prima di Kanem e poi Borno fu quella di Saif intorno

Fig. 4 - L'impero del Kanem-Borno

QUESTIONS

Indagare!
- fare ipotesi
- richiamare conoscenze precedenti

Un testo è come un mistero da risolvere! Bisogna cercare gli indizi, senza lasciarsi sfuggire alcuna prova. Solo così si potrà risolvere "il caso"!!

Già dal titolo riesco a fare molte ipotesi sulle informazioni che leggerò

READ

Prima lettura del materiale per individuare le parti più importanti, senza sottolineare o fare annotazioni

REFLECT

Successiva lettura del materiale per riflettere e individuare le parti più importanti (sottolineando, facendo annotazioni e schemi)

COSA SIGNIFICA ELABORARE?

- COSTRUIRE LEGAMI NUOVI CON COSE CHE GIA' SI CONOSCONO
- DISTINGUERE LE INFORMAZIONI IMPORTANTI DA QUELLE CHE LO SONO MENO
- TRASFOMARE ORGANIZZARE LE INFORMAZIONI IN MODO PERSONALE
- FARE IN MODO CHE SI POSSANO RECUPERARE LE INFORMAZIONI A DISTANZA DI TEMPO
- RIFORMULARE CON PAROLE PROPRIE UN CONCETTO, UNA DEFINIZIONE O UN ARGOMENTO DI STUDIO

Schemi

- Servono per:
  - Comprendere a fondo i contenuti
  - Avere una buona base per il ripasso
  - Aiutare il ricordo
- Quando è più utile farli:
  - Quando il materiale è complesso
  - Quando il materiale è molto
  - Quando serve un aiuto per comprendere e memorizzare i passaggi logici

RECITE:

imparo i contenuti e provo a ripeterli

RIPETERE QUANTO STUDIATO PER VERIFICARNE LA COMPRENSIONE E LA MEMORIZZAZIONE ED EVENTUALMENTE INDIVIDUARE LE PARTI DA RIVEDERE

REVIEW

Ripetere le cose studiate

Più una cosa viene richiamata dalla memoria più sarà facile ricordarla

Quali vantaggi ha il Metodo di studio PQ4R

-stimola l'uso del ragionamento
- favorisce la comprensione
- costringe ad una elaborazione attiva
- facilita l'apprendimento e il ricordo
- favorendo una buona preparazione alla prova aiuta a ridurre l'ansia

Maggior efficacia con minor costo

Integrare didattica con metodo di studio

PROPOSTE PER ATTIVITA' IN CLASSE

1. SCHEMA STRUTTURALE ANTICIPATORIO MINIMO PER CASA PRIMA DELLA SPIEGAZIONE
2. PRIMA DELLA SPIEGAZIONE: BRAINSTORMING CON MAPPA MENTALE DI GRUPPO (fasi P, Q; funzione: attivazione collegamenti, inferenze, confronto/analogie)
3. Spiegazione e stesura mappa strutturale condivisa a più livelli, eventuale mappa concettuale come lavoro di gruppo ad alunni BES data per casa)
4. Interrogazioni a tutti con mappa strutturale minima davanti agli occhi..

PROPOSTE PER STUDIO A CASA

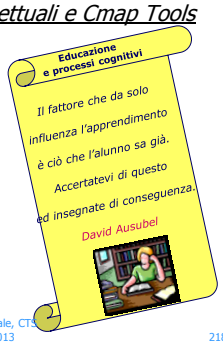
1. DALLO SCHEMA STRUTTURALE MINIMO ANTICIPATORIO: FASI PREVIEW, QUESTION, RIPETIZIONE A VOCE ALTA, MAPPA MENTALE
2. Il pomeriggio della spiegazione in classe: fasi P, Q, reflect su schema strutturale /concettuale (minimo+ricco con appunti), ripetizione a voce alta
3. Il giorno dopo fase Read, Reflect (sottolineatura, arricchimento schema; produzione di schemi su porzioni singole del testo se ampio), Repeat (con collegamento schemi più parti del testo)
4. Il giorno dopo ancora: Repeat
5. Giorno prima dell'esame : ripasso

