

I PROGETTI E LE BUONE PRASSI

Progetto “La scuola fa bene a tutti”

Concetta Pacifico

I PROGETTI E LE BUONE PRASSI

L'AID propone due progetti nell'ambito dello screening a scuola.

Il progetto “**La scuola fa bene a tutti**” articola il suo intervento per tutti gli ordini della scuola dell'obbligo.

Il progetto “**Tutti i bambini vanno bene a scuola**” articola il suo intervento nella sola classe prima della scuola primaria.

I due progetti, simili per le azioni previste nelle classi prime della scuola primaria, si differenziano nella composizione degli attori della rete: da una parte ci si avvale delle logopediste dei servizi sanitari di zona (progetto “Tutti i bambini vanno bene a scuola”), dall'altra di logopediste dell'AID assunte allo scopo (progetto “La scuola fa bene a tutti”).

I tre articoli seguenti ci illustreranno esperienze concrete.

PROGETTO “LA SCUOLA FA BENE A TUTTI”

Concetta Pacifico

Progetto “LA SCUOLA FA BENE A TUTTI”

Concetta Pacifico

“**La scuola fa bene a tutti**”¹ si inserisce nelle iniziative attivate nella scuola per la prevenzione, l’individuazione e il recupero delle difficoltà specifiche di apprendimento in ambito scolastico.

Il Progetto messo a punto nel 1999 nelle province di Verona e di Pistoia, in collaborazione con l’AID, è stato nel corso degli anni ampliato, modificato ed esteso in altre realtà territoriali del centro e del nord d’Italia.

Molti sono i fattori che determina e concorrono all’insuccesso scolastico.

Rispetto a tale fenomeno due risultano essere i punti critici: il contesto ambientale e scolastico, e le peculiarità apprenditive dell’allievo.

L’attenzione verso il contesto inteso come ambiente socio-culturale, clima familiare qualità dell’istruzione risultano, ormai, analisi imprescindibili per l’azione didattica pedagogica e, rispetto al quale, nella scuola si è sviluppato nel corso degli anni una maggiore sensibilità professionale, anche se in misura diversa rispetto i percorsi scolastici del sistema stesso.

Dall’altro canto, la ricerca sulle peculiarità apprenditive dell’allievo risulta ancora in buona parte “sfumata” nel senso che la complessità delle situazioni non sempre facilitano il compito all’insegnante che si trova spesso a focalizzare l’attenzione sugli aspetti più visibili dei comportamenti senza porsi in una condizione di ricerca verso i processi di apprendimento che gli allievi cercano di attivare.

Il Progetto, *La scuola fa bene a tutti*, focalizza l’attenzione sulle peculiarità apprenditive degli allievi e in particolare nei confronti di coloro che presentano difficoltà di apprendimento riconducibili a una *disturbo specifico di apprendimento* (DSA) le cui cause non sono imputabili a fattori di contesto.

Le azioni progettuali tentano di porre all’attenzione della

¹ Referente Scientifico prof. G. Stella.

scuola la specificità delle problematiche inerenti i DSA con l'ambizioso obiettivo di fornire agli insegnanti **strumenti** per l'individuazione delle difficoltà e per il successivo **intervento** scolastico. Inizialmente e nei primi anni di progettualità, gli insegnanti sono seguiti nel loro percorso da formatori AID, ma **l'obiettivo finale** è rendere autonomi i docenti affinché le azioni indicate entrino a far parte del loro patrimonio professionale con il conseguente miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento.

La progettualità si snoda, quindi, attraverso i vari segmenti scolastici del sistema di istruzione e assume forme e contesti osservativi e di intervento diversi e specifici.

Le ragioni di fondo sono implicitamente dettate dalla definizione stessa della Dislessia in quanto "disabilità specifica dell'apprendimento di origine neurobiologica".

La definizione conferma la natura neurobiologica del disturbo e quindi la necessità di fornire alla scuola strumenti idonei sia per l'individuazione precoce che per l'individuazione nella scolarità avanzata.

La specificità del disturbo, che riguarda in particolare la capacità di leggere e scrivere in maniera chiara e fluente, toccano proprio le abilità strumentali di base che risultano gli strumenti di accesso alla conoscenza e ai saperi disciplinari.

Il Progetto ha l'intento, da un alto, di fornire agli insegnanti conoscenze adeguate sull'evoluzione dei processi di apprendimento della lettura e della scrittura, in relazione ai DSA, proponendo strumenti per l'identificazione delle difficoltà ed evidenziando i fattori critici nelle diverse epoche scolastiche. Dall'altro, propone indicazioni di intervento didattico per il recupero e strategie di compenso per facilitare l'apprendimento degli allievi.

SCUOLA DELL'INFANZIA

Osservazione delle competenze linguistiche e formazione docenti della scuola dell'infanzia su educazione fonologica e metafonologica per i/le bambini/e di 5 anni.

Un segnale di rischio per i DSA è la presenza di disturbi nel linguaggio in età prescolare. L'attenzione nella scuola dell'infanzia, e in particolare nei confronti dei bambini di 4/5 anni, assume

una importanza primaria in quanto, in questa fase evolutiva vi sono maggiori possibilità di recupero.

L'azione progettuale prevede indicazioni metodologiche per gli interventi e schede di osservazione delle competenze linguistiche dei bambini.

L'identificazione di bambini con problemi di linguaggio permette una segnalazione sanitaria precoce e interventi riabilitativi più efficaci.

L'attività formativa rivolta agli insegnanti della scuola dell'infanzia riguarda in particolare lo sviluppo del linguaggio e le proposte di intervento sullo sviluppo di competenze metafonologiche nel bambino in età prescolare. Vengono fornite inoltre, indicazioni di intervento didattico (attività lessicali, metafonologiche ...), tabelle di osservazione della scrittura spontanea come strumento di passaggio da un ordine di scuola all'altro e base per le valutazioni successive in rapporto all'evoluzione.

SCUOLA PRIMARIA classe prima e seconda

Identificazione delle difficoltà scolastiche e formazione/intervento a partire dalle prime fasi di acquisizione della letto-scrittura.

L'insegnante già all'inizio del primo anno della scuola primaria assume un ruolo essenziale nell'osservazione delle modalità di acquisizione della letto scrittura. L'attenzione verso il *bambino che apprende* facilita l'impostazione didattica e farà emergere le prime difficoltà nell'acquisizione delle strumentalità di base.

Gli interventi si articolano sin dalle prime settimane monitorando la scrittura e la lettura spontanea fino ad arrivare ad una osservazione più sistematica, dopo 4 mesi di esposizione all'insegnamento, mediante una prova standardizzata di scrittura.

L'osservazione di gennaio indica all'insegnante *quanti e quali* bambini, dopo un periodo di esposizione ad un insegnamento formalizzato, presentano *diffuse difficoltà* nell'apprendimento della scrittura.

Sui bambini identificati a "rischio", viene proposto un incremento di stimolazione specifica per tre mesi da parte degli insegnanti opportunamente formati.

I risultati alle prove di controllo dimostrano che una parte dei

bambini recupera completamente, mentre una parte del gruppo mantiene difficoltà consistenti. Verosimilmente, i bambini che continuano a presentare difficoltà sono portatori di una disabilità, mentre gli altri mostrano gli effetti di un ritardo².

Interessate questa fase progettuale in quanto gli insegnanti da un lato, arricchiscono le loro competenze professionali e dall'altro operano direttamente con i propri allievi impostando interventi personalizzati e adatti al singolo.

Una seconda osservazione viene riproposta alla fine del primo anno. In questa epoca i bambini vengono osservati, ancora una volta con prove standardizzate, non solo nella scrittura ma anche nella lettura, mediante una prova che riguarda il riconoscimento di non parole per indagare la velocità di lettura.

I bambini che da queste ulteriori osservazioni risultano in difficoltà saranno osservati molto attentamente all'inizio della seconda classe con indagini più approfondite. Solo in questa fase è possibile ipotizzare un disturbo e quindi l'azione della scuola sarà quella di indicare una indagine sanitaria per un eventuale diagnosi.

SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA

Nella scolarizzazione avanzata le difficoltà di apprendimento incidono fortemente sulla comprensione del testo, sull'acquisizione di un adeguato metodo di studio e, in generale, sulla autonomia dello studente. A queste difficoltà si associano poi aspetti più legati alla persona: l'immagine di sé come studente, l'autostima.

Una indagine mediante prove standardizzate permette di individuare studenti che presentino tali difficoltà. Le aree di osservazione per una indagine approfondita sono riferite a diversi processi e ambiti:

- area delle inferenze non verbali: prova che consente di valutare la capacità di problem solving senza il coinvolgimento del linguaggio verbale;
- area delle competenze semantico-lessicali: la prima prova

² Giacomo Stella 2004 "La dislessia" Il Mulino.

indaga la capacità di includere o escludere in una categoria elementi lessicali collegati fra di loro; la seconda prova richiede di attribuire la categoria sovraordinata ad un insieme di elementi;

- area delle abilità: prova di decodifica; prova ortografica; prova numerica; prova comprensione testo.

La Tab che segue riporta, i risultati di uno screening effettuate a fine scuola primaria.

TAB 1

| <i>Prove</i> | <i>Difficoltà lievi</i> | <i>Difficoltà severe</i> | <i>Totale alunni in difficoltà</i> |
|---------------------|-------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| Prova di ortografia | 5,9% | 6,9% | 12,8% |
| Comprensione testo | 5,6% | 8% | 13,6% |
| Calcolo | 8,1% | 3,6% | 11,7% |

I risultati di questa indagine su un campione significativo, indicano carenze soprattutto nell'ambito della comprensione. Infatti, la comprensione testuale è l'area che maggiormente deve essere potenziata negli interventi didattici ricercando approcci didattici migliorativi e favorendo strategie compensative e dispensando dai compiti più esecutivi.

Se l'individuazione mediante prove standardizzate risulta l'azione più efficace nell'agire della scuola per attivare gli opportuni interventi, la conoscenza di segnali specifici da parte degli insegnanti assume una forte rilevanza per facilitare i compiti di apprendimento degli allievi.

Gli indicatori più evidenti sono:

- la lentezza e gli errori nella lettura/scrittura che possono determinare problemi di comprensione testuale;
- un deficit nell'automatizzazione dei processi con rallentamenti in compiti quali: copia, dettato, appunti.
- difficoltà nel memorizzare sequenze e ricordare categorizzazioni: alfabeto, mesi, giorni della settimana, tabelline, ecc
- difficoltà nell'espressione scritta: aspetti esecutivi, ortografici e di pianificazione e ideazione
- difficoltà nelle lingue straniere.

Molti ragazzi con problemi di lettura e scrittura abbandonano precocemente la scuola dopo vari insuccessi e convinti, molto spesso, di essere poco adeguati per lo studio o di non essere sufficientemente intelligenti.

Si allegano alcuni strumenti e materiali elaborati nell'ambito del Progetto.

Le attività presentate costituiscono solo degli esempi e, pertanto non sono rappresentativi dell'intero percorso.

Attività classe prima Progetto La scuola fa bene a tutti³

Usa lo stesso colore per le parole che **iniziano** con la stessa lettera.

F o V

FOCOLARE

VOCINA

FRITTATA

VISO

FAME

VOLPE

FANFARA

VIA

R o L

LINGUA

LUCIGNOLO

LIDO

RAMO

RAGLI

LAMENTI

RISATA

RUOTE

³ Esperienze didattiche Istituto Comprensivo Colognola ai Colli (VR).

- Colora le parole che **non** cominciano con la stessa lettera

LINGUA

FOCOLARE

BALENA

LIDO

TAVOLO

RAMO

LAMENTI

LUCIGNOLO

PULCINO

FAME

BURLA

PANE

TEGAMINO

PESCI

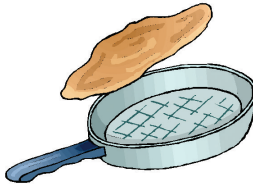
PADELLA

RAGLI

- Metti la **lettera iniziale**



___ OLPE

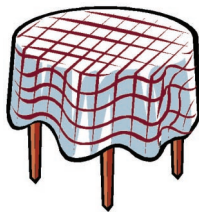


___ ADELLA

- Metti la **sillaba iniziale**



___ __ NOCCHIO



___ __ VOLO

- **Cerchia** la lettera con cui comincia la parola



T L I M F



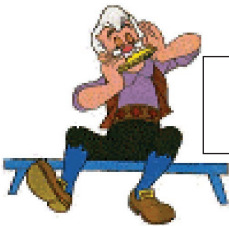
V S A G P

- Inserisci i nomi nelle **caselle** corrispondenti.



FATA

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|



GEPETTO

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|



PINOCCHIO

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

- Leggi e **indovina** la parola.

IL POVERO PINOCCHIO AVEVA I _____ TUTTI BRUCIATI.

PINOCCHIO ENTRA NEL _____ DELLE MARIONETTE.

MANGIAFUOCO REGALA CINQUE _____ A PINOCCHIO.

TEATRINO

MONETE

PIEDI

- Leggi e indovina la parola.

PINOCCHIO HA FAME E CERCA UN _____ PER FARSÌ UNA FRITTATA.

PINOCCHIO PARTE PER IL _____ DEI BALOCCHI.

PINOCCHIO SEMINA LE MONETE NEL _____ DEI MIRACOLI.

Attività classe prima Progetto La scuola fa bene a tutti⁴

Attività classe prima ambito linguistico-motorio-espressivo

Lavoriamo con il corpo

in palestra

AH, CHE COSE STRAMBE!

A CON DUE GAMBE

E CON TRE BRACCIA

O TONDO IN FACCIA

U CON LE GAMBE IN SU

MA IL PIU' CARINO

E' **I** MAGRO COME UNO STECCHINO

in classe

Disegni delle vocali

rappresentate con il corpo

GIOCO DEL DOMINO

PERA

RANA

NAVE

VELA

LANA

MARE

REMO

MORE

RETE

TELA

⁴ Esperienze didattiche Istituto Comprensivo Colognola ai Colli (VR).

GIOCO CON LE **RIME** / CAMBIO LA LETTERA INIZIALE

LANA
TANA

MANO
NANO

ZIA
MIA
VIA

FISCHIO
RISCHIO
MISCHIO

CON LA SILLA BA **RE** RICOMPORRE LE PAROLE CON
L'AIUTO DEI DISEGNI

RE → **MO**
→ **TE**
→ **GALO**

MA → **RE**
PE → **RE**
COLO → **RE**

**FILASTROCCHIE DA COMPLETARE, CON L'AIUTO DEI
DISEGNI, INSERENDO LE LETTERE MANCANTI**

C'E' UNA ...ANA (rana)

NELLA ...ANA (tana)

C'E' UNA ...UCCA (mucca)

SULLA ...UCCA (zucca)

C'E' UNA ...ELA (mela)

SULLA ...ELA (vela)

C'E' DEL ...INO (vino)

DENTRO IL ...INO (tino)

C'E' UN ...ANE (cane)

CON IL ...ANE (pane)

C'E' LA ...INESTRA (minestra)

SULLA ...INESTRA (finestra)

Strumenti Progetto “La scuola fa bene a tutti”

La presente scheda di osservazione è parte di uno strumento più completo che comprende linguaggio, lettura, scrittura (aspetti costruttivi ed esecutivi), comprensione testo e difficoltà correlate. Tale scheda accompagna in un percorso in continuità i bambini dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di 1° grado.

SCHEDA DI RILEVAZIONE DELLE DIFFICOLTA’

ISTITUTO

CLASSE

ALUNNO:

Nome e cognome

Nato ail

INSEGNANTI RESPONSABILI DELLE OSSERVAZIONI

.....

.....

- PRECEDENTE RITARDO LINGUISTICO
- FAMILIARITÀ PER DISTURBI DI LETTO-SCRITTURA
- INTERVENTI SPECIALISTICI (LOGOPEDIA ...)

PERCORSO SCOLASTICO

- FREQUENZA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA
- CONTINUITA' NELLA FREQUENZA SCOLASTICA
- INDIVIDUAZIONE DEL PROBLEMA IN CLASSE
- ATTIVITA' DI RECUPERO SVOLTE

MODALITÀ

Individuale Piccolo gruppo Classe Altro:

OSSERVAZIONI

.....

.....

.....

VALUTAZIONE ABILITÀ DI GRAFIA

| TIPOLOGIA | PROVE |
|--|---------------------|
| <input type="checkbox"/> VELOCITÀ DI SCRITTURA <input type="checkbox"/> PRESSIONE SUL FOGLIO <input type="checkbox"/> DEBOLE <input type="checkbox"/> ECCESSIVA <input type="checkbox"/> GRAFIA <input type="checkbox"/> MACRO <input type="checkbox"/> MICRO <input type="checkbox"/> NEL TESTO <input type="checkbox"/> CONTINUITÀ <input type="checkbox"/> DISCONTINUITÀ <input type="checkbox"/> RITOCCATURA DEL SEGNO <input type="checkbox"/> DIREZIONALITÀ SCORRETTA <input type="checkbox"/> OCCUPAZIONE DELLO SPAZIO <input type="checkbox"/> INESATTA LEGATURA DEI SEGNI <input type="checkbox"/> DISTANZA TRA LE PAROLE | SCRITTURA SPONTANEA |

VALUTAZIONE ABILITÀ DI SCRITTURA

| TIPOLOGIA | | PROVE |
|------------------------|--|------------|
| ERRORI FONOLOGICI | <input type="checkbox"/> SCAMBIO DI SUONI | DETTATO |
| | <input type="checkbox"/> INVERSIONI/MIGRAZIONI | |
| | <input type="checkbox"/> OMISSIONI | |
| | <input type="checkbox"/> INSERZIONI | |
| | <input type="checkbox"/> RIDUZIONI DI GRUPPI CONSONANTICI | |
| ERRORI FONETICI | <input type="checkbox"/> RIDUZIONI DI DITTONGHI | |
| | <input type="checkbox"/> OMISSIONI/AGGIUNTA DI DOPPIE | |
| ERRORI ORTOGRAFICI | <input type="checkbox"/> OMISSIONI/AGGIUNTE DI ACCENTI | |
| | <input type="checkbox"/> ERRORI DI OMOFONI NON OMOGRAFI (C/Q) | |
| | <input type="checkbox"/> FUSIONI ILLEGALI | |
| | <input type="checkbox"/> SEPARAZIONI ILLEGALI | |
| | <input type="checkbox"/> SPAZIATURA IRREGOLARE | |
| | <input type="checkbox"/> OMISSIONI/AGGIUNTE DI H | |
| | <input type="checkbox"/> GRAFEMI INESATTI GN/GL | |
| | <input type="checkbox"/> SCAMBIO DI GRAFEMI GN/GL | |
| | <input type="checkbox"/> OMISSIONE/AGGIUNTA DI APOSTROFO | |
| | <input type="checkbox"/> ERRATA SEGMENTAZIONE SILLABICA | |
| ERRORI MORFOSINTATTICI | <input type="checkbox"/> ERRATA TRASCRIZIONE DI CONVENZIONI ORTOGRAFICHE (MAIUSCOLE, CIE/CE, SCIE/SCE) | PRODUZIONE |
| | <input type="checkbox"/> ERRORI DI ACCORDO (LA MELE) | |
| | <input type="checkbox"/> ERRORI DI MODIFICAZIONE (FIORE/FIORI, ERA/è ..) | |
| | <input type="checkbox"/> ERRORI/SOSTITUZIONE DI MORFEMI (DEL/AL..) | |
| | <input type="checkbox"/> ERRORI DI COSTRUZIONE SINTATTICA | |
| ERRORI LESSICALI | <input type="checkbox"/> ERRORI NELLA PUNTEGGIATURA | |
| | <input type="checkbox"/> SOSTITUZIONE DI PAROLE | |
| | <input type="checkbox"/> RIPETIZIONE/AGGIUNTA DI PAROLE | |

ABILITÀ DI LETTURA

| TIPOLOGIA | | | PROVE |
|--------------------------|--|--|----------|
| PARAMETRO CORRETTEZZA | <input type="checkbox"/> ERRORI DI SUONI | <input type="checkbox"/> SCAMBI DI SUONO <input type="checkbox"/> OMISSIONE DI SUONI <input type="checkbox"/> AGGIUNTA DI SUONI <input type="checkbox"/> RIDUZIONE DI GRUPPI <input type="checkbox"/> RIDUZIONI DI DITTONGHI <input type="checkbox"/> ERRORI DI LINEA (inversioni/migrazioni) | PROVE MT |
| | <input type="checkbox"/> ERRORI DI RECUPERO ERRATO DI DIGRAMMI | | |
| | <input type="checkbox"/> ERRORI DI DOPPIE | | |
| | <input type="checkbox"/> ERRORI DI ACCENTAZIONE | | |
| | <input type="checkbox"/> OMISSIONI DI PAROLE | | |
| | <input type="checkbox"/> SALTII DI RIGHE | | |
| | <input type="checkbox"/> ERRORI DI ANTICIPAZIONE | | |
| | | | |
| PARAMETRO RAPIDITÀ |sillabe/secondo | | PROVE MT |

COMPrensione TESTO

| TIPOLOGIA | | | PROVE |
|-----------|--------------|--|----------|
| | Parametri MT | | PROVE MT |

OSSERVAZIONI

.....