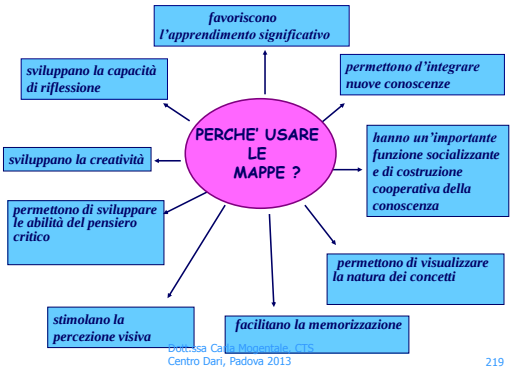
Dalla teoria … alla pratica

Novak , le mappe concettuali e Cmap Tools

Le mappe concettuali sono state teorizzate da Joseph Novak come strumento per affrontare il problema dell'apprendimento meccanico.

- Apprendimento significativo (Ausubel)
- la conoscenza non consiste solamente di concetti , ma anche di relazioni
- la visualizzazione dei concetti e dei reciproci legami favorisce la loro comprensione e quindi la memorizzazione.





Ambito didattico

- ***l'insegnante può realizzare mappe per …***
  - **programmare strutture di contenuti, percorsi disciplinari e interdisciplinari**
  - **definire obiettivi didattici**
  - **presentare una lezione**
  - **valutare la capacità di concettualizzazione degli studenti**
  - **verificare i livelli degli apprendimenti**
  - **valutare le competenze acquisite**
  - **sostenere efficacemente allievi con difficoltà di apprendimento** *(dislessia)*

Ambito didattico

- ***lo studente può realizzare mappe per …***
  - ***analizzare***
    - ***testi, ipertesti, siti internet, pagine web***
  - ***preparare e sostenere***
    - ***esposizioni, argomentazioni, resoconti, relazioni***
  - ***costruire uno strumento di studio o di ricerca(metodo Sewcom)***
  - ***progettare***
    - ***un testo, un ipertesto, materiale informativo, un sito web***

per … "imparare ad imparare"

Mappe strutturali es. Esempio www.studioinmappa.it

Le mappe strutturali

Una evoluzione o una rivisitazione delle mappe concettuali con l'obiettivo di una maggior funzionalità nella comunicazione docente-discente, può essere rappresentata dalle *mappe strutturali*.

Esse trovano una applicazione rilevante a livello scolastico e hanno come finalità quella di rappresentare un argomento attraverso un grafico che evidenzi la scala gerarchica delle informazioni, le relazioni tra concetti chiave e nodi di approfondimento. In pratica, rappresentano la "struttura" dell'informazione in cui qualcuno, il docente, sia deputato a stabilire le priorità e la gerarchia delle nozioni. È compito del docente mettere in evidenza i nodi e i legami forti, la struttura del messaggio e di un argomento, ed è compito del discente sviluppare e approfondire nodi e legami per trovare un proprio stile di apprendimento. Le mappe strutturali permettono agli studenti di orientarsi più facilmente nello studio e di aver ben chiaro "ciò che si deve sapere", "ciò che l'insegnante si aspetta che si sappia".