.....

.....

DATA

“LA SCUOLA FA BENE A TUTTI”

Uno screening di massa per l'identificazione precoce dei casi a rischio di “disturbo di apprendimento della lettoscrittura”

Luisa Antoniotti

logopedista, formatore A.I.D.

Claudio Turello

logopedista, formatore A.I.D.,

Vicepresidente Comitato Professionale A.I.D.

“LA SCUOLA FA BENE A TUTTI” UNO SCREENING DI MASSA PER L’IDENTIFICAZIONE PRECOCE DEI CASI A RISCHIO DI “DISTURBO DI APPRENDIMENTO DELLA LETTOSCRITTURA”

Luisa Antoniotti

Claudio Turello

Lo scopo di questo screening di massa è quello di individuare precocemente i bambini che presentano difficoltà ad imparare a leggere e a scrivere e fornire agli insegnanti le conoscenze e gli strumenti per affrontare i problemi rilevati nei singoli bambini nel loro percorso di apprendimento. Pertanto, oltre ad essere uno strumento di rilevazione del rischio, è nel contempo una occasione di riflessione e di formazione per gli insegnanti.

Per comprendere appieno l’utilità di questo strumento è necessario capire le basi teoriche che lo sottendono, cui accenniamo brevemente e per punti.

Per imparare a leggere e a scrivere il bambino deve essere esposto all’insegnamento, e questo è particolarmente necessario nel nostro sistema di scrittura, che è alfabetico, ossia i grafemi delle nostre lingue rappresentano i fonemi e non le sillabe o direttamente le parole. I bambini devono imparare il “codice” ed applicarlo; per compiere questo percorso necessitano di un periodo di apprendimento, che è diverso da bambino a bambino sia per capacità che per tempi. L’esito finale di questo percorso è l’automatizzazione del processo sia di lettura che di scrittura. Automatizzare, ad esempio la lettura, significa passare dalla decifrazione alla individuazione diretta della parola o di più parole insieme rapidamente, senza sforzo e con scarso impegno attentivo. Il percorso di apprendimento degli scolari di lingua italiana si esaurisce indicativamente nei primi due anni della scuola elementare, e se il bambino non automatizza la lettura in questo periodo, si può ipotizzare la presenza di “dislessia” o di un disturbo più generalizzato della lettura.

Uta Frith, una nota studiosa londinese, ha identificato 4 stadi di sviluppo della lettura e della scrittura. Lo stadio logografico: nel quale il bambino mette lettere a caso o legge parole che riconosce dalla forma grafica, ossia non ha capito che i grafemi rappresentano i fonemi; lo stadio alfabetico: in questo stadio il

bambino mostra di aver capito come funziona il codice, ma riesce a fondere solo sillabe composte da rappresentazioni grafiche trasparenti; lo stadio ortografico: in cui si cominciano a leggere o scrivere aggregati di grafemi, tra cui i digrammi e i trigrammi; infine lo stadio lessicale: in questo stadio sono lette parole intere sfruttando la cosiddetta via visiva o il lessico ortografico.

Tra lo stadio logografico e lo stadio alfabetico il bambino evolve attraverso acquisizioni graduali. Abbiamo in primo luogo il bambino preconvenzionale, che corrisponde allo stadio logografico dell'Uta Frith, il quale mette lettere a caso, non avvalendosi del rapporto grafema-fonema, ma esclusivamente di indici percettivi.

Segue il bambino sillabico, che rappresenta una sillaba con un solo grafema ed infine il bambino alfabetico, il quale ha capito che ogni grafema rappresenta un fonema. Si possono individuare anche passaggi intermedi fra preconvenzionale, sillabico e alfabetico.

A questo punto lo scolaro padroneggia la fonologia trasparente, ossia le rappresentazioni caratterizzate da un rapporto uno a uno (un grafema per un fonema), ma non conosce ancora modalità rappresentative della durata del suono (doppie) o dell'intensità (parole accentate) o rappresentazioni ortografiche (digrammi).

Infine per imparare a leggere e a scrivere sono fondamentali i requisiti costruttivi, ossia sapere quanti e quali fonemi compongono la parola, in che ordine sequenziale sono disposti, come sono rappresentati e come vengano fusi fra loro. I requisiti esecutivi richiedono semplicemente che vengano attivati i meccanismi motori per l'esecuzione dell'atto di scrittura.

Torniamo a "La scuola fa bene a tutti". Nel progetto vengono coinvolte le prime classi della scuola elementare e le rispettive insegnanti. Le prove che vengono utilizzate sono, dato l'alto numero di bambini, semplici, collettive e di facile somministrazione. La prima consiste in un dettato di 16 parole: 4 bisillabe e 4 trisillabe piane e 4 bisillabe e 4 trisillabe con gruppo; non contengono geminate o digrammi e trigrammi. Il dettato viene fatto, da insegnanti esterne alla classe opportunamente istruite, nella terza settimana di gennaio dopo 4 mesi di esposizione all'apprendimento della lettoscrittura, ossia in un periodo in cui si pre-

sume che nei bambini indenni da problemi la prima fase del processo di apprendimento si sia instaurata. Vengono in tal modo individuati i casi a rischio, ossia quelli che realizzano 9 o più parole sbagliate indipendentemente dagli errori che possono essere presenti nella parola stessa; il confine di 9 parole sbagliate è dato da almeno, quando sono presenti errori in tutte le parole a fonologia complessa, un errore nella fonologia piana: i bambini individuati non sono soggetti con disturbo conclamato, tanto meno disortografici, ma a rischio di disturbo di apprendimento.

E' stata scelta una prova di dettato, sia perché in questa fase la scrittura risulta in generale più sviluppata della lettura, sia perché non esiste una prova di lettura che presenti le caratteristiche necessarie per uno screening di massa in questa fase dell'anno scolastico.

A questo punto il progetto prevede la lettura dei dati da parte di formatori dell'Associazione Italiana Dislessia, che analizzino caso per caso i bambini a rischio, e concordano con le insegnanti le "attività di recupero", specifiche rispetto agli stadi di consapevolezza della lingua scritta raggiunti dai bambini: pre-convenzionale, sillabico, alfabetico o stadi intermedi fra questi.

Il lavoro nei bambini pre-convenzionali e sillabici consiste in attività metafonologiche operate sulla lingua italiana, in attività di memorizzazione del rapporto grafema-fonema partendo dagli stadi più semplificati, da attività di analisi e sintesi sillabica e bisillabica attraverso la manipolazione dei grafemi e del loro valore di rappresentazione fonemica. Per i bambini a rischio che hanno raggiunto lo stadio alfabetico il lavoro viene centrato su attività di discriminazione fonemica, di memorizzazione del rapporto fonema-grafema e di corretta e rapida selezione grafemica o della corretta disposizione dei suoni nella parola per numero, per qualità e per la loro sequenzialità. I bambini alfabetici che compiono 9 o più errori, sono quelli che confondono i suoni, che riducono i gruppi consonantici o i dittonghi o che commettono errori nella sequenza della rappresentazione grafemica delle parole.

Il ruolo dei formatori AID (sono sia gli ideatori ed estensori del progetto, sia altre figure di supporto che seguono l'evento nella sua realizzazione) è quello di presentare "la scuola fa bene a tutti" agli insegnanti coinvolti, gli aspetti organizzativi e le linee

teoriche. Dopo la somministrazione delle prove, in successivi altri incontri si affrontano con gli insegnanti temi legati da una parte alla conoscenza dei disturbi di apprendimento sia specifici che più generalizzati, dall'altra ai percorsi riabilitativi e di recupero delle difficoltà che caratterizzano l'apprendimento dei bambini problematici.

A maggio, nella terza settimana, viene somministrato a tutta la popolazione scolastica coinvolta nel progetto, un nuovo dettato di 16 parole diverse dalle precedenti, ma con le stesse caratteristiche fonologiche. Assieme al dettato si propone ai bambini una prova di riconoscimento di parole senza significato (TRPS) con lo scopo di andare a testare la velocità di lettura. Fare un test di lettura che abbia le stesse caratteristiche del dettato, sia cioè semplice, collettivo e di facile somministrazione, è complicato, ma assolutamente necessario perché con il dettato si individuano i bambini a rischio per la scrittura (disortografia e disgrafia), ma non per la lettura (dislessia). Non tutti i bambini che hanno un disturbo nella scrittura presentano contemporaneamente un disturbo di lettura anche se esiste spesso comorbidità; alcuni bambini futuri dislessici non sono affatto disortografici e disgrafici e questi sono destinati a sfuggire all'indagine.

Il TRPS individua i bambini che hanno difficoltà di lettura, ma è soggetto ancora a revisioni e aggiustamenti per renderlo il più affidabile possibile.

Con la lettura dei dati emersi nelle 2 prove di fine maggio si conclude il percorso nel primo anno della scuola elementare; si individuano i bambini che risultano ancora a rischio e nel contempo si fa un bilancio del lavoro svolto, sia analizzando i numeri che la qualità degli interventi.

Per capire cosa è successo è comunque opportuno andare a leggere i dati che ormai dopo anni di esperienza, emergono.

Nel primo screening i casi a rischio, nel computo sono esclusi i bambini con certificazione di handicap ed extracomunitari, si aggirano attorno al 20%, a maggio la percentuale scende a valori del 5%. Ora si potrebbe pensare che questi dati facciano parte della evoluzione naturale dell'apprendimento, ma non sembra essere così. Due anni fa in vista della realizzazione de "La scuola fa bene a tutti" a Firenze si è sperimentato il dettato di parole a maggio nelle scuole del centro cittadino, senza aver fatto la rilevazione a gennaio e tanto meno il percorso di recu-

pero: la percentuale dei bambini a rischio è risultata dell'11%. A Piacenza, dove le insegnanti di scuola materna, opportunamente formate, hanno avviato con i bambini di 5 anni attività metafonologiche e di consapevolezza della lingua scritta e le insegnanti della scuola elementare hanno ricevuto una formazione approfondita sul percorso naturale di apprendimento della lettoscrittura, i dati percentuali subiscono flessioni di alcuni punti sia a gennaio che a maggio.

“La scuola fa bene a tutti” non limita il suo intervento al primo anno della scuola elementare, ma rivolge la sua attenzione a ciò che succede prima e dopo nel bambino che inizia ad apprendere a leggere e scrivere.

L'apprendimento della lettoscrittura non inizia nel bambino con l'ingresso nella scuola elementare, ma origina molto prima con l'esposizione alla lingua ed alle sue forme di rappresentazione. Non è un compito delle insegnanti della scuola dell'infanzia insegnare a leggere e a scrivere, il cui ruolo è proprio della scuola elementare, ma esse possono individuare precocemente i bambini in difficoltà di apprendimento e avviare attività, che per la loro precocità possono essere maggiormente destinate al successo o almeno a ridurre in parte il peso delle difficoltà. Inoltre attraverso questa attività l'insegnante di scuola materna è in grado di passare informazioni importanti alla collega delle elementari sul livello di apprendimento raggiunto dai suoi bambini, ma particolarmente segnalare i bambini in difficoltà.

Il lavoro nella scuola dell'infanzia è incentrato su tre importanti prerequisiti all'apprendimento: le competenze linguistiche, il grado di consapevolezza della lettoscrittura e le sue implicanze cognitive e infine la capacità di manipolazione e conoscenza del numero.

Il linguaggio è un prerequisito potente all'apprendimento non solo perché attraverso il linguaggio si apprende, ma anche perché le sue sottocomponenti, la fonetica e la fonologia, la morfologia e il lessico, sono elementi fondamentali per l'apprendimento della lettoscrittura e per un suo sviluppo normale.

La consapevolezza della lingua scritta è un passaggio obbligato per il suo apprendimento sia per le competenze metafonologiche che per l'identificazione del codice di rappresentazione che mette in atto. Infine la capacità di manipolare la numerosità e la conoscenza del sistema dei numeri che si sviluppa in età

prescolare indipendentemente dalla maturazione del principio di Piaget della conservazione della quantità, che insorge fra i sei/sette anni, sono necessarie all'apprendimento del sistema del calcolo in età scolare.

In questo modo viene esaltato il ruolo delle insegnanti della scuola dell'infanzia nell'apprendimento ed il principio della continuità didattica con la scuola elementare.

Il percorso di acquisizione della lettoscrittura non si ferma con l'apprendimento della fonologia regolare, ma prosegue con complessità crescente, aumentando in tal modo i fattori di rischio al disturbo sia di lettura che di scrittura: le rappresentazioni grafemiche complesse e le regole ortografiche (l'uso dell'h o dell'apostrofo ad esempio) come causa di errori, l'automatizzazione dei processi per la rapidità dell'esecuzione. "La scuola fa bene a tutti" si è pertanto posta il problema di accompagnare il bambino nel suo percorso di apprendimento oltre la prima classe della scuola elementare fino alla soglia della diagnosi, responsabilizzando e formando le insegnanti ad una corretta osservazione e a mettere in atto opportuni interventi didattici. Abbiamo detto "fino alla soglia della diagnosi", questo significa innanzitutto mettere in chiaro alcuni aspetti del rapporto fra sanità e scuola. La diagnosi è ovviamente di pertinenza dell'autorità sanitaria, ma l'insegnante non può e non deve aspettare il tempo della diagnosi per segnalare i casi a rischio e gravemente in difficoltà e nel contempo non può demandare ai servizi sanitari la gestione dei percorsi di recupero; è necessaria una collaborazione fra operatori scolastici e sanitari, fra didattica e riabilitazione.

Nel secondo anno della scuola elementare i casi a rischio individuati a maggio dell'anno precedente con l'aggiunta di bambini che, usciti dal rischio, l'insegnante reputa ancora in difficoltà, con un occhio di riguardo alle capacità di lettura (lentezza e scorrettezza), vengono sottoposti a prove più articolate: un dettato di parole con e senza significato con le complessità ortografiche (doppie per le parole e per entrambe digrammi/trigrammi) e una prova di lettura di un brano per appurare velocità di lettura e correttezza. Queste prove hanno messo a fuoco una realtà eterogenea con bambini abili lettori, ma cattivi scrittori o viceversa e bambini che presentano difficoltà in entrambe le competenze; casi che hanno compensato le difficoltà fonologiche iniziali e che cadono nella scrittura di non-parole ma non in quella

di parole e quindi denotano una difficoltà iniziale compensata; bambini risultati fuori dal rischio nella scrittura per tutto il primo anno di scuola elementare vi entrano ampiamente quando debbono scrivere parole complesse; lettori rapidi ma scorretti o lenti e corretti. La realtà complessa che emerge dalla somministrazione di queste prove ci conferma nella necessità di non limitare l'osservazione al primo anno della scuola elementare, ma di proseguire per individuare le difficoltà dei bambini lungo tutto il percorso di apprendimento. In tal modo la crescita del livello d'attenzione nella scuola dell'infanzia o elementare, lo sforzo comune di operatori scolastici e sanitari e la consapevolezza della complessità del percorso di apprendimento devono accompagnare il cammino dei nostri piccoli aspiranti lettori e scrittori per mettere a fuoco le difficoltà che incontrano, per comprenderle e per aiutarli nel limite del possibile a superarle. Questo è l'obiettivo prioritario e insieme il disegno ambizioso dell'esperienza di ricerca-azione "La scuola fa bene a tutti".

UN'ESPERIENZA PLURIENNALE DI SCREENING DELLA DISLESSIA NELLA CLASSE PRIMA SCUOLA PRIMARIA

*Marchiori Mario, Berton Maria Angela,
Cortese Maria Rita, Craighero Maristella,
Lorenzi Elisabetta e Scapin Caterina*

Progetto A I.D.

di rete "Tutti i bambini vanno bene a scuola"

* **Marchiori Mario:** psicologo psicoterapeuta, membro Comitato Professionale AID, responsabile Ambul. Spec. Disturbi Apprendimento in SCNPI ULSS n.3 Bassano del Grappa (VI).

Berton Maria Angela: logopedista, A.I.D. Sezione Vi. - Pd.

Cortese Maria Rita: psicopedagogista, insegnante scuola primaria, AID Vi. - Pd., referente pedagogico del progetto "Tutti i bambini vanno bene a scuola" per CTI Bassano del Grappa-Asiago (Vi).

Craighero Maristella: Direttivo Nazionale AID, Responsabile e Coordinatrice nazionale del Progetto "Tutti i bambini vanno bene a scuola".

Lorenzi Elisabetta: logopedista; U.O. Psicologia e riabilitazione dell'età evolutiva, ULSS n. 4 Thiene (VI); A.I.D. Sezione Vi.- Pd.

Scapin Caterina: insegnante, Scienze dell'educazione, A.I.D. Sezione Vi. - Pd.

UN'ESPERIENZA PLURIENNALE DI SCREENING DELLA DISLESSIA NELLA CLASSE PRIMA SCUOLA PRIMARIA

*Progetto A.I.D.
di rete "Tutti i bambini vanno bene a scuola"*

MARCHIORI MARIO
BERTON MARIA ANGELA
CORTESE MARIA RITA
CRAIGHERO MARISTELLA
LORENZI ELISABETTA
SCAPIN CATERINA

Questo lavoro presenta alcuni risultati della realizzazione pluriennale di un progetto scientifico dell'A.I.D. che ha lo scopo di promuovere la collaborazione fra la scuola e il servizio sanitario in un intervento didattico specifico e precoce e in un'individuazione attendibile dei soggetti a maggior rischio dislessico.

L'esperienza descritta in questo articolo si avvale dell'esperienza di screening descritta in un altro lavoro (Stella et al., 2004) e ne assume lo strumento introducendolo in un progetto pratico che ne aumenta l'efficacia. Il progetto scientifico prevede inoltre l'inserimento di uno specifico intervento didattico, centrato sull'elaborazione fonologica delle parole, che faciliti il processo di alfabetizzazione del bambino. Il progetto promuove in questo modo nell'insegnante un'esperienza di formazione didat-

Il presente articolo, già apparso in

DISLESSIA Edizioni Erickson - Trento Vol. 2, n. 2, maggio 2005 (pp. 229-241)
e qui pubblicato per gentile concessione dell'editore

tica dove il mondo teorico si avvicina alla pratica e favorisce un'interazione operativa e costruttiva tra i due sistemi «abilitativi»¹, sanità e scuola.

Introduzione

Il presente articolo riferisce su un'esperienza di screening e di collaborazione fra la scuola e i servizi sanitari per un intervento didattico, diagnostico e riabilitativo nei bambini che presentano difficoltà di letto-scrittura².

Nel corso di questi ultimi anni varie esperienze e ricerche si sono occupate della realizzazione di un intervento specifico nei bambini dislessici nell'ambito della scuola e del loro tempestivo riconoscimento.

Alcune esperienze riferiscono di interventi di screening in età prescolare, senza tuttavia realizzare un'accettabile certezza nell'individuazione dei soggetti a rischio. È stata infatti dimostrata che l'evidenza della patologia si presenta solo in presenza dello stimolo specifico (lettura o scrittura).

Questo lavoro presenta alcuni risultati della realizzazione pluriennale di un progetto scientifico dell'A.I.D. che ha lo scopo di promuovere la collaborazione fra la scuola e il servizio sanitario in un intervento didattico specifico e precoce e in un'individuazione attendibile dei soggetti a maggior rischio dislessico.

L'esperienza descritta in questo articolo si avvale dell'esperienza di screening descritta in un altro lavoro (Stella et al., 2004) e ne assume lo strumento, introducendolo in un progetto pratico che ne aumenta l'efficacia. Il progetto scientifico prevede inoltre l'inserimento di uno specifico intervento didattico, centrato sulla elaborazione fonologica delle parole, che facilita il processo di alfabetizzazione del bambino.

¹ Entrambi i sistemi operano nell'età evolutiva per far acquisire e sviluppare nel bambino competenze e abilità, alcune delle quali sono condivise.

² Si ringraziano vivamente le Istituzioni Scolastiche, le ULSS ed i Comuni per aver reso possibile la costituzione di questa importante rete di collaborazione. Si ringraziano inoltre le insegnanti, i neuropsichiatri infantili, i psicologi e le logopediste per aver reso operativo il progetto.

Il progetto si caratterizza in secondo luogo per l'assunzione di uno strumento metodologico quale la ricerca-azione. Essa è stata definita come uno «studio sistematico dei tentativi intrapresi da gruppi di partecipanti di cambiare e migliorare la prassi educativa sia attraverso le loro azioni pratiche sia attraverso la loro riflessione sugli effetti di queste azioni» (Ebbutt, 1985).

In questa sede ci si avvale inoltre di una metodologia che principalmente aiuti l'insegnante ad acquisire la capacità di gestire in maniera appropriata ed efficace gli strumenti stessi della ricerca-azione.

Gli strumenti e la procedura della ricerca-azione adottati offrono all'insegnante la possibilità di esplorare la realtà nella quale opera e di analizzare come lavora, di introdurre dei cambiamenti e di sperimentare novità. Il tutto criticamente, di modo che, al termine del proprio lavoro, possa spiegare e giustificare il suo operato con argomentazioni teoriche e ragionate.