Didattica dal basso…
semplificazione dei testi

VARIABILI SOGGETTO
(Medeghini 2001)

- Conoscenze precedenti (generali, specifiche, lessicali-sintattiche-semantiche,)
- Atteggiamento
- Abilità percettive
- Corretto funzionamento del sistema di elaborazione
- Conoscenze ed abilità metacognitive

LE CARATTERISTICHE DEL TESTO
(Medeghini 2001)

- Caratteristiche fisiche
- Frequenza delle parole
- Costruzione sintattica della frase
- Densità delle idee
- Costruzione complessiva del testo
- Tipologia testuale e scopo
- Contenuto del testo

POSIZIONE DELLE DOMANDE

- Inserite nel testo: migliorano la comprensione e l'apprendimento
- Domande concettuali: migliori risultati se formulate prima di leggere il testo
- Ponendo prima le domande si creano aspettative, si focalizza l'attenzione su un argomento preciso, si stimolano previsioni su quanto si sta leggendo.

Testi espositivi

Difficoltà dovute a:

- Poca familiarità con gli argomenti
- Argomenti formulati in forma astratta e decontestualizzata
- Assenza di una struttura forte e ben caratterizzata, di tipo causale e temporale

Importanti le modalità con cui vengono presentati

ALCUNE PROPOSTE

- ✓ Non attendere che sia automatizzato il processo di decodifica per operare sul processo di comprensione (uso di immagini, comprensione orale, comprensione da lettura fatta da altri)
- ✓ Fornire conoscenze per facilitare il compito di lettura e lo studio
- ✓ Attivare le conoscenze precedenti

- ✓ Compensare le difficoltà tecniche per facilitare o permettere l'accesso alla comprensione
- ✓ Nella semplificazione di testi tener conto del contesto in cui il compito viene proposto

ELEMENTI CHE POSSONO RENDERE DIFFICILE LA COMPRENSIONE DEL TESTO DI UN PROBLEMA

- Posizione della domanda
- Modo di presentare l'informazione
- Natura dei dati
- Carenza o sovrabbondanza delle informazioni
- Formulazione testo

- TESTO A: "Un bambino aveva 12 mele. Ne ha regalata una parte a un amico. Gliene restano 8. Quante ne ha regalate?"
- TESTO B: "Un bambino aveva 12 mele. Dopo averne regalata una parte a un suo amico gliene restano 8. Quante ne ha regalate?"

Testo A: risolto dal 39%

Testo B: risolto dal 76%

Orsolini - Fanari - Marconato, (2005) *Difficoltà di lettura nei bambini*, Carocci, Roma

L'organizzazione dei testi e il lessico:

- **1) Usare frasi brevi, evitando le subordinate e preferendo, piuttosto, le coordinate.**
  2) Non usare doppie negazioni.
  3) Fare attenzione alle frasi con troppi pronomi: costringono ad inferenze ed aumentano il carico cognitivo, a scapito della strumentalità di lettura.
  4) Nei testi informativi/di studio raggruppare le informazioni per blocchi tematici.
  5) Nei testi narrativi sostituire gli eventuali flash-back con un più semplice ordine cronologico.
  6) Cercare di evitare testi troppo lunghi: max 250 parole per pagina.
  7) Per quanto possibile, usare forme attive e al modo indicativo.
  8) Usare un lessico semplice, in base all'età e alle difficoltà dell'alunno.

MISURE

Misure compensative e dispensative

MISURE COMPENSATIVE
- tabella dell'alfabeto
- retta ordinata dei numeri
- tavola pitagorica
- linea del tempo
- tabella delle misure e delle formule geometriche
- formulari, sintesi, schemi, mappe concettuali delle unità di apprendimento
- computer con programma di videoscrittura, correttore ortografico e sintesi vocale; stampante e scanner
- calcolatrice
- registratore e risorse audio (sintesi vocale, audiolibri, libri digitali)
- software didattici specifici

MISURE DISPENSATIVE
- l'utilizzo contemporaneo dei quattro caratteri (stampatello maiuscolo, stampatello minuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo)
- la lettura ad alta voce
- la scrittura sotto dettatura
- prendere appunti
- copiare dalla lavagna
- lo studio mnemonico delle tabelline
- lo studio della lingua straniera in forma scritta
- il rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti
- la quantità dei compiti a casa

ALCUNE INDICAZIONI PER LA DIDATTICA…

SE IL PROBLEMA E' LA LETTURA:

-Limitare o evitare la lettura a voce alta
- Sintetizzare i concetti con l'uso delle mappe concettuali
- Leggere le consegne degli esercizi o fornirle su supporto digitalizzato
- Non introdurre precocemente e rigidamente il corsivo
- Nelle verifiche ridurre il numero o semplificare gli esercizi senza modificare gli obiettivi
- Privilegiare le verifiche orali permettendo l'uso delle mappe
- Supportare la comprensione del testo (anticipazione dell'argomento; uso di schemi e mappe; utilizzo di dispositivi extra-testuali come titoli e paragrafi)
-Se difficoltà di lettura molto gravi far utilizzare audio-libri e sintesi vocali

ALCUNE INDICAZIONI PER LA DIDATTICA…

SE IL PROBLEMA E' LA SCRITTURA:

•Dispensa dal prendere appunti e dallo scrivere sotto dettatura incalzante,
•Limitare il copiare esercizi, testi, fornire appunti in formato digitale
•Non valutare gli errori ortografici
•Favorire l'utilizzo di schemi testuali (scaletta, domande guida)
•Contare il numero di parole sbagliate e non il numero di errori

ALCUNE INDICAZIONI PER LA DIDATTICA…

SE IL PROBLEMA E' LA MATEMATICA:

•Fornire formulari, tabelle, sintesi e schemi
•Consentire l'uso della calcolatrice
•Gestire gli interventi in modo individualizzato, attraverso un'analisi dell'errore

ALCUNE INDICAZIONI PER LA DIDATTICA…

SE IL PROBLEMA E' LA LINGUA STRANIERA:

•Dare più importanza allo sviluppo delle abilità orali
•Utilizzare comunque il supporto della lingua scritta
•Tempi aggiuntivi
•Prove chiuse o con già il modello corretto della scrittura
•Valorizzare la capacità di cogliere il senso generale
•Potenziamento del lessico ad alta frequenza
•Per civiltà utilizzare gli strumenti compensativi e dispensativi previste per lo studio delle altre materie
•Per la comprensione dare il testo prima

ALCUNE INDICAZIONI PER LA DIDATTICA…

SE IL BAMBINO HA DIFFICOLTA' NEL MEMORIZZARE TABELLINE, FORMULE, SEQUENZE NOZIONE O NEL RECUPERARE NOZIONI GIÀ ACQUISITE

-Incentivare l'uso di mappe e schemi

-Limitare ove possibile lo studio mmenmonico, tenendo presente che ci sono notevoli difficolta' nel memorizzare definizoni e termini tecnici
-Usare prove a scelta multipla

ALCUNE INDICAZIONI PER LA DIDATTICA…

SE PRESENTI DIFFICOLTÀ IN GRAMMATICA E NELLA MEMORIZZAZIONE DELLE STRUTTURA GRAMMATICALI

- favorire l'uso di schemi,
-utilizzare domande a scelta multipla,
- dare più importanza al corretto utilizzo della forma grammaticale piuttosto che all'acquisizione teorica delle stesse

ALCUNE INDICAZIONI PER LA DIDATTICA…

SE PRESENTI FACILE AFFATTICABILITÀ E TEMPI DI RECUPERO LUNGHI

- Verifiche e interrogazioni programmate
- Evitare sovrapposizione di interrogazioni e verifiche nello stesso giorno
- Riduzione della quantità dei compiti per casa
- Controllo della gestione del diario
- Evitare di chiedere prestazioni nelle ultime ore
- Favorire situazioni di apprendimento cooperativo

ALCUNE INDICAZIONI PER LA DIDATTICA…

E NELLE VERIFICHE?