Il progetto promuove in questo modo nell'insegnante un'esperienza di formazione didattica dove il mondo teorico si avvicina alla pratica e favorisce un'interazione operativa e costruttiva tra i due sistemi «abilitativi»³, sanità e scuola.

Il progetto A.I.D. di rete: «Tutti i bambini vanno bene a scuola» Caratteristiche del progetto

L'AID⁴ propone un progetto scientifico, nel paradigma della «ricerca-azione», che mette in rete di collaborazione la componente sanitaria pubblica e la componente scolastica in una successione di azioni che concatenano lo screening a un intervento specifico e a una verifica dell'intervento nell'ambito dell'apprendimento della scrittura durante il primo anno di scolarizzazione⁵.

³ Entrambi i sistemi operano nell'età evolutiva per far acquisire e sviluppare nel bambino competenze e abilità, alcune delle quali sono condivise.

⁴ Il Referente Scientifico per l'AID è il prof. Giacomo Stella. Il Coordinamento generale dei progetti per l'AID è affidato alla sig.ra Maristella Craighero.

⁵ L'AID propone due progetti nell'ambito dello screening in classe prima. I due progetti, simili per le azioni previste, si differenziano nella composizione degli

Il progetto scientifico si articola in una prima selezione dei soggetti a rischio, che presentano un ritardo nel processo di apprendimento della scrittura, poi in un intervento didattico centrato sulla fonologia e infine in un invio ai servizi sociosanitari dei soggetti ancora a rischio, nella seconda prova, nonostante il lavoro di potenziamento scolastico attuato.

Si può schematizzare il progetto in questo modo:

1. costituzione della rete dei soggetti coinvolti;
2. realizzazione del progetto nella scuola (dal mese di gennaio al mese di maggio);
3. valutazione dei soggetti a rischio nell'ASL (dal mese di giugno).

Il primo e principale processo che viene attivato è la costruzione della rete dei soggetti che sono gli attori del progetto. La costruzione si fonda sulla concordanza sostanziale degli obiettivi e delle procedure scientifiche⁶ come sono proposte dall'Associazione AID, concordanza siglata in un protocollo di accordo che viene quindi a definire anche i ruoli dei vari attori.

I soggetti sono tre: l'AID (come fornitore e responsabile scientifico del progetto), le ASL (come fornitori delle mediazione scientifica operativa del progetto e come destinatari dell'invio dei soggetti risultati a rischio) e la Scuola (come destinatario del progetto). Gli alunni sono coinvolti con l'assenso dei propri genitori.

La seconda fase del progetto inizia con una formazione delle insegnanti e con un aggiornamento alle logopediste⁷ realizzati da una logopedista AID. Logopediste e insegnanti sono inoltre preparate alla metodologia della somministrazione della prova secondo lo standard predisposto.

attori della rete: da una parte ci si avvale delle logopediste dei servizi sanitari di zona (progetto «Tutti i bambini vanno bene a scuola»), dall'altra di logopediste assunte allo scopo (progetto «La scuola fa bene a tutti»). Le altre condizioni sperimentali sono identiche. Il progetto «La scuola fa bene a tutti» articola inoltre le sue proposte anche per altri ordini di scuola.

⁶ Le procedure sono atte a garantire uno standard di somministrazione e di valutazione insieme ad una indipendenza (chi somministra vs chi valuta) nella valutazione dei dati.

⁷ La formazione e l'aggiornamento viene attuato da una Logopedista AID, che è il Referente Tecnico locale del progetto per l'AID con il compito anche di controllare la regolarità della sua realizzazione.

L'individuazione degli alunni oggetto dell'attività di potenziamento didattico specifico avviene attraverso la prima prova (prova di dettato). Gli alunni risultanti a rischio saranno oggetto di una specifica attività di potenziamento nel corso dei tre mesi successivi.

L'attività è svolta dall'insegnante (di lingua, preferibilmente) che si avvale della consulenza della logopedista dell'ASL. La consulenza avviene secondo una scadenza mensile preordinata e con una modalità di piccolo gruppo. Il rinforzo didattico avviene mediamente per circa mezz'ora al giorno ed è centrato nello sviluppo della competenza fonologica (si veda la parte delle logopediste).

Infine, nel mese di maggio, viene somministrata una seconda prova che permette di individuare i bambini che continuano a presentare significative difficoltà nell'apprendimento della scrittura⁸.

I bambini individuati nella seconda prova sono inviati ai servizi sanitari di zona per una valutazione diagnostica e per gli eventuali interventi riabilitativi e sanitari necessari.

I servizi d'altra parte sono gli stessi già coinvolti nella fase precedente. Si favorisce in questo modo un'integrazione dei dati e lo sviluppo della collaborazione fra Servizio Sanitario e Scuola anche per le eventuali successive difficoltà nell'apprendimento scolastico del bambino.

Lo schema complessivo del progetto è illustrato nella tabella 1.

⁸ Al fine di perfezionare l'individuazione dei soggetti a rischio di disturbo specifico di letto-scrittura è stata prevista nella fase attuale (riguarda circa 3.000 alunni) del progetto l'introduzione nella prova di maggio di un test aggiuntivo di screening con elementi che attivino alcune componenti specifiche del processo di lettura.

Tabella 1
Schema del progetto «Tutti i bambini vanno bene a scuola»

| FASI | ATTORI e AZIONI | TEMPI |
|-----------------------------------|---|----------------------|
| COSTITUZIONE DELLA RETE | AID - SCUOLA - ASL: - DEFINIZIONE DELLA COLLABORAZIONE - FORMAZIONE e AGGIORNAMENTO | SETTEMBRE - DICEMBRE |
| REALIZZAZIONE DEL PROGETTO | SOMMINISTRAZIONE DELLA PRIMA PROVA | GENNAIO |
| | 1. INCONTRO LOGOPEDITE E INSEGNANTI | FEBBRAIO |
| | 2. ATTIVITÀ DIDATTICA DI POTENZIAMENTO SPECIFICO | |
| | 3. INCONTRO LOGOPEDITE E INSEGNANTI | MARZO |
| | 4. ATTIVITÀ DIDATTICA DI POTENZIAMENTO SPECIFICO | |
| | 5. INCONTRO LOGOPEDITE E INSEGNANTI | APRILE |
| | 6. ATTIVITÀ DIDATTICA DI POTENZIAMENTO SPECIFICO | |
| | SOMMINISTRAZIONE DELLA SECONDA PROVA | MAGGIO |
| VALUTAZIONE DEI BAMBINI A RISCHIO | SCUOLA: INVIO SOGGETTI A RISCHIO | GIUGNO-SETTEMBRE |
| | AZIENDA SANITARIA LOCALE: VALUTAZIONE DIAGNOSTICA | |

La collaborazione fra logopedista e insegnante

Nell'ambito dell'esperienza effettuata assume un ruolo cruciale l'interazione fra insegnante e logopedista, sia per il buon funzionamento della collaborazione sia per l'efficacia dell'intervento.

Sono stati individuati due presupposti fondamentali, due binari all'interno dei quali si muove l'intero processo.

Il primo presupposto è che i due attori principali, insegnanti e logopediste, sviluppino la loro interazione secondo un reciproco riconoscimento di competenza, stimando nell'altro una capacità professionale propria e specifica. Pertanto, una figura professionale non riceve dall'altra figura direttive e/o ricette semplicemente da applicare, ma ciascuna propone la propria riflessione sull'esperienza e sui dati in un contesto collaborativo. Le indicazioni e le proposte fonologiche della logopedista sono date nel presupposto positivo che l'insegnante sappia integrarle nella didattica ordinaria e quotidiana.

Il secondo presupposto, presupposto di normalità, fa riferimento al contenuto della collaborazione fra insegnante e logopedista: l'alunno viene visto nella sua normalità, la sua difficoltà esaminata nell'ambito di un ritardo dell'apprendimento e il modello di riferimento è lo sviluppo regolare dell'apprendimento della scrittura.

In questa ottica i ruoli dell'insegnante e della logopedista sono caratterizzati da una prevalenza decisionale dell'insegnante sulla scelta operativa concreta delle attività didattiche (nel rispetto di alcune regole generali condivise nella prima fase del progetto) e da un ruolo di consulenza da parte della logopedista in quanto esperta di fonologia. L'insegnante integra le indicazioni della logopedista alla propria competenza, all'esperienza e alle caratteristiche dell'alunno e della classe.

Le condizioni di efficacia della collaborazione sono costituite mediante un processo di tre incontri in successione (con cadenza mensile) fra logopediste e i insegnanti dove si elaborano le proposte specifiche e si verificano evoluzioni e risultati nell'ambito delle difficoltà di acquisizione della scrittura da parte dei soggetti a rischio⁹.

⁹ I tre incontri in successione permettono di avviare un esame sistematico dell'evoluzione dell'acquisizione della scrittura da parte del bambino e di verificare gli effetti dell'attività di potenziamento, consentendo di modificare le azioni di potenziamento didattico. La successione degli incontri, tre, sono il percorso proposto di un processo informativo e formativo che tenga conto della necessaria successione temporale dell'acquisizione della scrittura e delle peculiarità contestuali (insegnante e classe). Si realizza cioè un processo formativo ed informativo in itinere.

I risultati del progetto

L'individuazione dei bambini a rischio avviene mediante una prova di dettato somministrata dall'insegnante in presenza di una logopedista secondo delle modalità standard che garantiscono una neutralità e una imparzialità della somministrazione e della valutazione. La modalità di somministrazione è identica fra le due prove.

L'elaborazione dei dati e la valutazione quantitativa e qualitativa degli errori è operata dalla logopedista che in seguito comunica i risultati e propone delle sequenze di attività conformi allo scopo di favorire nell'insegnante l'apprendimento di strumenti e metodi che le permettano di aiutare l'alunno a crescere nella competenza fonologica.

Le azioni della ricerca sono organizzate seguendo alcune metodologie standard sia riguardo alla somministrazione e alla valutazione della prova sia riguardo agli obiettivi e alle procedure di attività di recupero e potenziamento delle competenze del bambino.

Prima dell'inizio di questo progetto sono state somministrate le prove a un gruppo di controllo per il quale non è stato attivato alcun intervento didattico specifico nell'intervallo di tempo fra le due prove. Il gruppo campione era costituito da 5200 bambini (Ricerca AID e Centro Regionale Disabilità Linguistiche e Cognitive di Bologna; alunni di ASL Bologna e Provincia) e la tabella 2 riporta i risultati conseguiti.

Tabella 2
Tabella dati del gruppo di controllo
(nessuna attività specifica fra le due prove)

| Anno scolastico | Numero alunni | Percentuale di alunni a rischio | |
|-----------------|---------------|---------------------------------|----------------------|
| | | <i>Prima prova</i> | <i>Seconda prova</i> |
| 1998-1999 | 5200 | 20 | 14 |

Il campione della ricerca risulta costituito dalla popolazione scolastica della prima elementare (o della prima classe della scuola primaria, come si dice adesso) di nazionalità italiana

escludendo sia gli stranieri che gli alunni che usufruiscono del sostegno scolastico ai sensi della legge 104/92.

Un'annotazione particolare va offerta per l'esclusione della popolazione straniera. Pur partecipando alle prove di screening e alle attività di potenziamento didattico, i risultati delle prove di screening degli alunni stranieri sono esclusi nella raccolta dei dati per mantenere una coerenza del campione¹⁰ in correlazione agli obiettivi che il progetto si propone di verificare scientificamente.

I risultati

Nelle tabelle seguenti vengono presentati in sintesi i dati quantitativi suddividendoli secondo le annualità.

La tabella 3 descrive il numero di province e di Direzioni Didattiche coinvolte in ogni annualità.

La tabella 4 e la tabella 5 riportano i dati suddivisi per annualità rispettivamente della somministrazione della prima e della seconda prova.

Infine le tabelle 6 e 7 riassumono e confrontano i dati tra le due prove nel gruppo di ricerca e nel gruppo di controllo.

Sono state inoltre calcolate le percentuali relative al sesso e alla lateralità manuale di scrittura sia nella popolazione normale che in quella a rischio (tabella 8 e tabella 9).

Commento

I risultati evidenziano una significativa diminuzione del numero di soggetti a rischio nella seconda prova nel gruppo di ricerca rispetto al gruppo campione (vedi tabella 7). Il risultato inoltre si presenta regolarmente nel corso delle tre annualità della ricerca¹¹.

¹⁰ L'introduzione nella ricerca dei bambini stranieri avrebbe reso impreciso l'esame dei risultati data l'introduzione di molte altre variabili nel processo di acquisizione della lingua scritta (eterogeneità delle lingue di origine, lingua parlata in ambiente familiare, durata della permanenza in Italia, durata della scolarizzazione precedente all'ingresso della scuola elementare).

¹¹ Il campione dell'anno scolastico 2001/2002 presenta una percentuale inferiore di bambini a rischio nella prima prova rispetto ai campioni successivi. Le

Si evidenzia inoltre una significativa vicinanza dei valori rilevati alla seconda prova pur partendo da valori della prima prova significativamente diversi.

Si può pertanto pensare che il lavoro fonologico attuato dalle insegnanti e indirizzato dalle logopediste incida nel migliorare efficacemente e rapidamente l'acquisizione della scrittura nei soggetti normali¹².

Si ottiene inoltre un precoce e mirato invio ai servizi sanitari di diagnosi e cura con una significativa riduzione dei falsi positivi, cioè dei bambini che risultano a rischio nella seconda prova senza evidenziare in seguito un disturbo specifico di letto-scrittura.

Il valore finale ottenuto risulta oltretutto sostanzialmente vicino al valore atteso per i disturbi specifici di lettura e scrittura.

Nei dati in possesso non si evidenzia ancora l'ampiezza della prevalenza attesa dei soggetti di sesso maschile rispetto ai soggetti di sesso femminile (1,6 maschi, 1 femmina), anche se la tendenza fra la prima e la seconda prova è nella direzione delle proporzioni attese.

I dati riguardanti la lateralità manuale nella scrittura sono conformi alle attese e non evidenziano alcuna differenza fra la popolazione a rischio e la popolazione generale.

Tabella 3
Annualità di attuazione del progetto e scuole coinvolte

| Anno scolastico | Numero di classi | Province |
|-----------------|------------------|----------|
| 2001/2002 | 8 | Vicenza |
| 2002/2003 | 30 | Vicenza |

classi partecipanti nell'anno 2002 erano inserite in un progetto scolastico sperimentale per la classe prima attivato da tempo dalla scuola stessa in collaborazione con una logopedista dell'ASL locale.

¹² Il lavoro fonologico attuato risulta inoltre efficace anche nei bambini stranieri. In un gruppo campione di 877 bambini (2004, ULSS n. 3 Bassano del Grappa) i bambini stranieri risultarono il 7,5 % della popolazione esaminata. Nella prima prova il 52% dei bambini stranieri risultarono a rischio, nella seconda la percentuale scese al 14%.

Tabella 4
Risultati alla somministrazione della prima prova
nelle diverse annualità (Prova 1)

| Anno scolastico | Alunni del campione | Alunni a rischio |
|-----------------|---------------------|--------------------|
| | <i>Numero</i> | <i>Percentuale</i> |
| 2001/2002 | 164 | 11 |
| 2002/2003 | 524 | 20,8 |
| 2003/2004 | 1805 | 24,9 |

Tabella 5
Risultati alla somministrazione della seconda prova
nelle diverse annualità (Prova 2)

| Anno scolastico | Alunni del campione | Alunni a rischio |
|-----------------|---------------------|--------------------|
| | <i>Numero</i> | <i>Percentuale</i> |
| 2001/2002 | 164 | 4 |
| 2002/2003 | 520 | 5,6 |
| 2003/2004 | 1827 | 5,7 |

Tabella 6
Confronto fra la prima e la seconda somministrazione
nel gruppo di ricerca

| Anno scolastico | Percentuale di alunni a rischio | | Differenza |
|-----------------|---------------------------------|----------------------|------------|
| | <i>Prima prova</i> | <i>Seconda prova</i> | |
| 2001/2002 | 11 | 4 | 6 |
| 2002/2003 | 20,8 | 5,6 | 15,2 |
| 2003/2004 | 24,9 | 5,7 | 19,2 |

Tabella 7
Tabella di confronto (punti percentuale) fra il gruppo
di controllo e il gruppo di ricerca

| | Prima prova | Seconda prova | Differenza fra le due prove |
|---------------------------------|-------------|---------------|-----------------------------|
| Gruppo di controllo | 20 | 14 | 6 |
| Gruppo di Ricerca ¹³ | 23,1 | 5,6 | 17,5 |

¹³ Le tabelle 7, 8 e 9 presentano una media bilanciata delle percentuali, proporzionale al numero dei soggetti del campione nelle diverse annualità.

Tabella 8
Suddivisione per sesso (percentuale)

| | Tutti | Alunni a rischio* | |
|---------|-------|--------------------|----------------------|
| | | <i>Prima prova</i> | <i>Seconda prova</i> |
| Femmine | 48 | 42 | 38 |
| Maschi | 52 | 58 | 62 |

* La percentuale è calcolata sulla sola popolazione a rischio

Tabella 9
Suddivisione per prevalenza manuale (percentuale)

| | Tutti | Alunni a rischio* | |
|------------|-------|--------------------|----------------------|
| | | <i>Prima prova</i> | <i>Seconda prova</i> |
| Destrimane | 92 | 92 | 92 |
| Mancino | 8 | 8 | 8 |

* La percentuale è calcolata sulla sola popolazione a rischio

Rapporto interattivo tra sistema alfabetico e consapevolezza fonologica

I bambini in prima elementare vengono istruiti nel codice alfabetico e quindi devono scoprire la dimensione fonologica del linguaggio: devono comprendere che le lettere dell'alfabeto rappresentano i suoni del linguaggio.

In una lingua di tipo alfabetico, la capacità di letto-scrittura, almeno per quanto riguarda le prime fasi di apprendimento (identificazione della parola per via fonologica), sono sicuramente influenzate dalla consapevolezza fonologica, dalle abilità di segmentazione e fusione fonemica.

Per consapevolezza fonologica si intende la capacità di riflettere in modo esplicito sulla struttura sonora della parola e di manipolarla consapevolmente.

Lo sviluppo di queste competenze è graduale: alcune sono acquisite spontaneamente (competenze fonologiche di tipo globale), altre si organizzano soltanto con l'esposizione al codice alfabetico (competenze fonologiche di tipo analitico).

Per parlare, il bambino non ha bisogno di avere consapevolezza fonologica ma per leggere e scrivere in un sistema alfabetico sì, perché l'ortografia alfabetica è basata su strutture fonemiche, sulla corrispondenza suono-segno.

Considerando che l'apprendimento della letto-scrittura dei bambini in prima elementare è legato alla consapevolezza fonologica e nel progetto di ricerca-azione è previsto nella terza settimana di gennaio, la somministrazione ai bambini di una prova collettiva di dettato assume valore di filtro rispetto alle eventuali difficoltà di apprendimento della lingua scritta.

Il dettato si compone di sedici parole bi e trisillabe piane e complesse, dettate dall'insegnante in presenza della logopedista. La prova è fatta senza dare nessun aiuto al bambino, le parole non devono essere sillabate né ripetute, si rispettano i tempi di ciascun bambino che deve però lavorare in modo autonomo. La prova di dettato eseguita con queste modalità consente di rilevare nel bambino il punto di acquisizione e di concettualizzazione della lingua scritta.

Con i bambini rilevati a rischio di DSA vengono poi formati dei piccoli gruppi di potenziamento gestiti dalle insegnanti, con la consulenza della logopedista. Ogni piccolo gruppo deve essere possibilmente omogeneo per livello di acquisizione della scrittura e il percorso fonologico deve essere strutturato in modo tale da permettere al bambino di lavorare per raggiungere il livello di acquisizione successivo.

Il percorso di acquisizione della scrittura secondo Ferreiro e Teberosky passa attraverso quattro livelli:

1. preconvenzionale;
2. convenzionale sillabico;
3. sillabico alfabetico;
4. alfabetico.

Durante le attività fonologiche proposte nel periodo di potenziamento, l'insegnante deve osservare una progressione che tenga conto del punto di partenza di ciascun bambino e degli obiettivi propri di ogni livello. Questi obiettivi si possono raggiungere attraverso un percorso che preveda una proposta iniziale con parole bisillabe piane ad alta frequenza d'uso per poi arrivare a proporre esercizi con parole dove sia aumentata la lunghezza e la complessità e diminuita la frequenza d'uso delle parole stesse. Ogni esercizio è prima sostenuto da immagini e

nell'analisi e sintesi delle parole partirà analizzando prima la sillaba e poi il fonema. Dopo tre mesi di lavoro, suddiviso settimanalmente in tre incontri della durata di 45 minuti ognuno (oppure mezz'ora al giorno), nella terza settimana di maggio, viene effettuata una nuova prova di dettato, con conseguenti individuazione dei bambini a rischio. Cambiano le parole ma non la progressione delle stesse. I bambini che risultano ancora a rischio sono segnalati ai servizi territoriali per gli approfondimenti del caso.

Per la realizzazione di questo progetto di lavoro con i bambini in ambito scolastico è indispensabile che pedagogia e neuropsicologia si integrino. È necessario stabilire una conoscenza di base, comune e condivisibile, che si realizza negli incontri programmati descritti nella parte precedente dell'articolo.

Esperienza, valutazione e significato del progetto per la scuola

Ogni anno arrivano molti progetti in visione alla scuola e spetta al Collegio dei Docenti scegliere, secondo criteri di qualità e di economicità, quelli da attuare e per l'approvazione al Consiglio d'Istituto (organo scolastico dove sono presenti anche i rappresentanti dei genitori).

Dunque, perché scegliere questo progetto?

All'inizio, sulla carta, già si possono intuire alcuni benefici: il docente e la logopedista lavorano insieme tutto l'anno scolastico e le azioni sono programmate in modo graduale e flessibile, realizzando, in tal modo, una relazione collaborativa e partecipata.

Per quanto riguarda questa prima osservazione, è fondamentale sapere, per un docente, che questo non è il solito momento di formazione in cui l'esperto, quando non sia on-line, dopo gli incontri ti lascia da solo a risolvere i problemi quotidiani della classe. In questo progetto, l'esperto è fisicamente accanto per un anno intero e fornisce la sua consulenza anche in seguito, rivelandosi una preziosa risorsa.

Inoltre, le azioni sono adattabili alle conoscenze del docente, rispettano le scelte didattiche e di metodo. La scansione mensile permette di interiorizzare e mettere in pratica, senza la frenesia dei tempi, ciò che si è concordato con la logopedista, frutto di un lavoro di condivisione di attività didattiche e strategie metodologiche rivolte a cosa, come e perché fare insieme.

Un'ulteriore riflessione riguarda la tipologia del progetto: è una ricerca-azione, che garantisce l'apporto di applicazione diretta nella scuola (obiettivo fondamentale del rinnovamento voluto dal ministro Moratti nella riforma che coinvolge università e mondo scolastico).

Queste premesse permettono di creare delle aspettative che nel corso del progetto non vengono di certo disilluse.

Se volessimo figurare questo percorso lo potremmo immaginare come dei compagni di viaggio, che partono con uno zaino vuoto, per trovarselo riempito di oggetti interessanti trovati lungo il percorso.

Quali sono, dunque, questi oggetti?

Come in tutti i viaggi, i partecipanti parlano tra loro, scambiando idee, proposte, preoccupazioni: tra logopedista, insegnanti, alunni e genitori si crea un linguaggio comune, si comprendono i punti di vista, si entra nel mondo di ciascuno, nel rispetto dei reciproci ruoli.

Il dialogo tra docente e logopedista permette di conoscere entrambe le realtà nel concreto del quotidiano, di far uscire dall'isolamento professionale l'insegnante che spesso si trova «da solo» ad affrontare difficili scelte didattiche, che sono invece qui condivise.

Nel dialogo tra il docente e l'alunno, quest'ultimo vede comprese e accettate le proprie difficoltà. Inoltre, esse vengono affrontate con un percorso personalizzato, attraverso attività (prettamente orali) di giochi linguistici che favoriscono la partecipazione attiva ed emotiva del bambino, stimolando in lui attenzione, motivazione all'apprendimento e, dunque, una risposta positiva alla proposta.

Infine, la famiglia non vive più da sola il peso di un bambino «inadeguato», ma riconosce il ruolo attivo delle persone che lo circondano e del figlio stesso nel suo processo d'apprendimento.

Dal punto di vista contenutistico, i momenti del potenziamento (le fermate del nostro viaggio) sono momenti essenziali dove l'insegnante acquisisce ulteriore formazione specifica attraverso metodologie e strategie didattiche che risultano subito trasferibili e replicabili nel quotidiano lavoro in classe e adattabili ai diversi livelli di acquisizione della lingua scritta dei bambini.

Ciò permette all'insegnante di essere un «chirurgo dell'intervento di potenziamento», in quanto esso diventa efficace ed

efficiente, economizzando sia i tempi che le energie non solo di se stesso ma anche dell'alunno, che si trova così immerso in attività di potenziamento emotivo e cognitivo.

Alla fine del viaggio, il progetto permette di capire anche altri aspetti non subito visibili, ma altrettanto significativi: l'apporto fonologico e metodologico non deve essere per pochi, ma un'opportunità data a tutta la classe (una didattica speciale può diventare una didattica della classe); gli insegnanti coinvolti devono poter essere tutti quelli del modulo (*équipe pédagogique*), perché deve essere garantita a tutti l'opportunità di formazione specifica e per ragioni di continuità d'intervento; la presa in carico del bambino, da parte del Servizio, avviene con la consapevolezza e il riconoscimento che si è fatto un percorso specifico, senza atteggiamenti di delega, coinvolgendo, piuttosto, tutte le figure che ruotano attorno al bambino.

È dunque importante ora porci una domanda diversa da quella precedente: «Perché non fare questo progetto?»

Conclusioni

La ricerca-azione riferita in questo articolo opera un tentativo, per lo più ben riuscito, di calare la ricerca e la teoria nella realtà della scuola, e in particolare nella classe, attraverso il diretto coinvolgimento degli insegnanti. Nello stesso tempo, sistematizza un processo finalizzato di collaborazione fra logopedista e insegnante su obiettivi chiari e concreti, dove il risultato principale non è solo l'individuazione dei soggetti più a rischio ma anche l'acquisizione, sperimentata sul campo, di una conoscenza utile nella didattica ordinaria e nella didattica per i bambini dislessici.

Lo studio presentato, se da una parte non ha tutte le caratteristiche di un esperimento scientifico nel senso classico della ricerca sperimentale, permette di ritenere, sulla base del grande volume di soggetti coinvolti e della replica della ricerca in diversi anni scolastici, che i risultati conseguiti non siano frutto della casualità o della quotidianità scolastica ma di un lavoro specifico correttamente individuato e inserito.

D'altra parte, oltre al gruppo di controllo, proprio la comparazione del valore iniziale della prima prova nelle varie annuali-

tà evidenzia che il processo non è naturale e spontaneo e che la condizione di partenza risulta abbastanza stabile nel corso degli anni.

Il potenziamento dell'attività fonologica nell'attività didattica ordinaria risulta peraltro indispensabile nei bambini dislessici. Pertanto si viene precocemente ad attuare verso questi bambini un lavoro didattico più adeguato alle caratteristiche del loro disturbo.

Lo screening operato secondo la metodologia di questo progetto, che intervalla le due prove con un'attività didattica di potenziamento specifico, fa emergere quelli che più verosimilmente sono i soggetti a rischio.

Nota:

Per informazioni rivolgersi a info@dislessia.it o alla Sede Nazionale AID, Via Testoni 1, 40123, Bologna, tel. 051/270578, fax 051/274784.

Bibliografia

- Frith U. et al. (2003), *Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexia adults*, «Brain», n.126, pp. 841-865.
- Ferreiro E. e Teberosky A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera.
- Orsolini M. et al. (2003), *Primi progressi nell'apprendimento della lettura: una riconsiderazione del ruolo della consapevolezza fonologica*, «Psicologia clinica dello sviluppo», n.3, pp. 403-436.
- Stella G. e Apolito A. (2004), *Lo screening precoce nella scuola elementare*, «Dislessia», vol. 1, n. 1, pp. 111-118.
- Riccardi Ripamonti I. et al. (2004), *Analisi di efficacia dell'approccio fonologico-lessicale nel trattamento delle difficoltà di letto-scrittura*, «Dislessia», vol.1, n. 3, pp. 309-338.
- Lieberman I. Y. e Liberman A. M. (2004), *Metodo globale vs metodo alfabetico: le assunzioni sottostanti e le implicazioni per l'insegnamento della lettura*, «Dislessia», vol. 1, n. 1, pp. 17-38.

**PROGETTO A.I.D. DI RETE
“TUTTI I BAMBINI VANNO BENE A SCUOLA”
MA PROPRIO TUTTI? ...ANCHE GLI INSEGNANTI
VANNO BENE A SCUOLA?**

Alcuni dati e alcune riflessioni sugli esiti del progetto
“Tutti i bambini vanno bene a scuola”¹
realizzato nel Distretto di Asolo-Castelfranco Treviso
nell’A.S. 2004-2005

Prof. Sergio Betto

Referente C.T.I. di Asolo-Castelfranco (Treviso)

Scuola secondaria: strategie didattiche compensative
e dispensative, verifica e valutazione

Concetta Pacifico

Presidente Comitato Scuola A.I.D.

¹ Il progetto si riferisce ad un’esperienza di screenig realizzato in collaborazione fra Scuola e Servizi N.P.I. dell’Ulss per un intervento didattico, diagnostico e riabilitativo nei bambini del primo anno della Scuola primaria che presentano difficoltà in letto-scrittura.

**PROGETTO A.I.D. DI RETE
“TUTTI I BAMBINI VANNO BENE A SCUOLA”
MA PROPRIO TUTTI? ...ANCHE GLI INSEGNANTI
VANNO BENE A SCUOLA?**

Sergio Betto

*Alcuni dati e alcune riflessioni sugli esiti del progetto “Tutti i bambini vanno bene a scuola”
realizzato nel Distretto di Asolo-Castelfranco Treviso nell’A.S.
2004-2005*

Molto si è detto sugli esiti del progetto dell’A.I.D. “Tutti i bambini vanno bene a scuola”, realizzato in diverse realtà in collaborazione con i C.T.I. (Centri Territoriali per l’Integrazione) e i Servizi Socio-Sanitari dell’Ulss. Se ne è parlato negli incontri di verifica-valutazione dell’iniziativa a livello d’Istituto, Zona, Distretto e anche in momenti interprovinciali; per un resoconto dettagliato si rimanda all’articolo: “Un’esperienza pluriennale di screening della dislessia nella classe prima scuola primaria”².

I dati parlano chiaro: il numero di alunni con difficoltà in letto-scrittura, secondo quanto riportato nell’articolo citato, si riduce notevolmente, si passa dal 23,1% di bambini con punteggio critico nella prima prova, al 5,6% della seconda; il segreto del successo sta negli interventi individualizzati realizzati dagli insegnanti che hanno elaborato proposte didattiche mirate in collaborazione con le logopediste dei Servizi Ulss.

Allora possiamo dire che si tratta di un buon progetto?

Il titolo di questo breve contributo suggerisce che sono necessarie altre riflessioni prima di affermare che si tratta veramente di un “buon progetto” in quanto se per una parte della popolazione scolastica, gli alunni italiani del primo anno della scuola primaria, ci sono degli esiti positivi è necessario verificare anche:

- **gli esiti in tutta la popolazione scolastica**, in partico-

² M. Marchiori, M. A.Berton, M. R. Cortese, M. Craighero, E. Lorenzi e C. Scapin; pubblicato nella rivista “Dislessia”-Erickson ed., Trento, vol. 2, n. 2, maggio 2005.

lare anche nei bambini stranieri (si ricorda che nei risultati sopra riportati si fa riferimento solo agli alunni italiani, questo perché la situazione dei bambini stranieri è legata a diverse variabili di difficile controllo (per es. ci sono bambini nati in Italia, altri che hanno seguito solo la scuola dell'infanzia per un anno, alcuni parlano la loro lingua di origine in famiglia altri no...));

- **i benefici del progetto per gli operatori**, in questo caso logopediste-insegnanti, e **per le istituzioni che hanno promosso gli interventi**: la scuola e l'Azienda Ulss.

Si ritiene che un buon progetto non possa dare benefici solo all'utenza, aspetto per altro irrinunciabile; senza riscontri positivi per gli operatori e per le organizzazioni promotrici, si possono creare criticità e situazioni a "rischio" che possono far naufragare il miglior impianto progettuale.

1 - I miglioramenti dei bambini stranieri

Nell'implementazione del progetto nell'area del Distretto di Asolo - Castelfranco sono stati coinvolti 795 Alunni, di questi 678 erano di nazionalità italiana e 117 stranieri. Qual è stato l'esito per questi ultimi? Abbiamo due fonti di informazione: la percezione degli insegnanti e riscontri oggettivi (elaborazioni degli esiti delle prove di screening). La percezione degli insegnanti, raccolta negli incontri di verifica mediante una conversazione e dei questionari specifici, è stata univoca: i bambini stranieri grazie alle proposte didattiche mirate sono migliorati in modo apprezzabile. Per quanto riguarda i riscontri oggettivi³, i bambini con punteggi "a rischio", nella seconda prova, rispetto alla prima, sono notevolmente diminuiti (tab. 1) e nelle prove finali si sono riscontrati meno errori rispetto a quelle iniziali (tab. 2).

² I dati riportati sono da ritenersi indicatori di una tendenza, senza alcuna pretesa di scientificità, vista la quantità di variabili implicate, e non tenute sotto controllo, nelle prestazioni degli alunni stranieri.

Tabella 1

**Alunni italiani e stranieri con punteggio “a rischio”
nelle prove di screening (Distretto di Asolo-Castelfranco)**

| | Prova di gennaio | Prova di maggio |
|-----------|------------------|-----------------|
| Italiani | 26,4% | 5,5% |
| Stranieri | 56,4% | 24,8% |

Tabella 2

**Media errori, commessi dagli alunni italiani e stranieri,
nelle prove di screening (Distretto di Asolo-Castelfranco)**

| | Prova di gennaio | Prova di maggio |
|-----------|------------------|-----------------|
| Italiani | 5 errori | 1,6 errori |
| Stranieri | 9,3 errori | 4,1 errori |

Sempre per quanto riguarda i miglioramenti, sono stati considerati i cambiamenti di livello degli alunni a rischio tra entrata e uscita. Come prevedono i costrutti teorici di riferimento del progetto, le prove vengono classificate, secondo il numero e la tipologia di errori, secondo questi livelli: non valutabile, preconvenzionale, convenzionale sillabico, convenzionale sillabico-alfabetico, convenzionale alfabetico, non a rischio (numero di errori inferiore alla soglia critica). Nella tabella che segue si riportano i cambiamenti di livello tra entrata e uscita degli alunni considerati “a rischio” nella prima prova. Il risultato è chiaro: un certo numero di bambini stranieri ha ottenuto dei miglioramenti particolarmente apprezzabili.

Tabella 3

**Incrementi di livello tra entrata e uscita alunni con
punteggi a rischio (Distretto di Asolo-Castelfranco)**

| | Decre- menti | Nessun Incre- mento | 1 livello | 2 livelli | 3 livelli | 4 livelli | 5 livelli |
|-----------|-----------------|---------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Italiani | 1,6% | 2,7% | 46,2% | 23,1% | 15,4% | 10,4% | 0,4% |
| Stranieri | 1,5% | 16,4% | 26,9% | 20,9% | 17,9% | 16,4% | 0% |

Nota. Ad ogni alunno che presentava un punteggio a rischio nella prima prova è stato attribuito un livello (0-non valutabile, 1-Preconvenzionale, 2-

Convenzionale sillabico, 3-Convenzionale sillabico-alfabetico, 4-Convenzionale alfabetico); nella seconda prova è stato considerato anche un ulteriore livello: livello 5 (prova con un numero di errori inferiore alla soglia critica considerata "a rischio"). Nella tabella si riportano in percentuale gli spostamenti di livello tra le due prove. Gli incrementi di 5 livelli indicano il passaggio di un alunno dal livello 1 (non valutabile) ad un livello 5 (punteggio non a rischio).

2 - Quanto è stato utile questo progetto per gli insegnanti?

Gli insegnanti non hanno apprezzato l'iniziativa solo per gli esiti positivi sugli alunni; le osservazioni raccolte dai Docenti negli incontri di verifica-valutazione, e le risposte date ai questionari di percezione, concordano nel riconoscere che il progetto ha migliorato le loro competenze professionali; utile per questo è stata: la formazione iniziale, a cura dell'A.I.D., e la collaborazione delle logopediste del Servizio dell'Ulss. Nei colloqui di valutazione è emersa, da parte della quasi totalità degli operatori, una buona soddisfazione per l'esperienza realizzata e la disponibilità per proseguirla.

3 - ...e per la Scuola e l'Azienda Ulss, quali benefici?

La questione si fa più complessa e richiede vari piani di riflessione. Una considerazione iniziale si riferisce all'importanza che le istituzioni imparino a collaborare per affrontare problematiche comuni. La promozione di iniziative per l'individuazione precoce dei bambini con difficoltà di apprendimento della lettura e scrittura, l'elaborazione di piste d'intervento per migliorare la situazione, l'eventuale approfondimento diagnostico, se necessario, e la presa in carico riabilitativa, risultano essere azioni fondamentali per tutte e due le istituzioni; queste collaborazioni riducono l'area problematica nell'ottica della prevenzione primaria e secondaria, è un vantaggio per l'utenza ma anche per le organizzazioni in termini di efficacia, risposta ai bisogni e...non ultimo risparmio (basti pensare a quali costi ci potrebbero essere se la scuola chiedesse approfondimenti diagnostici, ai servizi specialistici, per un elevato numero di bambini in difficoltà che potrebbero benissimo essere aiutati esclusiva-

mente con interventi individualizzati e training mirati a scuola)

Altri vantaggi: grazie a questa iniziativa Insegnanti e Logopediste condividono modelli teorici, linee di intervento, strumenti di indagine, imparano a collaborare in modo “pertinente” (l’Insegnante insegna - la Logopedista supporta e offre consulenza). La stessa collaborazione “pertinente” avviene tra istituzioni, senza confusioni, ma anche senza pretese reciproche poco realistiche.

Importante è altresì promuovere progetti secondo le modalità della ricerca-azione: si parte da modelli teorici accreditati (in questo caso riferiti allo sviluppo delle competenze in letto-scrittura) si verificano le abilità degli alunni con strumenti dotati di norme, si predispongono dei percorsi didattici mirati (che si ipotizzano efficaci) e dopo l’azione si va a controllare quali cambiamenti si sono verificati; è cruciale che le pratiche scolastiche siano confermate da un rigoroso percorso di validazione. Siamo nell’ottica dell’organizzazione che esce dalle proprie pratiche tradizionali, accettate a volte acriticamente, per promuovere la sperimentazione, la verifica e la valutazione del proprio operato.

Dopo questa disamina possiamo dire che effettivamente questo è un buon progetto, ma quale potrebbe essere in prospettiva un miglioramento?

Se per alcuni anni (almeno 3 o 4) questo progetto, e l’organizzazione che ne consegue, risultano indispensabili per fissare delle buone prassi nelle diverse Scuole, bisogna in prospettiva **lavorare per rendere autonomi gli insegnanti in tutti gli ambiti di questa ricerca-azione**: dall’utilizzo delle prove di screening, alla definizione di piste didattiche mirate, al monitoraggio dei cambiamenti e all’individuazione dei bambini che necessitano di approfondimenti diagnostici. Se si creeranno queste condizioni la collaborazione con esperti potrà essere meno massiccia e si potranno ipotizzare solo dei momenti formativi e di aggiornamento. Interessante allora potrebbe essere l’apertura di altri ambiti di lavoro e collaborazione (per es. interventi per cogliere situazioni a rischio in altre aree di apprendimento e magari anticipare la ricerca-intervento nella scuola dell’infanzia).

L’obiettivo resta sempre lo stesso: fare in modo che **Tutti i bambini vadano bene, e stiano bene, a scuola.**

SCUOLA SECONDARIA: STRATEGIE DIDATTICHE COMPENSATIVE E DISPENSATIVE, VERIFICA E VALUTAZIONE

Concetta Pacifico

Con il passaggio alla scuola secondaria le problematiche dei ragazzi dislessici diventano più rilevanti. La scuola richiede loro più autonomia nello studio e adeguate abilità strumentali considerate prerequisiti per accedere ai saperi disciplinari.

Quali possono essere i profili degli allievi dislessici?

Non tutti i dislessici sono uguali, nel senso che non esiste un profilo unico di dislessia a cui far riferimento. I nostri allievi possono presentare un disturbo isolato nella lettura (dislessia) oppure associato con altri disturbi: tratto grafico illeggibile (disgrafia), scrittura ortografica scorretta (disortografia), difficoltà ad operare con il mondo dei numeri (discalculia).

Il livello di compromissione e le caratteristiche intellettive dell'allievo sono ancora altre variabili che una attenta analisi osservativa dovrà prendere in considerazione.

Inoltre, gli allievi dislessici possono presentare comportamenti di irrequietezza, difficoltà di attenzione, svogliatezza oppure atteggiamenti di isolamento e chiusura interpretabili come conseguenza del disturbo.

La conoscenza delle peculiarità del disturbo, in generale, e delle caratteristiche dell'allievo presente in classe diventano, quindi, un obiettivo prioritario per una adeguata progettazione del percorso di studi personalizzato.

Una lettura attenta della diagnosi e incontri con i sanitari che l'hanno prodotta, orientano le attività a scuola che, in questa età, non devono essere centrate su esercizi di recupero delle disabilità, ma focalizzate sugli aspetti più "integri" facendo leva soprattutto sulle risorse dell'allievo.

Rispetto alla lettura, potremmo avere allievi che leggono molto lentamente con pochi errori di correttezza, che riescono a capire globalmente il testo, e allievi che accanto ad una lettura molto lenta evidenziano errori di decodifica che non permette loro di accedere alla comprensione testuale.