- Non calcolare errori ortografici e di trascrizione
- non calcolare il tempo impiegato
- tener conto del punto di partenza e dei risultati conseguiti
- Verifiche e interrogazioni programmate
- Eventualmente programmare tempi più lunghi,
- Utilizzare mediatori didattici
- Prevedere verifiche orali in compensazione a quelle scritte

INGLESE

in ogni occasione	- Privilegiare le prove in forma orale
durante le lezioni	- Fornire appunti scritti il più possibile schematici. - Evitare di far prendere appunti.
verifiche scritte	- Utilizzare per le verifiche scritte domande a scelta multipla - Integrazione prove scritte con interrogazione orale
interrogazioni orali	- Consentire l'uso durante le interrogazione delle mappe mentali e/o concettuali - Interrogazioni con registrazioni

STORIA

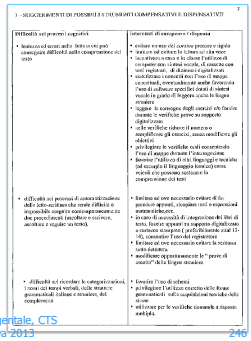
In ogni occasione	Privilegiare l'apprendimento per via visiva, mediante la visione di documentari, film, enciclopedia multimediale
durante le lezioni	- Fornire appunti scritti, il più possibile schematici, tramite mappe, concetti. Evitare di far prendere appunti
verifiche scritte	. Evitare le verifiche in forma scritta essendo storia una materia valutata oralmente.
interrogazioni orali	Consentire l'uso di mappe e di tabelle cronologiche per i fatti storici, e mappe mentali.

MATEMATICA·

IN OGNI OCCASIONE	-Consentire sempre l'uso della calcolatrice. -Fornire ogni testo scritto(appunti testo delle verifiche, testo delle prove strutturate) composto con carattere Arial o Comic e corpo 12/14
Durante le lezioni	-Far seguire l'esercizio svolto alla lavagna dall'insegnante senza doverlo necessariamente copiare sul quaderno.
Verifiche scritte	- Dare più tempo (se nello stesso tempo dei compagni, dare meno esercizi per tipo) , senza penalizzare la valutazione. - Spiegare a voce le consegne di ogni esercizio. - Possibilità di consultare le formule o gli schemi procedurali necessari alla risoluzione degli esercizi. - Nella valutazione privilegiare l'applicazione corretta di formule e procedure rispetto agli errori di calcolo.
PROVE STRUTTURATE O SEMISTRUTTURATE (QUELLA D'ESAME E QUELLE PREPARATORIE)	- Stessa prova dei compagni, maggior tempo a disposizione - Spiegare a voce le consegne di ogni parte della prova. - Possibilità di consultare le formule o gli schemi procedurali necessari alla risoluzione degli esercizi. - Possibilità di rispondere oralmente alle domande aperte.

Aspetti normativi su Dislessia e DSA

Circolare 13925 USR Emilia Romagna del 4/9/2007:
DSA - Suggerimenti operativi per una programmazione personalizzata

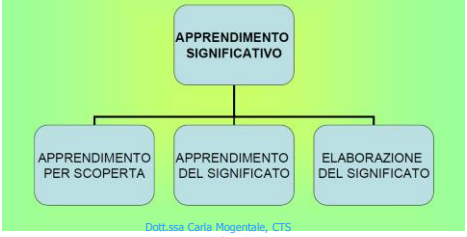

3 – SUGGERIMENTI DI POSSIBILI STRUMENTI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