Le difficoltà di decodifica incidono, anche se in maniera diversa, sulla comprensione del testo.

L'atteggiamento della scuola non può essere di attesa e pensare che lavorando sulla decifrazione si possa poi incidere sulla comprensione del testo.

La componente di decodifica e la comprensione del testo sottendono a processi cognitivi diversi. Anche se l'automatizzazione del processo di decodifica rende disponibili maggiori risorse per la comprensione, una buona decodifica non sempre risulta essere una condizione sufficiente per accedere alla comprensione. Vi è una certa indipendenza tra i due processi, perché mentre la decodifica, la capacità di riconoscere e denominare correttamente le parole che compongono un testo, è un processo bottom-up automatico che procede dal basso verso l'alto, la comprensione è la capacità di cogliere i significati.

Si comprende un testo quando ci si costruisce la rappresentazione mentale del contenuto. Questo processo, considerato top-down, implica l'integrazione tra più variabili.

- le conoscenze pregresse del lettore (a livello lessicale, inerenti l'argomento, generali riguardanti la conoscenza del mondo) che attivano i processi inferenziali;
- le aspettative del lettore rispetto all'argomento
- il funzionamento della memoria a breve termine e della memoria a lungo termine
- i tipi di testo e la presenza/assenza di dispositivi extratestuali (titolo, sommari, caratteri tipografici per la segnalazione di frasi/parole)
- la struttura retorica del testo che più favorisce le previsioni a livello semantico
- i processi metacognitivi e strategie di controllo.

Ciò comporta che a partire dall'entità del disturbo e dalle competenze possedute dall'allievo:

- si organizzino percorsi di apprendimento dotati di gradualità e basati sullo sviluppo di competenze "alte" favorendo **strategie di compenso** e insegnando all'uso di **strumenti informatici** che facilitano i compiti più legati agli automatismi;
- nel caso di lettura decifratrice molto compromessa, oltre che evitare che l'allievo legga a voce alta in classe, è opportuno utilizzare la registrazione del testo, un lettore esterno oppure un software didattico. L'importante è che l'allievo dislessico possa accedere alla comprensione attraverso l'ascolto del testo. Molto utili sono le registrazioni delle lezioni e la predisposizio-

- ne di scalette degli argomenti trattati che permettono all'allievo, a casa, di utilizzare il riascolto della lezione e, tramite la scaletta degli argomenti, orientare l'ascolto e fissare i punti salienti dell'argomento ritornando al testo;
- rendere i testi *leggibili* operando semplificazioni, alleggerimento del carico informativo e introducendo espedienti grafici e tipografici;
 - utilizzare i mediatori didattici quali schemi e mappe che servono per visualizzare grappoli di informazioni, guidare la raccolta e l'organizzazione delle informazioni, stimolare le inferenze e le deduzioni, e facilitare il ricordo anche di informazioni complesse;
 - favorire la comprensione sollecitando le conoscenze pregresse, le aspettative rispetto all'argomento, stimolando la "mobilità cognitiva" in cui l'operatività si intreccia col fare linguistico;
 - per la scrittura, gli allievi disgrafici e/o disortografica dovrebbero essere avviati all'uso del computer che permette la correzione automatica di buona parte di errori, la segnalazione dell'errore e la rilettura del testo. Per gli interventi didattici sugli aspetti ortografici della lingua scritta è opportuno far leva sui processi metacognitivi, potenziando gradualmente lo sviluppo dei processi di decisione ortografica.

Tutti i possibili interventi che la scuola mette in atto devono tendere a predisporre strumenti e attività per rendere il ragazzo autonomo nell'apprendimento.

Il successo scolastico degli allievi dislessici dipende molto da come la scuola riesce ad attivarsi per rispondere a questi bisogni educativi speciali.

Alla base di un qualsiasi lavoro didattico si inserisce la conoscenza e la consapevolezza dei docenti rispetto al problema dislessia, l'integrazione dell'allievo dislessico in classe e la collaborazione tra docenti e tra scuola e famiglia.

I sussidi didattici, computer, registratore, calcolatrice, devono essere considerati dalla classe come strumenti di lavoro che sono messi a disposizione del compagno dislessico per facilitarli i compiti più legati agli aspetti esecutivi delle abilità. La discussione in classe e la condivisione del problema tranquillizzano il dislessico e non lo fanno sentire *diverso*.

L'integrazione è una didattica che focalizza l'attenzione sul-

l'apprendimento collaborativo risultano essere gli interventi più efficaci di inclusione e di crescita di tutti gli allievi.

Nelle verifiche è opportuno ricorrere ad esercitazioni ridotte e strutturate o a colloqui orali. Il tempo impiegato dal dislessico per la decodifica di una consegna sarà sempre lunghissimo e naturalmente non sufficiente per terminare la prova. Valorizzare nei testi scritti gli aspetti ideativi e non valutare l'ortografia.

La valutazione terrà conto degli apprendimenti. Le difficoltà originate da una disabilità non possono essere oggetto di valutazione. Lo sforzo e la fatica dei dislessici dovrebbero sempre fare da sfondo in un qualsiasi quadro valutativo che, partendo dalla situazione iniziale e dalle caratteristiche della disabilità, metta in risalto i progressi e le competenze acquisite.

IL CAMPUS PER L'AUTONOMIA DI SAN MARINO

*Maria Angela Berton, Maristella Craighero, Luca Grandi,
Assunta Meloni, Marcella Peroni, Enrico Savelli, Nicoletta Staffa
e Giacomo Stella**

* MARIA ANGELA BERTON, logopedista, Associazione Italiana Dislessia.
MARISTELLA CRAIGHERO, genitore, coordinatore progetto informatica per
l'autonomia, Direttivo Associazione Italiana Dislessia.
LUCA GRANDI, tecnico informatico, responsabile sviluppo e realizzazione
software didattici e riabilitativi, Cooperativa Anastasis, Bologna.
ASSUNTA MELONI, docente, responsabile Dipartimento della Formazione,
Università degli Studi di San Marino.
MARCELLA PERONI E NICOLETTA STAFFA, psicologhe, Associazione Italia-
na Dislessia.

Il presente articolo, già apparso in

DISLESSIA Edizioni Erickson - Trento Vol. 2, n. 1, gennaio 2005 (pp. 107-114)
è qui pubblicato per gentile concessione dell'editore

IL CAMPUS PER L'AUTONOMIA DI SAN MARINO*

In questo articolo viene illustrata l'esperienza del Campus Informatica per l'Autonomia per ragazzi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Si tratta di un'esperienza innovativa in atto da due anni e nata dalla collaborazione fra l'Associazione Italiana Dislessia, l'Anastasis di Bologna e le Università degli Studi di San Marino e di Urbino. L'obiettivo principale è fornire ai ragazzi con DSA strumenti e strategie che li rendano autonomi nell'apprendimento, cioè in grado di provvedere ai propri bisogni formativi senza l'intervento di una persona esterna.

L'informatica è, al momento attuale, il miglior strumento che compensa le difficoltà legate ai DSA, ma può essere sfruttata appieno solo se i ragazzi ne comprendono le potenzialità per la loro vita quotidiana; in quest'ottica risulta fondamentale anche l'approccio adottato per la sua presentazione.

La Dislessia Evolutiva (DE) è una disabilità significativa e persistente della capacità di leggere e scrivere che interessa, con gradi diversi di espressività, circa 4 alunni ogni 100.

Il disturbo, che nella grande maggioranza dei casi ha una chiara origine geneticocostituzionale, ha un nucleo «specifico», circoscritto ai processi cognitivo-linguistici implicati dalla letto-scrittura (il cosiddetto core fonologico), ma i suoi effetti sul piano delle acquisizioni scolastiche sono diffusi e incrementali e finiscono spesso per avere inevitabilmente ripercussioni anche sullo sviluppo socio-emotivo e, più in generale, sulle capacità di adattamento dell'individuo e sulla sua autonomia personale (Stanovich, 2004).

Quindi, anche se la DE può apparire un disturbo di modesta entità clinica, nel vasto panorama della psicopatologia infantile dominato da disordini evolutivi ben più invalidanti come ad esem-

* Si ringraziano tutti i ragazzi, le loro famiglie, i volontari che hanno partecipato e coadiuvato il lavoro dello staff, in particolare Giulia Lampugnani, gli scout che hanno allietato le serate dei partecipanti e tutti quelli che hanno reso possibile questa esperienza.

pio l'autismo o il ritardo mentale, sarebbe superficiale sottovalutarne la rilevanza, dal momento che, sebbene circoscritto e delimitato a un'area specifica del funzionamento cognitivo-linguistico, ha un impatto esteso e significativo, a lungo termine, nell'ostacolare i processi globali di crescita della persona e limitarne l'autonomia.

Questi effetti «secondari» potrebbero essere sensibilmente limitati da politiche sanitarie che adottassero misure preventive di identificazione precoce del disturbo, riducendo così in modo significativo la sequela di eventi negativi che tipicamente si instaurano in mancanza di un tempestivo riconoscimento della natura delle difficoltà scolastiche che l'alunno manifesta, spesso fin dalle prime settimane di scolarizzazione, sia attraverso interventi appropriati e mirati di abilitazione e/o di facilitazione dell'apprendimento, sia, conseguentemente, attraverso atteggiamenti empatici e comprensivi verso le difficoltà del bambino, piuttosto che di critica e colpevolizzazione.

A volte, infatti, per questi bambini andare a scuola diventa un incubo e, quando infine arrivano all'attenzione di un servizio specialistico di Neuropsichiatria Infantile, il motivo dell'invio non è tanto il sospetto disturbo di apprendimento, ma il disturbo sul versante psicopatologico (psicosomatico, ansioso-depressivo o oppositivo-provocatorio).

Ciò che accade a questi bambini con l'ingresso nella scuola elementare e l'impatto con un sistema di istruzione formale, è che la loro autostima viene minata nelle sue fondamenta, giorno dopo giorno, in modo costante e ripetuto, spesso per anni, prima che venga finalmente formulata una corretta diagnosi della natura del loro problema.

Alcuni di loro, con una personalità più «forte» ed equilibrata, con un buon potenziale intellettivo e con un ambiente familiare attento e protettivo, possono trovare per un certo tempo (a volte per tutto il corso della scuola elementare e secondaria inferiore) un grado soddisfacente di adattamento alla vita scolastica e passare quasi «inosservati». Tuttavia, la qualità del loro adattamento è «al ribasso», è quella di «vivacchiare», di non riuscire comunque a esprimere il loro potenziale cognitivo appieno e al meglio, e di non riuscire a trarre grande gioia dallo studio. Per questi alunni spesso il problema emerge più tardivamente, con l'ingresso alle scuole secondarie superiori, in cui l'accresciuta richiesta di studio ha l'effetto di un «catalizzatore» che precipita

la reazione e fa emergere con chiarezza la difficoltà di far fronte a un impegno che diventa sempre più gravoso. Qui «cade la maschera» dietro cui questi ragazzi hanno sopravvissuto e questa caduta, in una fase così delicata dello sviluppo in cui «si gioca» la costruzione dell'immagine di sé, se non adeguatamente capita e supportata, non è priva di conseguenze fortemente negative che coincidono con il collasso di equilibri fino a quel momento faticosamente costruiti e mantenuti.

Altri di loro, forse più fragili in partenza sul piano emotivo, o forse meno supportati dall'ambiente familiare, «esplodono» prima e manifestano tutto il loro disagio con una sintomatologia più eclatante, che richiede cure psicologiche dirette e immediate. Se sono abbastanza fortunati, questi bambini ricevono una diagnosi e un trattamento riabilitativo, assieme a forme più o meno esplicite di aiuto scolastico e nelle attività di studio. Resta comunque il fatto che questi alunni dovranno «faticare» ogni giorno più dei loro compagni, spesso per ottenere risultati scolastici modesti, se non deludenti. Spesso li attendono anni di rieducazione, più o meno intensiva, per vedere ridursi solo un po' gli effetti della loro basilare disabilità nel leggere e nello scrivere e la loro fatica nello studio quotidiano.

Nell'uno e nell'altro caso, possiamo dire che crescere con la dislessia è un compito di sviluppo difficile e scarso di soddisfazioni. Non dobbiamo quindi stupirci che molti di questi ragazzi, arrivati alla soglia della preadolescenza, abbiano sviluppato una sorta di «rassegnazione appresa» (learned helplessness), una voglia di «gettare la spugna», di «essere lasciati in pace», quando non di aperta rabbia verso il mondo degli adulti (genitori e insegnanti), con le loro aspettative e richieste irraggiungibili, che diventano solo una fonte di frustrazione.

Oggi, a nostro avviso, c'è la possibilità di fare un passo in avanti per attenuare le difficoltà che la dislessia comporta e da questa convinzione è nata l'idea del Campus sull'uso dell'informatica per l'autonomia.

Il progetto: nascita di un'idea

L'idea del «Campus per l'autonomia» è maturata nel tempo attraverso alcune iniziative che tentavano di congiungere le

peculiari modalità di apprendimento e le potenzialità dei ragazzi dislessici con le risorse offerte dall'informatica. Prima fra tutte, le tre giornate non consecutive organizzate dalla sezione di Vicenza dell'Associazione Italiana Dislessia in collaborazione con la Cooperativa Anastasis di Bologna (Craighero, Peroni e Grandi, 2002). In seguito ne sono state realizzate altre in varie città italiane e tutte si sono rivelate estremamente positive, vedendo la partecipazione attenta e interessata di molti ragazzi.

Attraverso queste brevi esperienze, è maturato l'impegno tra l'Associazione Italiana Dislessia, la Cooperativa Anastasis di Bologna, l'Università di San Marino e l'Università di Urbino per promuovere l'autonomia di ragazzi con DSA mediante l'utilizzo di tecniche e strumenti informatici che li rendano capaci di affrontare il percorso di apprendimento.

L'impegno degli enti promotori si è consolidato quest'anno nella seconda edizione del Campus.

Obiettivi

Il Campus è nato partendo da tre considerazioni che sono divenute gli obiettivi dell'iniziativa.

La prima è relativa alla definizione stessa di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, definizione che, dal punto di vista degli autori, potrebbe essere meglio precisata aggiungendo la parola «modalità»: Disturbo Specifico della Modalità di Apprendimento.

Infatti, modificando la modalità di accesso ai contenuti, vediamo emergere le ottime potenzialità di questi ragazzi. Riferendoci alla definizione coniata da Luca Grandi e ripresa da Giacomo Stella (Stella, 2004), potremmo dire che il ragazzo con dislessia è un madrelingua orale, cioè un ragazzo predisposto naturalmente all'apprendimento per via orale, attraverso l'ascolto, al contrario dei madrelingua scritta che basano l'acquisizione di informazioni sulla letto-scrittura. Si tratta di una nuova prospettiva, di un modo nuovo di porsi nei confronti dei ragazzi con dislessia da cui consegue il primo obiettivo del Campus: fornire ai ragazzi strumenti che attivino e potenzino il canale uditivo-verbale (ascolto) per l'apprendimento e il canale visivo come sistema di ancoraggio dell'informazione verbale in memoria.

La seconda considerazione è relativa al concetto di «autonomia» e alla necessità di mettere i ragazzi con disturbi dell'apprendimento, intelligenti per definizione, nella condizione di essere autonomi nell'apprendimento e quindi di provvedere ai bisogni formativi senza l'intervento di una persona esterna.

Infatti, l'aiuto che gli adulti forniscono a questi ragazzi è prevalentemente di tipo assistenzialistico, cioè fanno per loro le cose che li mettono in difficoltà: leggono per loro, scrivono, nei casi più estremi (non rari) si sostituiscono a loro nei compiti, ecc.

Tuttavia, tale atteggiamento, adottato con le migliori intenzioni, rafforza nei ragazzi la sfiducia nelle proprie capacità e porta alle conseguenze che ben conosciamo: rifiuto dell'aiuto e del compito oppure totale dipendenza dall'adulto, scontri con insegnanti e genitori, ecc.

La terza considerazione, legata alla precedente, è riferita al concetto di «educare». Nel dizionario Garzanti on line si legge che la parola deriva da «educere», cioè trarre fuori. Il compito di chi educa deve essere quindi, prima di tutto, «tirare fuori» dai ragazzi le loro capacità e risorse, piuttosto che «inculcare» nozioni o procedure. Ogni bambino da «educare» diviene metaforicamente un recipiente colmo di possibilità. Ogni recipiente ha le sue caratteristiche: un ragazzo potrà essere come un vasetto con apertura a rotazione, un altro potrà essere come un barattolo che necessita di un apriscatole e così via.

Seguendo questa logica il docente deve prima di tutto trovare il modo di aprire il vasetto ed «educere», tirare fuori.

L'informatica risulta essere un «buon apriscatole» per i ragazzi con disturbo dell'apprendimento in quanto è lo strumento che più di tutti «compensa» le loro difficoltà.

Pensando al motivo di una diffusione così ampia e veloce dell'informatica nel mondo, ci si accorge dei vantaggi che offre a tutti; infatti, il computer consente:

1. di scrivere qualsiasi testo in modo corretto ed esteticamente bello;
2. di memorizzare i dati e di recuperarli in modo rapido;
3. di modificare i documenti e quindi riutilizzarli;
4. di reperire informazioni in «magazzini» quali le enciclopedie multimediali, Internet, ecc. oppure di importare tramite scanner immagini, testi, ecc., che possiamo utilizzare;
5. di costruire mappe concettuali.

Tali vantaggi sono ancora maggiori per i ragazzi con dislessia in quanto i punti di forza del computer corrispondono ai loro punti deboli e quindi li compensano. Inoltre, scrivere utilizzando la tastiera, nella quale sono già presenti tutte le lettere in stampato maiuscolo, consente un minore carico sulla memoria di lavoro. Infine, il computer favorisce l'attenzione e sviluppa autostima in quanto è considerato da tutti come uno strumento utile e indispensabile, soprattutto nel mondo del lavoro.

Pertanto, i programmi e gli strumenti utilizzati durante il Campus sono in maggioranza programmi di uso comune come Internet, lo scanner, l'OCR, ecc. A questi è stato aggiunto Carlo Il Loquendo, un editor di testi e un prototipo di calcolatrice, entrambi dotati di sintesi vocale.

La scelta di proporre una settimana di corso residenziale ha permesso di compiere una svolta rispetto alle edizioni precedenti di «corsi per l'autonomia», organizzati in singole giornate o più giornate a distanza di tempo.

La decisione di prolungare il corso non nasceva dalla necessità di avere più tempo a disposizione per apprendere l'uso degli ausili informatici, poiché i ragazzi hanno dimostrato, in diverse occasioni, di acquisire questa competenza anche in un'unica giornata. Non bisogna infatti confondersi: l'apprendimento dell'uso dell'informatica come strumento per l'autonomia non è il fine ma un mezzo. È indubbio che il maggiore tempo a disposizione ha permesso di proporre più attività, di presentare più strumenti e approfondirne le caratteristiche, consentendo una migliore conoscenza degli strumenti da parte dei ragazzi e quindi un adattamento alle proprie esigenze e caratteristiche.

La decisione di prolungare il corso è nata da altre considerazioni: si è ritenuto opportuno offrire la possibilità ai ragazzi di mettere a confronto e condividere con altri il proprio problema e l'esperienza di poterlo affrontare e almeno in parte superare. Si voleva provare a invertire la tendenza, fare sperimentare a questi ragazzi il «senso di farcela», di poter aggirare l'ostacolo, di poter recuperare un'identità positiva, non solo come un fatto privato e individuale, ma come un processo di crescita collettivo, di un gruppo, che si ritrova e scopre di avere un obiettivo comune e accetta di affrontare la sfida e le difficoltà che essa comporta e che gradualmente diventa consapevole di come si può cresce-

re tutti assieme, dividendo con altri la fatica, la responsabilità, ma anche la gratificazione di potercela fare.

I partecipanti

Il Campus è aperto a 15 ragazzi e ragazze iscritti alla scuola secondaria inferiore.

Alle famiglie interessate viene chiesto di inviare la relazione di uno specialista con i risultati dei test necessari per la valutazione diagnostica. La selezione dei partecipanti avviene considerando in particolare i parametri velocità e correttezza della lettura al fine di costituire un gruppo di ragazzi con disturbo di lettura grave e difficoltà omogenee.

Sia nella prima edizione sia nella seconda, i partecipanti sono stati in maggioranza maschi, provenienti da tutte le regioni italiane.

La preparazione del 2° Campus

Come precedentemente sottolineato, i ragazzi con DSA hanno una peculiare modalità di apprendimento per cui le informazioni vengono acquisite passando attraverso il canale uditivo-verbale piuttosto che attraverso la forma scritta. Con l'utilizzo dell'informatica, in particolare della sintesi vocale, è possibile bypassare molte delle difficoltà in quanto si attiva il canale privilegiato di questi ragazzi. L'utilizzo di tali strumenti li rende autonomi nello svolgimento di compiti di tipo sia scolastico (studio, esecuzione di temi, ecc.) sia extrascolastico (soddisfare curiosità e interessi).