DIFFICOLTÀ nei processi cognitivi	Interventi di compenso e dispensa
• Difficoltà nel processo di conversione delle lettere-suoni che rende difficile o impossibile seguire contemporaneamente due procedimenti (ascoltare e scrivere, ascoltare e regolare un testo).	• evitare errori dovuti al cambio prezzo e quindi tenere sul banco la lista o il dizionario • incoraggiare verso il lo classe l'utilizzo di computer con sintesi vocale, di smartphone con sintesi vocale, di dizionari e quindi testi • sostituire i concetti non l'uso di mappe concettuali, eventualmente anche l'utilizzo di software specifici quali di sintesi vocale in grado di leggere testi in lingua straniera • leggere le consegne degli esercizi che facciamo in classe, semplificare prove su supporto digitale (word) • nelle verifiche ridurre il numero o semplificare gli esercizi, usare semplificare gli obiettivi • privilegiare le verifiche orali concentrando l'uso di mappe durante l'interrogazione • favorire l'efficacia di tutti i linguaggi e materiali (ad esempio il linguaggio iconico) come materiali che possono facilitare la comprensione dei testi
• difficoltà nel recordare le categorie verbali, i nomi dei numeri verbali, delle tabelle e grammaticali (coniugazioni, del complemento)	• limitare ai casi necessario evitare di far memorizzare termini, cimpiegare testi e espressioni mentre riflessione • ridurre il numero di domande di comprensione del testo, fissare appunti su supporto digitale(word o computer o tablet) per facilitare lettura (vedi 15 - 18), consentire l'uso del registratore • limitare ai casi necessario evitare le richiesta sulla datazione • modificare opportunamente le " prove di analisi" della lingua straniera
• difficoltà nel ricordare le categorie verbali, i nomi dei numeri verbali, delle tabelle e grammaticali (coniugazioni, del complemento)	• favorire l'uso di schemi • privilegiare l'utilizzo esercizio vicile forma grammaticali sulla capacità memoriale della stessa • ridurre per le verifiche consentite a risposte multiple.

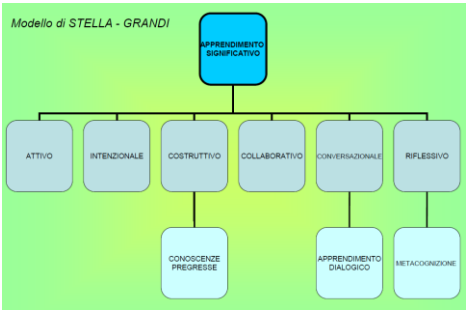
Il concetto di competenza e di padronanza vanno di pari passo…. Quale didattica, quale complessità, sulla classe o sul singolo, sul compito, compensare o dispensare….

APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO

SCOPO INSEGNAMENTO: rendere l'apprendimento SIGNIFICATIVO (Ausubel e Novak).



Modello di STELLA - GRANDI



Ambiente per l'apprendimento

Insegnamento con un approccio metacognitivo

1.Fornire un organizzatore anticipato:
- specificare perché si deve apprendere quell'abilità

2. Descrivere e fare dimostrazione della strategia:
- pensare ad alta voce (domanda e risposta)
- porre domande ed aiutare il b/o a dare una risposta

3.Condurre la pratica guidata e il dialogo interattivo:
- l'ins. fa domande specifiche
- l'ins. fornisce indicazioni sulla procedura e sul controllo

4.Condurre la pratica autonoma:
- il b/o lavora da solo (giochi didattici, computer, schede autocorrezione)

5.Fornire feedback ragionato:
- spiegare il risultato
- registrare il risultato
- valutare il risultato
- individuare gli errori
- correggere (facendo dimostrazione di un problema simile)
- chiedere al b/o di correggersi
- dare feedback positivo alla correzione

L'**apprendistato tradizionale** usa quattro strategie per promuovere la competenza esperta:

- ❑ **modelling** (l'apprendista osserva ed imita il maestro che, attraverso la dimostrazione, modella);
- ❑ **coaching** (il maestro guida e offre assistenza continua all'allievo, focalizza l'attenzione su un aspetto; dà feedback, agevola il lavoro);
- ❑ **scaffolding** (il maestro fornisce un appoggio, uno stimolo, preimposta il lavoro ecc.);
- ❑ **fading** (il maestro elimina gradualmente il supporto, si distanzia via via per dare maggiore responsabilità).

L'**apprendistato cognitivo** si differenzia dall'apprendistato tradizionale per la maggiore attenzione alla dimensione metacognitiva, agli aspetti del controllo, ed alla variazione dei contesti di applicazione. Si introducono allora altre strategie, quali:

- l'*articolazione* (si incoraggiano gli studenti a verbalizzare la loro esperienza);
- la *riflessione* (si spingono a confrontare i propri problemi con quelli di un esperto);
- l'*esplorazione* (si spingono a porre e risolvere problemi in forma nuova).

Il costruttivismo sociale ha fatto proprio l'aspetto più interessante sotto il profilo pedagogico dell'approccio culturale situato: l'«atto di appartenenza» alla comunità. Tale prospettiva viene a coniugarsi con quella formulata da Vygotskij nel concetto di «zona di sviluppo prossimale»: zona cognitiva entro la quale uno studente riesce a svolgere con il sostegno (**scaffolding**) di un adulto o in collaborazione con un pari più capace, tramite gli scambi comunicativi,compiti che non sarebbe in grado di svolgere da solo.
In una Comunità di apprendenti, viene enfatizzata la natura attiva dell'apprendimento e il ruolo strategico della metacognizione.
L'apprendimento è contestualizzato, fondato su base dialogica e situato, nulla viene praticato senza uno scopo consapevole, dichiarato, condiviso; teoria e pratica sono sempre viste in azione.

Piano Didattico Personalizzato

individuazione di eventuali modifiche all'interno degli obiettivi disciplinari dal Consiglio di Classe che terrà conto:

l'obiettivo curricolare:
"saper scrivere testi in modo ortograficamente corretto"

viene modificato in
"saper scrivere testi"

pur non raggiungendo l'obiettivo disciplinare nella sua completezza, si può rendere possibile il conseguimento della competenza fondamentale relativa alla scrittura
"saper comunicare"

OBIETTIVI

1. Risparmiare più che investire per guadagnare in competenza…
2. Dalla th padronanza comportamentale+th attenzione Benso+ mem lavoro Baddeley…es. applicazione graduata aiuti:

Prima : didattica dall'alto o metacognitiva,
personalizzata per tutti
Poi: didattica dal basso, più individualizzata,
poi:
Misure compensative
poi:
Misure dispensative

Priorità a strategie per tutta la classe

- Ambientali: attentive es. adhd
- Sul compito: pq4r, anticipazione con schemi, scalette, ecc..
- Sul gruppo: es. apprendimento cooperativo

Priorità a strategie dall'alto

- Rendo esplicita la struttura del problema
- Poi colloco le informazioni
- Costruzione della conoscenza non dal basso ma dall'alto rendendo esplicito il perché, il come (struttura) per collocare le informazioni nuove

Come tarare il livello di aiuto (ES. FADING).. Da alto a basso…

- Massima integrazione di suoni/immagini (canale verbale e visivo rafforza l'elaborazione a livello di buffer episodico)…
- Solo entrata visiva
- Solo entrata verbale…

Bibliografia

Benso F. (2010) Sistema attentivo-esecutivo e lettura. Un approccio neuropsicologico alla lettura. Il Leone Verde. Torino
C. Cornoldi et al. (2001), Iperattività e autoregolazione cognitiva, Trento , Erikson.
M. Di Pietro (2001), L'alunno iperattivo in classe, Trento, Erikson
Ianes –Bisogni educativi speciali e inclusione, Erickson 2005
Ianes, Cramerotti (2013) Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali, Erickson
Fogarolo, "Costruire il Piano didattico personalizzato", Erickson, 2012
De Beni, Zamperlin "Guida allo studio del testo di storia", Erickson
Biancardi " La discalculia evolutiva", Franco Angeli 2003

BUON LAVORO!!

CONTATTI: dott.ssa Carla Mogentale
direzione@centrophoenix.it
www.centrophoenix.it