In seguito alle esperienze passate i docenti sapevano di dover affrontare due «nemici dell'autonomia»: il primo e più diffuso è la paura di sbagliare e di essere giudicati o messi in ridicolo di fronte agli altri; il secondo nemico dell'autonomia è la bassa autostima e il senso di inefficacia per cui si ritiene di non avere le competenze per svolgere compiti che richiedano letto-scrittura. Per questo anche l'approccio agli strumenti e ai compiti diviene di fondamentale importanza in quanto trasmette fiducia e stimola la motivazione dei ragazzi a «sperimentare».

La preparazione da parte dei docenti del materiale adatto

agli scopi ha richiesto numerosi incontri: si doveva pensare ad attività che consentissero in primo luogo di superare la paura di «provare» e, in secondo luogo, di affrontare tutte le attività scolastiche in autonomia, utilizzando strumenti e strategie compensative.

Durante le iniziative precedenti, i docenti avevano proposto prove di comprensione di testi in (italiano e in inglese) e di scrittura, che si è deciso di mantenere.

Per il 2° Campus si è deciso di aggiungere attività relative alle modalità di studio: in particolare è stato introdotto l'uso di mappe concettuali sia come supporto all'esposizione orale sia come scaletta per la composizione di testi scritti.

Nelle precedenti esperienze non si erano affrontate le difficoltà nell'ambito dei numeri e dei calcoli; da quest'anno è stato possibile inserire una serie di problemi di aritmetica e di geometria a difficoltà crescente, in quanto era disponibile una particolare calcolatrice dotata di sintesi vocale prodotta in prototipo dall'Anastasis e sperimentata proprio al Campus.

Il Campus si è concluso con la realizzazione di una presentazione dei ragazzi stessi in PowerPoint, in quanto è un'attività divertente e stimolante; le presentazioni rimangono come «cartoline ricordo» per i ragazzi e per lo staff.

Lo svolgimento

Il 2° Campus si è svolto da domenica 20 a venerdì 25 giugno 2004 nella Repubblica di San Marino.

Una delle maggiori difficoltà affrontate dagli organizzatori è stata quella logistica e cioè decidere dove ospitare questi giovani amici, per garantire loro la possibilità di vivere in un ambiente confortevole ma allo stesso tempo a misura di preadolescente. La prima edizione del campus, quella «storica», ha ospitato i ragazzi in una casa di accoglienza con grandi camerate, immersa nel verde e con ampi spazi che hanno reso subito possibile il gioco e, attraverso questo, la conoscenza reciproca. Il secondo Campus ha invece alloggiato i ragazzi in un piccolo hotel del centro storico, più vicino alle aule, ma con meno spazi per il gioco e quindi con un impegno maggiore nell'organizzazione delle attività da proporre nel tempo libero. Anche in questo con-

testo i ragazzi hanno dato sfogo alla loro vitalità e alla voglia di conoscersi e fare amicizia.

Il 2° Campus, così come il 1°, si è aperto con un momento dedicato all'accoglienza dei ragazzi e delle loro famiglie, alla presentazione dello staff docente e dei referenti dell'iniziativa e all'illustrazione delle attività nel dettaglio.

Il lavoro in aula è iniziato lunedì mattina ed è terminato venerdì; i ragazzi sono stati impegnati per cinque ore al giorno, suddivise fra mattina e pomeriggio (9.00-12.30; 14.30-16.30), nelle due aule di informatica del Dipartimento della Formazione dell'Università degli Studi di San Marino. Il Dipartimento dispone di un buon laboratorio informatico, collegato a Internet e corredato di stampante e scanner, adatto quindi ad accogliere la classe dei quindici partecipanti.

Le ore «libere» sono state dedicate a visite guidate e a momenti di gioco e ricreazione in compagnia di giovani educatori, abituati a gestire l'esuberanza dei preadolescenti. Infatti, nell'organizzare la settimana di permanenza a San Marino si è considerato che i ragazzi erano reduci dalle fatiche di un intero anno di studio e che gran parte del loro impegno doveva essere percepito anche come riposo e divertimento.

La settimana si è conclusa con gli incontri individuali con i genitori dei ragazzi per riferire sugli obiettivi raggiunti.

In seguito ai genitori sono state inviate una relazione generale, nella quale erano riportate le attività proposte, l'approccio adottato in aula, gli obiettivi e i risultati ottenuti (AA.VV., 2004), e una relazione individuale per ciascun ragazzo, in cui erano elencate le acquisizioni raggiunte e i suggerimenti emersi dall'osservazione.

A distanza di sei mesi, circa a metà anno scolastico, è stato previsto un incontro per tutti i ragazzi e i genitori nell'aula informatica presso la Cooperativa Anastasis di Bologna, per verificare come e quanto i ragazzi siano stati in grado di utilizzare gli strumenti proposti, capire che impatto abbia avuto l'esperienza del Campus per il loro percorso scolastico e se abbia cambiato, in meglio, il loro rapporto con la scuola. Inoltre, è un'occasione per i ragazzi per ritrovarsi.

Le attività nel dettaglio

La prima mattina di corso i docenti erano pronti ad affrontare quelli che abbiamo definito «nemici dell'autonomia», cioè la bassa autostima e la paura di sbagliare. Questa volta, però, si è incontrato un altro nemico che non era presente nel 1° Campus: la maggior parte dei ragazzi non aveva alcuna aspettativa positiva nei confronti della settimana o interesse rispetto alle prime proposte, probabilmente perché sfiduciati in seguito a esperienze precedenti. Il clima di lavoro non è stato quindi sin dal principio sereno. Le modalità attuate per cambiare questo stato iniziale sono state in realtà semplici: dare a tutti la possibilità di esprimere anche i rancori, le perplessità e poi dare fiducia e mostrare di credere in modo incondizionato alle loro potenzialità e capacità.

I primi strumenti, Internet e Carlo II, sono stati presentati volutamente per sommi capi, proprio per mostrare fiducia nelle loro capacità e dar loro modo di sperimentare in autonomia i mezzi; il compito, da svolgere a coppie, era cercare informazioni riguardanti un argomento di interesse che poi avrebbero dovuto riferire ai docenti. Tale compito, all'apparenza semplice, implicava un lavoro di cooperazione, di ricerca nell'enorme rete di informazione di Internet e infine di sintesi. La maggior parte dei ragazzi ha reagito in modo estremamente positivo, cominciando a lavorare con impegno; alcuni si sono mostrati più reticenti, ma tutti hanno portato a termine il compito. Superate le prime difficoltà è stato possibile affrontare numerosi compiti di tipo scolastico.

Ogni ragazzo aveva a disposizione un computer personale, con il quale poter svolgere le attività proposte. Erano previsti, durante le giornate, momenti comuni di confronto e di presentazione degli strumenti, sempre per «sommi capi», seguiti dalla «sperimentazione» dei ragazzi in modo autonomo alla propria postazione di lavoro.

La seconda prova presentata era di comprensione di un testo, per cui è stato introdotto lo scanner e il programma OCR. I ragazzi hanno trasferito il testo cartaceo dentro il computer, ne hanno acquisito il testo, letto il contenuto con l'aiuto di Carlo II e le cuffie e, infine, hanno risposto alle domande a scelta multipla.

Per consolidare l'utilizzo di questi strumenti è stata presen-

tata un'ulteriore prova di comprensione, ma questa volta i ragazzi dovevano scrivere le risposte, alcune delle quali non erano presenti nel testo e richiedevano riflessioni personali e ricerche su Internet.

Alla fine di questi esercizi, i ragazzi erano più sereni e consapevoli delle proprie capacità e motivati ad andare avanti, anche se la paura dell'esercizio successivo non era ancora stata dissipata.

Per questo la proposta di scrivere un riassunto è stata accolta con un iniziale rifiuto, superato presentando alcuni strumenti adatti al compito. È stata fornita una mappa concettuale costituita in prevalenza da immagini ed è stato letto un brano sulle differenze tra maschi e femmine; in seguito si è aperto un lungo dibattito che si è risolto non solo nel riassunto del brano, scritto con l'aiuto della mappa e di un glossario tematico (realizzato su Carlo II), ma anche in un commento spontaneo scritto dalla maggior parte dei ragazzi.

Ovviamente i testi scritti con l'ausilio di Carlo II contenevano degli errori, ma dall'altra parte il contenuto del riassunto era aderente al testo e il commento evidenziava le capacità creative e analitiche dei ragazzi, che sono stati fieri di far leggere i propri prodotti pubblicamente.

In questo modo la fiducia iniziava a germogliare, mostrando la vera essenza dello scrivere: scrivere è comunicare, l'importante è il contenuto.

Il quinto esercizio consisteva nell'ascolto di un brano per poi completare una mappa concettuale realizzata con il programma Kidspiration. Tutti i ragazzi sono stati in grado di completare la mappa, di aggiungere immagini e personalizzarla e, in alcuni casi, l'hanno ampliata con conoscenze pregresse sull'argomento. Con questo esercizio, in particolare, ci siamo potuti rendere conto della propensione di questi ragazzi all'ascolto come canale privilegiato di apprendimento, tanto che anche a distanza di giorni il semplice osservare la mappa concettuale, da loro completata, ha permesso loro di esporre correttamente il contenuto del brano solamente ascoltato.

Tale osservazione è stata confermata da un'altra prova di comprensione con domande a risposta aperta somministrata sia ai ragazzi che ai loro familiari. La prova era stata preparata per consolidare le capacità dei ragazzi nell'utilizzo dello scanner,

dell'OCR e di Carlo II, ma si è rivelata un compito interessante per testare le differenze di apprendimento tra ragazzi con dislessia e non. In questo caso, i dislessici sono più abili dei non dislessici ad ascoltare rispetto a chi è abituato a cimentarsi continuamente con il testo scritto. Tale abilità, come la fiducia, deve essere coltivata e curata con estrema attenzione per favorire il crescere dell'autonomia.

Se autonomia significa indipendenza, libertà di pensare e di agire, questa viene probabilmente limitata dall'enorme difficoltà a comprendere e imparare lingue straniere, considerando per esempio che ormai l'inglese domina quanto meno l'informazione e la musica. Così è stato proposto un testo in inglese con sette domande per verificare la comprensione. Il testo era stato preso da un libro di seconda media. Questo esercizio ha permesso di introdurre un nuovo strumento: il traduttore automatico dall'inglese all'italiano e viceversa. Tale programma consente di tradurre in tempo reale qualunque testo. La traduzione a volte è di tipo letterale e quindi imperfetta, per cui i ragazzi dovevano cercare di correggere il testo e poi rispondere alle domande. Tutti sono stati in grado di usare lo scanner, l'OCR, il traduttore, e di capire il significato del testo nonostante gli errori di traduzione e rispondere alle domande.

Gli ultimi esercizi erano anche i più spinosi, poiché riguardavano la matematica e il tema; anche in questo caso è stato fondamentale per loro avere a disposizione gli strumenti giusti. Per quanto riguarda i numeri e il calcolo, i ragazzi dovevano risolvere una serie di problemi di difficoltà crescente, avendo a disposizione una calcolatrice dotata di sintesi vocale che dava la possibilità di ascoltare i numeri digitati e di copiare l'intera operazione (o solo il risultato) per poi incollarla su Carlo II, che utilizzavano per la lettura del testo e come foglio di lavoro. I ragazzi hanno accolto con entusiasmo la calcolatrice con sintesi anche se ovviamente non ha eliminato tutti gli ostacoli; per alcuni lo svolgimento di un problema richiede uno sforzo enorme sia di comprensione del testo sia di individuazione dei passaggi e dei segni delle operazioni, per cui, nonostante il vantaggio dato dalla calcolatrice, hanno commesso errori e si sono affaticati in breve tempo.

Per il tema, è stata fornita ai ragazzi una mappa concettuale costruita con Kidspiration con i punti salienti da rispettare

(introduzione, svolgimento, conclusione), per poi lasciarli liberi di scegliere il contenuto del testo. Bisognava infatti far ancora leva sugli interessi e sulle risorse individuali per poi ottenere risultati ottimi.

L'ultima mattinata è stata dedicata alla costruzione di una presentazione di loro stessi attraverso PowerPoint. Il programma è stato spiegato brevemente e poi i ragazzi hanno dato libero sfogo alla loro creatività riuscendo a costruire diapositive con testo, immagini, animazioni varie e file audio, a volte registrati da loro.

Verifica delle attività e degli obiettivi

A fine giornata i docenti si riunivano per discutere della giornata, raccogliere e valutare il materiale prodotto e scambiarsi impressioni e osservazioni.

Per ogni esercizio proposto erano state preparate delle tabelle dove raccogliere i risultati di ogni singola attività tenendo conto dei parametri che più interessava rilevare.

Per esempio, nel quarto esercizio i ragazzi dovevano fare un riassunto scritto del brano

Differenze fra maschi e femmine letto da un docente, utilizzando la mappa concettuale e il glossario tematico che era stato predisposto su Carlo. Nella tabella riassuntiva si è tenuto conto:

1. del livello di comprensione del testo letto dall'adulto;
2. della scrittura e quindi della struttura della frase e degli errori (fonologici, non fonologici, altro);
3. dell'uso del mezzo informatico (in questo caso del glossario tematico, del correttore ortografico, dell'autocorrezione con i tasti F3 e F4);
4. dell'uso della mappa.

Questo lavoro ha permesso di tracciare con più precisione e puntualità il profilo di ogni ragazzo, evidenziando gli strumenti e accorgimenti che gli permettevano di essere più autonomo nello svolgimento di ogni attività proposta e quelli che più lo motivavano.

Inoltre, ha permesso di comprendere meglio le difficoltà di ciascun ragazzo e quindi di dargli suggerimenti e strategie specifiche e mirate.

In seguito a questa verifica, venivano ridefiniti le attività per

il giorno successivo e gli obiettivi per ciascun ragazzo e si preparavano i materiali.

Inoltre, le osservazioni hanno permesso di valutare l'efficacia degli strumenti e l'effetto sulla performance.

Oltre a questi aspetti, è stato possibile osservare l'evoluzione di questi ragazzi dal punto di vista psicologico. All'inizio erano sfiduciati, demotivati e disinteressati verso l'esperienza. Durante il corso hanno dato tutti prova di grande partecipazione e impegno; l'ultimo giorno, quando si è chiusa l'esperienza in aula, serpeggiava fra di loro un sentimento di tristezza mista alla paura di dover tornare alla vita di tutti i giorni, con le difficoltà e incomprendimenti consuete. Tutti hanno chiesto di tornare non solo per poter stare di nuovo assieme, ma anche perché si era sviluppata in ciascuno una forte motivazione per l'apprendimento autonomo e la consapevolezza di «potercela fare».

Nel prossimo mese di febbraio è in programma l'incontro di verifica a distanza con i ragazzi del 2° Campus e le loro famiglie. L'incontro ha l'obiettivo di monitorare le abilità nell'utilizzo degli strumenti informatici e delle strategie apprese durante il Campus e di indagare, attraverso colloqui e interviste con ragazzi e genitori, l'impatto che l'esperienza ha avuto nella vita quotidiana e scolastica.

Conclusioni

Da questi due anni di Campus sono derivate esperienze e riflessioni non solo per i ragazzi ma anche per lo staff che con loro ha vissuto questo percorso.

La convinzione più forte che è emersa è che occorre un cambiamento, una svolta culturale nel modo di proporre l'apprendimento. Si devono favorire e privilegiare l'ascolto e l'espressione verbale già dai primi giorni di scuola. L'attitudine all'ascolto va infatti allenata e stimolata, come la decodifica nella lettura viene implementata e continuamente rinforzata nei primi anni di scuola elementare. Tale approccio favorirà tutti gli alunni, non solo quelli con dislessia, poiché evidenzierà le diverse peculiarità di apprendimento valorizzando le diverse attitudini.

La possibilità di esprimere al meglio le proprie abilità si può dare anche attraverso l'informatica perché è il mezzo che meglio

consente, al momento attuale, di trasformare in autonomia il materiale cartaceo in orale con la possibilità di poterlo ascoltare direttamente.

È per questo che l'informatica è stata scelta come mezzo per veicolare l'autonomia dei ragazzi con dislessia. Inoltre, programmi come Carlo II permettono di attivare, contemporaneamente a quello uditivo, un secondo canale, quello visivo, rinforzando la consapevolezza metafonologica, la capacità di auto-correzione e la memorizzazione delle informazioni.

Sicuramente (tutto lo staff ne è testimone) cambiare modalità di apprendimento, fare proposte alternative e mettere a disposizione strumenti adeguati alle peculiarità di questi ragazzi corrisponde a cambiare la loro vita. Finalmente diventano consapevoli delle proprie potenzialità e abilità, acquistando fiducia e motivazione; comprendono che il loro disturbo specifico riguarda la modalità e non l'apprendimento in sé per cui, utilizzando i mezzi giusti, emergono ottime potenzialità.

Per i ragazzi dei due Campus è stato così: ora tocca a chi vive con loro (famiglia, scuola, servizi) continuare questo percorso, sfruttando tutti i mezzi a disposizione (strumenti, ma anche corsi di formazione per gli adulti, ecc). In particolare, è indispensabile che nel percorso verso l'autonomia la famiglia svolga un ruolo attivo e consapevole delle risorse del proprio figlio e che instauri con la scuola una fattiva collaborazione per il raggiungimento dell'obiettivo comune, che è dare al ragazzo la possibilità di apprendere ed esprimere le proprie potenzialità.

Le perplessità e le resistenze rispetto all'uso dell'informatica a scuola e a casa devono essere superate. Alcune delle opinioni che solitamente vengono portate come argomenti contro l'utilizzo del computer sono le seguenti.

1. Se si utilizza il computer non si impara a scrivere. Tale idea proviene dall'assunto che si impara a scrivere solo con/dalla biro. Bisogna considerare che ci sono e ci sono stati milioni di persone che sanno o hanno saputo scrivere, ma non hanno mai impugnato una biro. Facciamo riferimento a culture antiche come gli egizi o i greci, ad esempio, oppure, senza andare troppo lontano nel tempo, anche le persone prive della vista non hanno mai impugnato una biro, ma hanno imparato a leggere e a scrivere attraverso altri strumenti.
2. Se si utilizza il computer si disimpara a leggere e a scrivere.

Esistono prove scientifiche che non solo smentiscono tale affermazione, ma che dimostrano anche che l'esposizione alla lettura attraverso la via orale, tramite sintesi vocale, unitamente allo scorrimento visivo del testo, permette di migliorare le performance successive anche in assenza di supporto informatico. Le prestazioni migliorano anche nella scrittura, nell'automonitoraggio degli errori e nell'apprendimento in generale. Inoltre, bisogna tenere in considerazione che, se non si offrono delle modalità di apprendimento diverse dalla letto-scrittura «tradizionale», il ragazzo con dislessia eviterà tali compiti e quindi non svilupperà un'esperienza lessicale e della struttura del testo. Al contrario potrà farlo se lo si mette nelle condizioni di accedervi con un altro strumento, migliorando così il proprio lessico e di conseguenza la capacità di esprimersi.

3. Se non si fatica non si impara. Si assume che, se si viene facilitati nell'apprendimento, tale prassi non darà risultati, come se il sapere fosse necessariamente figlio della fatica. Inoltre, il computer permette sicuramente anche un vantaggio di tipo psicologico dovuto a un aumento di sicurezza nelle proprie capacità. Risulta ingenuo non sfruttare tale vantaggio, magari appellandosi a un presunto concetto di giustizia.
4. Se si offre uno strumento come il computer solo a un bambino, non è «giusto» nei confronti degli altri. In realtà, tornando al concetto di educare nel senso di «trarre fuori», la giustizia dovrebbe avere un altro significato: la giustizia non è dare a tutti la stessa cosa, ma è dare a ognuno ciò di cui ha bisogno. In questo senso può essere utile ribadire un esempio: un miope ha bisogno degli occhiali per vedere da lontano, e in questo modo è facilitato, poiché probabilmente, se si sforzasse, qualcosa riuscirebbe a vedere anche senza occhiali. Tuttavia, a nessuno verrebbe in mente di privare degli occhiali un bambino miope per seguire la lezione alla lavagna. Ugualmente non si dovrebbe impedire a un bambino con disturbo specifico dell'apprendimento di utilizzare gli strumenti a lui indispensabili come la sintesi vocale o la calcolatrice.

Per concludere, riportiamo alcuni semplici consigli per favorire il percorso formativo di ragazzi con dislessia e quindi da attuare sia a casa sia a scuola (è implicito, tuttavia, che nella definizione dei bisogni di ciascun ragazzo è opportuno e van-

taggioso avere la collaborazione dello psicologo o del neuropsichiatra del servizio sanitario):

1. non farli mai leggere ad alta voce;
2. consentire loro di utilizzare gli strumenti compensativi di cui hanno bisogno (computer con programmi specifici, scanner, calcolatrice, registratore, ecc.), sia a casa che a scuola;
3. non avere paura di introdurre questi strumenti anche precocemente nel percorso di formazione e in situazioni lievi, se questo può favorire l'aumento del lessico, l'apprendimento e la motivazione;
4. utilizzare programmi di videoscrittura per l'elaborazione dei testi in modo che il ragazzo abbia l'opportunità di correggersi senza riscrivere o ricopiare;
5. utilizzare la sintesi vocale per rileggere anche i propri elaborati;
6. preferire le prove orali piuttosto che quelle scritte;
7. concordare le interrogazioni;
8. incoraggiare l'uso di schemi, tracce, uso di parole chiave per favorire l'apprendimento; far accedere a questi semplici ausili con anticipo e prima dell'esposizione orale delle lezioni/unità didattiche, se possibile fornendo anche registrazioni;
9. sviluppare la comunicazione e l'ascolto;
10. distinguere il momento dell'apprendimento da quello dell'interrogazione in modo da favorire una migliore concentrazione nella fase di ascolto;
11. favorire l'uso di Internet e delle enciclopedie multimediali per fare le ricerche;
12. caldeggiare la lettura di libri, testi, articoli su argomenti di interesse, preferibilmente in formato audio (vedi il libro parlato): darà al ragazzo la possibilità di condividere con i coetanei esperienze, interessi, argomenti di discussione;
13. valutare gli elaborati scritti per il contenuto, senza insistere sugli errori ortografici, valorizzando lo svolgimento nella sostanza piuttosto che nella forma;
14. evitare di consegnare del materiale scritto a mano e prediligere quello stampato o digitale, consegnandolo anticipatamente rispetto all'unità didattica da trattare;
15. dispensare dall'apprendimento delle lingue straniere, se non nella loro forma orale, con la possibilità di utilizzare qualsiasi supporto (ad esempio, traduttori);

16. leggere i problemi, registrare il testo, scindere la soluzione del problema dal calcolo, fornendo l'opportunità di usare la calcolatrice, tavole pitagoriche e altri supporti;
17. accordarsi anche sulle prove a tempo, riducendo il materiale della prova.

Bibliografia

- AA.VV. (2003), Relazione 1° Campus per l'autonomia di ragazzi dislessici, www.dislessia.it/documentazione/2003/sanmarino_01.htm.
- AA.VV. (2004), Relazione 2° Campus per l'autonomia di ragazzi dislessici, www.dislessia.it/documentazione/2004/Campus2/sanmarino2_01.htm.
- Craighero M., Peroni M. e Grandi L. (2002), Progetto autonomia: corso di Informatica per l'autonomia di ragazzi dislessici, atti del 5° Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana Dislessia.
- Stanovich K.E. (2004), Riflessioni sulle cause e sulle conseguenze delle differenze individuali nelle prime fasi dell'acquisizione della lettura, «Dislessia», vol. 1, n. 2, pp. 149-183.
- Stella G. (2004), Editoriale, «Dislessia», vol. 1, n. 3, pp. 261-263.

**GIULIO LEGGE:
UN'ESPERIENZA NELLA SCUOLA PRIMARIA**

Nicoletta Galvan

GIULIO LEGGE: UN'ESPERIENZA NELLA SCUOLA PRIMARIA

Nicoletta Galvan

Giulio frequenta la terza elementare. È un alunno con diagnosi di dislessia severa.

Dopo due anni di regolare frequenza scolastica, Giulio riesce a leggere scorrettamente solo bi e trisillabe piane: qualsiasi parola, anche se ad frequenza – contenete irregolarità ortografiche o gruppi consonantici complessi – risulta per Giulio indecifrabile.

La lettura è in ogni caso lenta, esitante, faticosa; l'esiguità del patrimonio lessicale impedisce a G. di attivare i meccanismi di anticipazione e previsione che potrebbero compensare – in parte – le difficoltà in decifrazione. Giulio ha sviluppato, rispetto all'oggetto-libro, un atteggiamento di diffidenza difensiva: anche se mostra di essere attratto dagli scaffali della biblioteca, raramente assume l'iniziativa di sfogliarne uno, anche solo per guardarne le illustrazioni. Poiché le sue esperienze di lettura si esauriscono nella paginetta del libro di testo assegnata come compito, Giulio ignora le caratteristiche strutturali del libro: ignora la funzione del titolo e degli indici, che costituiscono un'anticipazione del contenuto di un testo; ignora la nozione di 'autore', ignora che le illustrazioni – soprattutto nelle tipologie espositive – veicolano informazioni e spesso le integrano facendole 'vedere'. L'atto del leggere è per Giulio sempre identico: si leggono tutte le righe, dall'alto al basso, indipendentemente dalla tipologia testuale e dallo scopo del leggere.

Il profilo di Giulio è del tutto simile a quello di tanti altri bambini che fanno fatica ad utilizzare il testo scritto per apprendere. Per Giulio, e per tutti gli altri bambini che hanno le sue stesse difficoltà, una didattica centrata sul solo recupero delle abilità decifratorie, se migliora i parametri della velocità e della correttezza, non costruisce un 'buon lettore' e – soprattutto – non fa del libro un oggetto interessante.

Quali, allora, gli obiettivi che un intervento scolastico deve considerare prioritari affinché Giulio desideri leggere?

Giulio deve:

abbandonare l'atteggiamento difensivo nei confronti dei libri e

della lettura

scoprire – e capire – che dalla lettura si ricavano sia informazioni immediatamente fruibili (è il caso dei testi pragmatici) sia conoscenze ordinate e sistematiche

imparare a leggere in maniera economica (funzionale allo scopo del leggere);

deve costruire – del sé lettore – un'immagine che non sia centrata solo sul deficit

Una didattica 'non rassegnata' non può che partire dal libro: non dai brani antologizzati, non dai *rid.ad*, non dalle fotocopie, non dai testi ridotti.

L'approccio di Giulio con il libro parte dal programma di scienze, che prevede lo studio dei rapaci;

la scelta del testo (*Le aquile ed altri rapaci*, ed. De Agostini) è motivata dalla chiarezza e dalla ricchezza del repertorio fotografico e dalla impostazione grafica della pagina, che non crea inquinamento visivo e conseguente affaticamento.

Nel suo ruolo di facilitatore l'insegnante deve analizzare il testo per individuarne i punti che possono presentare un ostacolo alla comprensione; individuare i concetti fondamentali e – sulla base di questi – ricostruire il testo per renderlo altamente leggibile¹.

Un testo ad alta leggibilità non è un testo ridotto. Erroneamente e troppo spesso si ritiene che testi brevi facilitino la comprensione: in realtà concentrare molte informazioni in un testo breve costringe a scelte sintattiche complesse che costituiscono un aggravio per il lettore.

Si riportano – a titolo esemplificativo – il primo paragrafo tratto dal libro citato, l'analisi e la riscrittura effettuate dall'insegnante.

La versione semplificata del testo – che sarà inserita all'interno del libro – consentirà all'alunno di acquisire le informazioni principali per poi tornare alla lettura dell'originale.

Che cos'è un rapace?

I rapaci non sono gli unici uccelli che cacciano per procurarsi il cibo, né i soli

¹ Si veda scheda allegata.

uccelli che mangiano carne, che hanno un becco a uncino e che sono maestri

nel volo, ma certo sono i Isoli uccelli che combinano assieme tutte queste

caratteristiche e, con esse, un'altra molto particolare: uccidono

le prede con gli artigli i loro artigli letali possono ghermire pesci

dall'acqua, colpire in volo altri uccelli e lacerare le prede.

Gli uccelli rapaci vivono in ogni continente, a eccezione dell'Antartide: complessivamente nel mondo ci sono oltre 300 specie di rapaci diurni e 130 di notturni. Ognuna di esse gioca un ruolo ben preciso nell'ambito degli ecosistemi. Gli ornitologi classificano tutti i rapaci diurni nell'ordine dei Falconiformi che comprende cinque famiglie diverse. I rapaci notturni sono classificati nell'ordine dei Strigiformi.

Analisi del testo

Organizzazione testuale:

Il primo periodo è eccessivamente lungo, presenta numerosi incisi, l'informazione principale – la caratteristica distintiva dei rapaci – è collocata alla fine del periodo, mentre le informazioni accessorie si susseguono all'inizio del periodo e dicono, dei rapaci, cosa non sono.

Lessico

Il lessico è necessariamente specifico, ma non rinvia - eccezion fatta per il termine ecosistema - a concetti di difficile comprensione.

Impostazione grafica

La scelta degli a-capo è dettata dalla silhouette delle immagini; il corpo del carattere e l'interlinea non facilitano la lettura.

Riscrittura del testo (corpo 16, interlinea 1.5)

I rapaci sono uccelli carnivori.

Mangiano altri animali e li uccidono con gli artigli.

Hanno il becco ricurvo, zampe

e artigli robusti, adatti alla caccia

Vivono in tutti i continenti, tranne che nell'Antartide.

Gli ornitologi, cioè gli scienziati che studiano gli uccelli,

dividono i Rapaci in due grandi gruppi o famiglie:

i Falconiformi, che sono i rapaci che vanno a caccia di giorno

gli Strigiformi, che vanno a caccia di notte.

Scheda allegata

Quando un testo è facile?

Tenendo presente che, in generale, la comprensione è tanto maggiore quanto meno viola le aspettative del lettore, un testo risulta più facilmente accessibile se:

- rispetta la tipicità della tipologia testuale di appartenenza
- i contenuti non sono troppo distanti dall'enciclopedia del lettore
- la densità informativa non è eccessivamente elevata
- l'organizzazione testuale non è intricata
- le lacune testuali non richiedono al lettore di compiere continue inferenze
- l'impostazione grafica non crea 'inquinamento visivo'
- il corpo dei caratteri e l'interlinea non producono affaticamento
- la scelta degli a-capo rispetta le unità di informazione

**VICENZA - PROGETTO PROVINCIALE:
INTERVENTI DI CONSULENZA E SUPPORTO PER
UN CORRETTO APPROCCIO VERSO LA DISLESSIA**

A cura di:

Maristella Craighero

Presidente Sezione A.I.D. VI. Pd. e Coordinatore Progetto

Marta Grassi

Direttivo Nazionale A.I.D., Sezione VI. - Pd

Elisabetta Lorenzi

Logopedista Ulss 4, formatore A.I.D., Sezione VI. - Pd

VICENZA - PROGETTO PROVINCIALE: INTERVENTI DI CONSULENZA E SUPPORTO PER UN CORRETTO APPROCCIO VERSO LA DISLESSIA

Maristella Craighero

Marta Grassi

Elisabetta Lorenzi

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento che includono la Dislessia Evolutiva (DE) sono una delle cause più frequenti di disagio in età di sviluppo.

Molti studi hanno confermato che la difficoltà di lettura ha spesso conseguenze sia sul piano psicologico che su quello sociale e lavorativo.

Nel 2001 la sezione AID di Vicenza e il CSA, in collaborazione con l'ULSS 6 Vicenza e il Servizio di Neuropsichiatria Infantile Ulss n. 6, allo scopo di promuovere la conoscenza e ridurre il disagio conseguente ai DSA (disturbi specifici dell'apprendimento), hanno dato avvio al "PROGETTO PROVINCIALE: INTERVENTI DI CONSULENZA E SUPPORTO PER UN CORRETTO APPROCCIO VERSO LA DISLESSIA".

Il Progetto, finanziato dal Centro Territoriale Integrazione di Vicenza, si è concretizzato con l'apertura di uno Sportello Informativo che, in accordo con il C.S.A. è diventato un riferimento anche per gli altri C.T.I. della provincia per quanto riguarda le problematiche legate ai DSA.

La gestione dello Sportello è a cura dell'Associazione Italiana Dislessia con uno staff composto da sei genitori, due insegnanti di scuola primaria, due di scuola secondaria di 1° grado, due logopediste. A seconda della tipologia della richiesta, gli utenti vengono accolti o da un genitore e una insegnante, oppure da un genitore e una logopedista per garantire competenze in ambito educativo, didattico e abilitativo.

Per tutta la durata dell'anno scolastico sono garantite due aperture a settimana; l'accesso è su appuntamento.

Le finalità dello Sportello sono:

- Promuovere il dialogo e la collaborazione tra scuola, famiglia e servizi sanitari assumendo, in caso di situazioni particolarmente conflittuali, un ruolo di mediazione.
- Indirizzare gli utenti al servizio sanitario di competenza per la

- diagnosi e l'eventuale presa in carico dei bambini in difficoltà.
- Divulgare la conoscenza di materiale specifico, strategie, strumenti per ridurre gli effetti dei disturbi specifici dell'apprendimento e sostenere la motivazione ad apprendere.
 - Promuovere la diffusione di informazioni e la sensibilizzazione relativamente ai DSA. Con questo scopo sono state realizzate attività di formazione rivolte a genitori, tecnici e insegnanti: "Seminario di I livello – Dislessia e discalculia" nel 2001, "Incontri di formazione per docenti di scuola media inferiore" nel 2002, "Seminario di II livello per tecnici – Dislessia Evolutiva: dalla diagnosi alla riabilitazione" nel 2002/03.

Siamo giunti al 5° anno di attività e abbiamo osservato un incremento globale di richieste con una crescita costante da parte degli insegnanti.

Nel 2001/2002 la presenza degli insegnanti rappresentava un 17% degli utenti, nel 2004/2005 la percentuale degli insegnanti ha raggiunto il 40% degli utenti totali e ciò indica una crescente, positiva ed operativa attenzione da parte della Scuola.

Nel 2005/2006 i dati raccolti hanno confermato l'incremento degli utenti con 169 contatti registrati.

In particolare, in quest'ultima annualità, abbiamo rilevato che l'88% dei genitori che si sono rivolti allo sportello, erano in possesso di diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento completa di indicazioni e riferimenti alle Circolari emanate dal Miur, ad indicare una presa in carico efficace da parte delle 4 ULSS della provincia di Vicenza.

Siamo certi che quest'approccio integrato, scuola - sanità - famiglia, alla difficoltà di apprendimento abbia contribuito in maniera determinante alla diffusione della conoscenza e alla comprensione del problema dislessia.

Ringraziamo tutti coloro che in questi anni ci hanno sostenuto e hanno creduto nella possibilità di dare una mano ai tanti (nostri) ragazzi che non riescono ad imparare come gli altri e vivono quotidianamente il disagio della difficoltà.

¹ Informativa progetto provinciale.

**PROGETTO PROVINCIALE DI INTERVENTI DI CONSULENZA PER UN
CORRETTO APPROCCIO DIDATTICO DEGLI ALUNNI DISLESSICI**

CON LA COLLABORAZIONE DI:

UFFICIO SCOLASTICO PROVINCIALE DI VICENZA
CENTRI TERRITORIALI INTEGRAZIONE – VICENZA E PROVINCIA
AZIENDE SOCIO - SANITARIE DELLA PROVINCIA DI VICENZA
A.I.D. SEZIONE PROVINCIALE DI VICENZA - PADOVA

SPORTELLO “DISLESSIA”

PER INSEGNANTI E GENITORI

- INFORMAZIONI E MATERIALI SUI DISTURBI SPECIFICI
DELL'APPRENDIMENTO
- SUGGERIMENTI DIDATTICI
- INVIO PER UN APPROFONDIMENTO AI SERVIZI SANITARI
DI COMPETENZA

**APERTURA SPORTELLO
DA OTTOBRE 2006 A GIUGNO 2007**

**Giovedì dalle ore 17.00 alle ore 19.00
Sabato dalle ore 9.30 alle ore 11.30**

**PRESSO LA SEDE DEL CTI - VICENZA
SCUOLA MEDIA “MAFFEI”, CONTRÀ S. CATERINA 11 - VICENZA**

Previo appuntamento telefonico al n. 347 7620293

**Giovedì dalle ore 17.00 alle ore 19.00
Sabato dalle ore 9.30 alle ore 11.30**

e-mail: dislessia.vi@tiscali.it



www.dislessia.it

*L'AID è riconosciuta dal Ministero dell'Istruzione come ente accreditato
per la formazione degli insegnanti (decreto del 09-12-2004)*

Sezione A.I.D. Vi. - Pd.

Presidente Maristella Craighero: e-mail vicenzapadova@dislessia.it

APPENDICE

Bibliografia

A cura dell'A.I.D.

Riferimenti Normativi

A cura di Edoardo Adorno

BIBLIOGRAFIA

A cura dell'A.I.D.

Dislessia e disturbi dell'apprendimento

- Biancardi A. *Quando un bambino non sa leggere* Rizzoli, Milano, 1999.
- Sartori G. *La lettura. Processi normali e dislessia*. Ed. Il Mulino, Bologna, 1984
- Cornoldi C. (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento*, Bologna, Ed. Il Mulino, 1991
- Centro documentazione handicap di Modena (2003), AID e ASL, *Dislessia e disturbi specifici dell'apprendimento. Conoscere e affrontare il problema nella scuola* (da ordinare direttamente al CDH) 1-7
- Stella G. (a cura di), *La dislessia: aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Ed. F. Angeli, Milano, 1996
- A. Biancardi, E. Mariani, M. Pieretti, *La discalculia evolutiva*, Ed. Franco Angeli, Milano 2003
- R. Greci, *Le aquile sono nate per volare*, Ed. La Meridiana
- Stella G. (a cura di), *La dislessia: aspetti cognitivi e psicologici: diagnosi precoce e riabilitazione*, Milano, Ed. F. Angeli, 2003
- Luisi A. - Ruggerini C. (1997), *Dislessia e disagio pedagogico. Un approccio interdisciplinare per la diagnosi e l'aiuto*, Ed. T.E.M.I., Bologna.
- Stella G. (2001), *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Fabbri Editori, Milano (farne richiesta direttamente all'AID)
- Stella, Blasi, Giorgetti, Savelli (2003), *La valutazione della dislessia*, Ed. Città Aperta.
- Stella G. (2004), *Dislessia*, Ed. Il Mulino, Bologna.
- Merini *I problemi della lettura*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.
- Martini A. (1995), *I disturbi dell'apprendimento della lettura e della scrittura*, Ed. Del Cerro, Tirrenia
- Friso - Molin - Poli (1998), *Difficoltà di lettura nella scuola media*, Ed. Centro Studi Erickson
- R. De Beni, L. Cisotto e B. Carretti, *Psicologia della lettura*, Trento, Ed. Erickson, 2001
- P.E. Tressoldi e C. Vio (a cura di), *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Ed Erickson, 1998
- Associazione Italiana Dislessia (a cura di) (2002), *Le poesie che non so leggere*, Fratelli Frilli Editori, Genova (farne richiesta direttamente all'A.I.D.).
- Stella G. (2002), *Storie di dislessia. Bambini di oggi e di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, Ed. Libri Liberi, Firenze (farne richiesta direttamente all'AID)
- Bozzo M.T. et al.. *CEO Classificazione degli errori ortografici* Erickson, Trento, 2000.
- Butterworth (1999), *Intelligenza matematica*, Ed. Rizzoli, Milano

Volumi per approfondimenti specialistici

- Ladavas E., Berti A., *Neuropsicologia*, Ed. Il Mulino
- Stella G. (2000), *Lo sviluppo cognitivo*, Ed. Mondadori
- T. Malim, *Processi cognitivi*, Ed. Erickson

- S. Vicari e MC. Caselli (a cura di), *I disturbi dello sviluppo. Neuropsicologia e ipotesi riabilitative*, Bologna, Il Mulino, 2002
Baddeley A., *La memoria umana. Teoria e pratica*, Ed. Il Mulino

Linguaggio

- L. Camaioni (a cura di) *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2001
L. Anolli (a cura di) *Psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 2002
R. Michnick Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, *Il bambino impara a parlare. L'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita*, Cortina, Milano, 2001 (cap. 2-5)
M. Berretta, *Sviluppo del linguaggio fra 3 e 6 anni: autonomia e dipendenza dall'ambiente*, in P. Bortolini, F. Frabboni (a cura di), *Verso nuovi orientamenti per la scuola materna*, La Nuova Italia, Firenze 1989, pp.317-336
D. Parisi, *Sviluppo del linguaggio e ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1977
A. Cacciari, *Psicologia del linguaggio*, Ed. Il Mulino
D. Crystal, *Enciclopedia Cambridge delle scienze de linguaggio*, tr. it. a cura di P.M. Bertinetto, Zanichelli, Bologna 1993
Miller J.F., Leddy M., *Sviluppo psicomotorio e sviluppo del linguaggio* Il Pensiero Scientifico Editore
Sabbadini L., Ossella T., *Educazione al linguaggio* Franco Angeli, Milano
Voltera V., Caselli M.C., *Comunicazione e linguaggio* Il Pensiero Scientifico Editore

Didattica

- C. Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze 1990
M. Baroni, *La scuola media in cammino verso il parlato*, "Italiano e Oltre", 3/2001, 160-163 a cura di P.M. Bertinetto, Zanichelli, Bologna 1993
Bartoli M., *Percorsi e proposte*, Centro Pedagogico Modenese, Programmi editoriali
Cornoldi C., *Fattori*, Ramanzini, Gruppo M.T., *Prove per l'esame della motivazione all'apprendimento e alla lettura dalla 1^ elementare alla scuola superiore*, Firenze, Organizzazioni Speciali
Calvani A., *Dal libro stampato al manuale multimediale. Computer e formazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Ed. UTET Libreria, Torino
Mammarella N., Cornoldi C., Pazzaglia F., *Psicologia dell'apprendimento multimediale, E-learning e nuove tecnologie*, Ed. Il Mulino
Calvani (a cura di), *Multimedialità nella scuola*, Garamond, Roma, 1996.
Pontecorvo (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia diritto, Milano, 1995
B.M. Varisco, L. Mason, *Media, computer, società e scuola*, SEI, Torino 1989
Bartoli M., *Lessico Italiano. Esercizi per la scuola media*, Ed. Clio, Distribuzione Principato.
Centro documentazione handicap di Modena (Ottobre 1998), *Educare per pre-*

- venire. Quando è difficile imparare, Corso provinciale di aggiornamento, Modena (da ordinare direttamente al CDH).
- De Beni r. - Cisotto L. - Carretti B., Psicologia della lettura e scrittura, Ed. Centro Studi Erickson, Trento.
- Kvilekval P., Sabbadini L., Il PSS, Screening per l'età prescolare, Anicia, Roma.
- lanes D. - Tortello M. (a cura di) (1999), La qualità dell'integrazione scolastica, Ed. Centro Studi Erickson,.
- Scataglini C. - Giustizi A., Adattamento dei libri di testo, Ed. Centro studi Erickson, Trento.
- Lucangeli D. - Passolunghi (1995), La psicologia dell'apprendimento matematico, Ed. UTET Libreria, Torino.

Apprendimento della letto-scrittura, proposte operative

- Ferreiro E. - Pontecorvo C. - Moreira N. - Garcia Hidalgo I. (1996), Cappuccetto Rosso impara a scrivere, Ed. La Nuova Italia Scientifica, Firenze
- Stella G. - Nardocci F. (a cura di) (1992), Il bambino inventa la scrittura, Ed. F. Angeli, Milano
- Stella G. - Stradi C. (1991), Il gioco di leggere e scrivere: i processi di alfabetizzazione spontanea nella scuola dell'infanzia, Ed. Iuvenilia
- Stella G. - Pippo J., Apprendere a leggere e a scrivere, Guida La Lettura, Ed. Signum Scuola
- Stella G. - Biancardi A. (1994), Le difficoltà di lettura e scrittura. Strategie per il recupero nel 1° ciclo della scuola elementare, Ed. Omega, Torino.
- Zuccheromaglio C., Gli apprendisti della lingua scritta, Ed. Il Mulino, Bologna
- Ferreiro E. - Teberosky A. (1985), La costruzione della lingua scritta nel bambino, Ed. Giunti-Barbera, Firenze.
- Angiporti Emanuela, I fonemi dall'ombra alla luce. Un metodo per affrontare le difficoltà di acquisizione della letto-scrittura, Omega Edizioni, Torino. (tel 011-707.22.16; fax 011-706.342; e-mail info@ediomega.com)
- Querzè A. (a cura di), Per non saper né leggere né scrivere. Percorsi di continuità per creare legami..., Comuni di Cavezzo/Midolla/San Prospero (MO): Un percorso nella scuola dell'infanzia
- Gladic A. V., Il grafismo fonetico, Torino, Omega

Proposte operative generali

- Orazini L., Linee di trattamento logopedico, Edizioni del Cerro, Pisa
- Sarti D., Cardini G., Sillabando s'impura. Disordini dello sviluppo e apprendimento della lingua scritta, Ed. Franco Angeli
- Canottini L. - Lani B., Il bambino con problemi di apprendimento: strategie di valutazione ed intervento, in HID 81, 34, 1998, Gorizia, Tecnoscuela.
- Stella G., Gioco e sviluppo cognitivo, Relazione al Convegno "Il Contesto in Riabilitazione" Paestum (Na), marzo, 1999, 4
- D. Lucangeli, S. Poli, A. Molin, C. De Candia, L'intelligenza numerica – 3 volumi, Ed. Erickson
- Orsolini M. - Pontecorvo C. (1991), La costruzione del testo scritto nei bambi-

- ni, Ed. La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- Dunn M1, *Imparo a... scrivere*, Trento, Centro Studi Erickson, 1990
- M.G. Lo Duca-R. Solarino, *La città delle parole, grammatica italiana per i bienni delle scuole medie superiori*, La Nuova Italia, Firenze, 1990
- L. Ferraboschi, N. Meini, *Recupero in ortografia*, Ed. Erickson
- M. Ragnoli, *Divertirsi in ortografia*, Ed. Erickson
- J. Coultas, J. Swalm, *Costruire testi efficaci*, Ed. Erickson
- P. Martinetto, *La parafrasi del testo*, Ed. Erickson
- L. Ferraboschi, N. Meini, *Produzione del testo scritto (2 livelli)*, Ed. Erickson
- Meloni M. Galvan N. Sponza N. Sola D. (2004), *Dislessia. Strumenti compensativi*, Ed. Libri Liberi, Firenze
- Bartoli M., *Lessico Italiano. Esercizi per la scuola media*, Ed. Clio, Distribuzione Principato.
- Associazione Italiana Dislessia, Comitato scuola (Meloni M. - Sponza N. - Kvilekval P. - Valente C.) (2003), *La dislessia raccontata agli insegnanti 2. Prima elementare: prove di ingresso e proposte di lavoro*, Ed. Libri Liberi, Firenze Associazione Italiana Dislessia,
- Pratelli M. (1995), *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Ed. Centro studi Erickson, Trento.
- Riccardi Ripamonti Itala (2002), *Le difficoltà di letto-scrittura. Un percorso fonologico e metafonologico, primo volume*, Ed. Centro studi Erickson, Trento.
- Kvilekval P. (1998), *Il metodo Panlexia. La rieducazione della dislessia*, Edizioni Scientifiche Ma. Gi., Roma.

Abilità di studio e metacognizione

- Cornoldi C., De Beni R., *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi e atteggiamenti nello studio* Trento, Erickson, 1993
- Dunn R., Dunn K., *Programmazione individualizzata. Nuove strategie pratiche per tutti* Roma, NIS, 1992
- La Garanderie A., (a cura di), *La pratica pedagogica della gestione mentale* Tirrenia, Ed. Del Cerro, 1996
- Gatti R., *Saper sapere. Le motivazioni come obiettivo educativo* Roma, NIS, 1992
- Masoni M. V., *Studiare bene senza averne voglia* Trento, Erickson, 2001
- C. Cornoldi, R. De Beni e Gruppo MT, *Imparare a studiare 2*, Ed. Erickson
- D. Scarpe, S. Muller, *Abilità di studio*, Ed. Erickson
- Sharpe D., Muller S., *Abilità di studio, programma per il 2° ciclo della scuola elementare*, Erickson, 1995
- Canevaro A., e altri, *Potenziali individuali di apprendimento* Firenze, La nuova Italia
- Canevaro A., Lippi G. P., Zanelli P., *Una scuola, uno sfondo. - Sfondo integratore - Organizzazione didattica e complessità* Bologna, Milano Editore, 1988
- Garnero L., *Imparare attraverso l'intelligenza. Un approccio multisensoriale all'italiano scritto* Firenze, Libri Liberi, 2003
- C. Bortolato, *Comprendere il testo dei problemi*, Ed. Erickson

- G. M. Marzocchi, A. Molin, S. Poli, Attenzione e metacognizione, Ed. Erickson
Cornoldi C. - Caponi (1993), Memoria e metacognizione. Attività didattiche per imparare e ricordare (materiali di recupero e di sostegno), Ed. Centro Studi Erickson, Trento
- D. Ianes, Metacognizione e insegnamento, Ed. Erickson
Cornoldi C., Metacognizione e apprendimento, Bologna, Il Mulino, 1995
I. Cisotto, Scrittura e metacognizione, Ed. Erickson
C. Cornoldi et altri, Matematica e metacognizione, Ed. Erickson
Cristiane, De Beni R., Pazzaglia F., Prova di metacognizione Firenze, Organizzazioni Speciali
De Beni R., Pazzaglia F., Lettura e metacognizione Trento, Ed. Erickson, 1993
De Beni R. - Pazzaglia F. (1995), La comprensione del testo, Ed. UTET Libreria, Torino
De Beni R. - Pazzaglia F. (1993), Lettura e metacognizione, Ed. Centro Studi Erickson, Trento

Libretti per ragazzi

- Associazione Italiana Dislessia (2002), Il mago delle formiche giganti. La dislessia a scuola: tutti uguali, tutti diversi, Ed. Libri Liberi, Firenze (farne richiesta direttamente all'AID)
- Colnaghi, Fioroni, Tibiletti, Voglio capire Bologna, Nicola Milano, 1988 (schede di comprensione del testo per la 1^a e 2^a elementare)
- Corbella Paciotti R., Minimi, serie per apprendisti lettori Milano, De agostani Ragazzi
- Crosera S., Bressan M. A. Giochiamo con i racconti Treviso, AIPA, 1992
Crosera S., Lucchetta S., Giochiamo con le parole Brescia, La scuola, 1987
Crosera S., Lucchetta S., Pastorello T., Giochiamo con le frasi Treviso, AIPA, 1991

Riviste

- "Dislessia", (Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa), Ed. Erickson
"Difficoltà di apprendimento", (Sostegno e insegnamento individualizzato), Ed. Erickson
- "Logopedia e comunicazione", Ed. Erickson
"Difficoltà in matematica", Ed. Erickson
"Psicologia clinica dello sviluppo", Ed. Il Mulino
"Lingue e linguaggio", Ed. Il Mulino

Centro Studi Erickson (Libri, riviste, software):

Tel.: 0461/950690 - www.erickson.it

Cooperativa Anastasis (Software didattici e riabilitativi):

Tel.: 051/2962121 - www.anastasis.it

Centro del libro parlato

<http://www.uiciechi.it/servizi/lp/intro/p.asp>

RIFERIMENTI NORMATIVI

A cura di Edoardo Adorno



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per l'Istruzione
Direzione Generale per lo Studente
Ufficio IV

Prot. n 4099/A/4 del 05.10.2004
Ai Direttori degli Uffici Scolastici Regionali

Loro Sedi

Oggetto: Iniziative relative alla Dislessia

Pervengono a questa Direzione esposti con i quali alcuni genitori lamentano che non sempre le difficoltà di apprendimento di soggetti dislessici sono tenute nella dovuta considerazione, con la conseguenza che i soggetti in questione hanno lo stesso percorso formativo nonché la medesima valutazione degli altri alunni.

Come è noto alle SS.LL. la dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento che riguarda il leggere e lo scrivere e che può verificarsi in persone per altri aspetti normali. Tali soggetti non presentano, quindi, handicaps di carattere neurologico o sensoriale o comunque derivanti da condizioni di svantaggio sociale. Gli studi scientifici sull'argomento hanno evidenziato che queste difficoltà, che colpiscono circa il 4% della popolazione, nascono da particolarità di funzionamento delle aree cerebrali deputate al processo di riconoscimento dei fonemi, ed alla traduzione di questi in grafemi nella forma scritta e, infine, alla lettura della parola scritta.

Le persone affette da dislessia presentano, quindi, una difficoltà specifica nella lettura, nella scrittura e, talvolta, nel processo di calcolo, la cui entità può essere valutata con tests appositi, secondo il protocollo diagnostico messo a punto dall'Associazione Italiana Dislessia (AID), nonché dalla Società Italiana di Neuropsichiatria Infantile (SINPIA).

Dato che tali difficoltà si manifestano in persone dotate di

quoziente intellettivo nella norma, spesso vengono attribuite ad altri fattori: negligenza, scarso impegno o interesse. Questo può comportare ricadute a livello personale, quali abbassamento dell'autostima, depressione o comportamenti oppositivi, che possono determinare un abbandono scolastico o una scelta di basso profilo rispetto alle potenzialità.

Per ovviare a queste conseguenze, esistono strumenti compensativi e dispensativi che si ritiene opportuno possano essere utilizzati dalle scuole in questi casi.

Tra gli strumenti compensativi essenziali vengono indicati:

- Tabella dei mesi, tabella dell'alfabeto, e dei vari caratteri.
- Tavola pitagorica.
- Tabella delle misure, tabella delle formule geometriche.
- Calcolatrice.
- Registratore.
- Computer con programmi di video-scrittura con correttore ortografico e sintesi vocale.

Per gli strumenti dispensativi, valutando l'entità e il profilo della difficoltà, in ogni singolo caso, si ritiene essenziale tener conto dei seguenti punti:

- Dispensa dalla lettura ad alta voce, scrittura veloce sotto dettatura, uso del vocabolario, studio mnemonico delle tabelline.
- Dispensa, ove necessario, dallo studio della lingua straniera in forma scritta.
- Programmazione di tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio a casa.
- Organizzazione di interrogazioni programmate.
- Valutazione delle prove scritte e orali con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma.

Ulteriori strumenti possono essere utilizzati durante il percorso scolastico, in base alle fasi di sviluppo dello studente ed ai risultati acquisiti.

Sulla base di quanto precede si ritiene auspicabile che le SS.LL. pongano in essere iniziative di formazione al fine di offrire risposte positive al diritto allo studio e all'apprendimento dei dislessici, nel rispetto dell'autonomia scolastica.

Si ringraziano le SS.LL. per la consueta collaborazione.

Il Direttore Generale
M. Moioli



Ministero
delle infrastrutture e dei trasporti

DIPARTIMENTO PER I TRASPORTI TERRESTRI

Direzione Generale per la Motorizzazione

Via G. Caraci, 36 - 00157 ROMA

Prot. MOT3/4391-4374/M350

Roma, 15 dicembre 2004

Uffici provinciale del Dipartimento dei Ai Direttori dei SIIT -
Trasporti

trasporti terrestri Loro sedi

Loro sedi

Al Direttore del SIIT per il
Lazio, Abruzzo e Sardegna
Roma

Regione siciliana Provincia autonoma di Trento
Assessorato turismo comunicazione e trasporti Servizio comu-
nicazioni e trasporti

Dipartimento trasporti e comunicazioni Motorizzazione civile
Palermo Lungadige S. Nicolò, 14

Trento

Provincia autonoma di Bolzano
Ripartizione traffico e trasporti
Via Crispi, 8
Bolzano

e, p.c.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e CONFEDERTAAI

della ricerca scientifica Via Laurentina, 569

Direzione generale per lo status dello studente, Roma
per le politiche giovanili e per le attività motorie
Ufficio II
Roma

UNASCA
Piazza Marconi, 25
ROMA

Oggetto: Conseguimento del certificato di idoneità alla guida dei ciclomotori.

In vista dell'entrata in vigore, a partire dal 1 luglio 2005, dell'obbligo, per i maggiorenni che non siano già titolari della patente di guida, di conseguire il certificato di idoneità alla guida dei ciclomotori, si forniscono le istruzioni in ordine alle procedure da applicare per detti candidati. Con l'occasione, al fine di agevolare la lettura di tutte le disposizioni in materia di esami per il conseguimento del certificato di idoneità alla guida dei ciclomotori, si ripropongono nella presente circolare, tutte le istruzioni già fornite con le circolari 4985 del 16 dicembre 2003, 2798 del 24 giugno 2004 e 3627 del 16 settembre 2004 che, dalla data della presente circolare devono intendersi abrogate.

Premessa

Come è noto, l'art. 6 del d. lgs. 15 gennaio 2002, n. 9 e successive modificazioni, ha introdotto il certificato di idoneità alla guida dei ciclomotori. Detto certificato, obbligatorio dal 1 luglio 2004 per i conducenti minorenni che non siano già titolari della patente di guida della sottocategoria A1, sarà obbligatorio, a decorrere dal 1 luglio 2005, anche per i maggiorenni che non siano titolari di patente di guida.

Tali certificati sono conseguiti previo superamento di specifico esame di idoneità che consiste in una prova teorica svolta tramite questionario ed attiene agli argomenti di cui all'art. 1, comma 2, del DM 30 giugno 2003, pubblicato sulla G.U. dell'8 luglio 2003. Nei successivi paragrafi sono distintamente specificate le procedure d'esame per i candidati minorenni e per i candidati maggiorenni.

§ 1. Esami dei candidati minorenni.

Per accedere agli esami i candidati minorenni devono obbligatoriamente frequentare apposito corso presso un istituto scolastico oppure presso un'autoscuola.

Istituti scolastici ed autoscuole possono richiedere sedute d'esame presso la loro sede o presso la sede dell'Ufficio provinciale del Dipartimento per i trasporti terrestri presentando, all'Ufficio provinciale del Dipartimento per i trasporti terrestri, le domande di ammissione all'esame dei candidati redatte sulla base del modello previsto dal citato D.M. 30 giugno 2003, nonché un elenco dei nominativi dei candidati presentati. Sulle domande d'esame deve essere indicato, oltre all'istituto scolastico o all'autoscuola presso cui si è frequentato il corso, la data in cui detto corso è terminato ed il codice fiscale del candidato.

Inoltre, alle domande devono essere allegate le attestazioni dei versamenti su conto corrente relative a:

- a) tariffa di cui al punto 1 della tabella 3 (esami per conducenti di veicoli a motore) della legge 1 dicembre 1986, n. 870;
- b) due imposte di bollo di cui ai punti 3 e 4 del decreto del Ministro delle Finanze del 20 agosto 1992 (assolvimento dell'imposta di bollo relativa alla domanda ed al certificato rilasciato dal Dipartimento per i trasporti terrestri);
- c) copia del documento di un genitore che esercita la patria potestà o del tutore che firma la richiesta di ammissione all'esame.

Può presentare domanda di partecipazione all'esame solo chi ha la residenza in Italia.

§ 1.1. Esami svolti presso le scuole.

Possono accedere agli esami svolti in ambito scolastico i candidati che hanno frequentato il corso previsto dal decreto del Ministro delle infrastrutture e dei trasporti 30 giugno 2003 presso un istituto scolastico o presso un'autoscuola

Non sono ammessi agli esami candidati che hanno terminato il corso da oltre un anno.

La prova finale dei corsi organizzati in ambito scolastico è espletata da un funzionario del Dipartimento per i trasporti terrestri con l'ausilio dell'operatore responsabile della gestione dei corsi.

Gli esami sono svolti durante l'ordinario orario di servizio del personale esaminatore, tenuto conto delle esigenze degli Uffici periferici e degli istituti scolastici, sulla base degli accordi presi in sede locale; le trasferte sono a carico di questa Amministrazione.

Per quanto riguarda il nastro operativo, l'esaminatore valuterà, ogni novanta minuti, un numero di candidati non inferiore a 24 candidati e non superiore a 30. L'identificazione dei candidati sarà attestata per conoscenza diretta dal responsabile del corso che, a tal fine, apporrà una sua sigla sul verbale d'esame accanto al nome di ogni candidato esaminato.

Sul verbale d'esame, il responsabile del corso dovrà anche dichiarare di aver informato i candidati sulla corretta procedura della prova d'esame, secondo le istruzioni allegate alla presente circolare. (All.1)

Per esigenze organizzative degli Uffici periferici, le sedute d'esame saranno di norma concesse per un numero minimo di 48 candidati. Questo numero potrà essere raggiunto anche cumulando gli allievi provenienti da scuole ubicate nello stesso comune o in comuni vicini. Nel caso in cui si impiegassero più esaminatori, il suddetto numero deve essere proporzionalmente aumentato.

I candidati che hanno frequentato il corso presso un istituto scolastico ma che non hanno potuto svolgere l'esame presso detta struttura possono sostenere l'esame presso un'autoscuola ovvero presso un Ufficio provinciale del Dipartimento per i trasporti terrestri, previa presentazione della domanda e dei relativi versamenti, nonché della documentazione che attesti la frequenza del corso redatta sul modello di cui all'allegato 2.

§ 1.2. Esami svolti presso le sedi delle autoscuole.

I candidati possono sostenere gli esami presso le sedi delle autoscuole solo a condizione di aver concluso, da meno di un anno, il corso previsto dal decreto del Ministro delle infrastrutture e dei trasporti 30 giugno 2003 presso un'autoscuola ovvero presso un istituto scolastico

Gli esami per il conseguimento del certificato di idoneità alla guida dei ciclomotori presso le sedi delle autoscuole possono svolgersi durante una ordinaria seduta d'esame di teoria per il conseguimento delle patenti di guida delle categorie A e B, a condizione che la seduta sia complessivamente non inferiore a tre ore, che i turni dei candidati al conseguimento della patente di guida e dei candidati al conseguimento del certificato di idoneità alla guida dei ciclomotori siano distinti, che i candidati al conseguimento della patente di guida siano non meno di ventiquattro e che sia rispettato il limite di dodici candidati per ogni singolo turno della seduta.

Le sedute d'esame possono essere richieste sia in orario antimeridiano che pomeridiano. Eventuali trasferte del funzionario esaminatore o trasferte in orario straordinario sono a carico dell'autoscuola richiedente.

L'identificazione dei candidati non in possesso di un documento di identità può avvenire anche a mezzo di fotografia autenticata.

§ 2. Esami dei candidati maggiorenni.

Per quel che concerne gli esami dei candidati maggiorenni, bisogna preliminarmente considerare che, dalla lettura coordinata dei commi 1 bis, 1 ter e 11 bis dell'art. 116 del codice della strada, non deriva l'obbligo per i maggiorenni non muniti di patente di guida, che intendono conseguire il suddetto certificato, di frequentare alcun corso. Il comma 11 bis citato, infatti, nel dettare la disciplina dello svolgimento dei corsi, rinvia esclusivamente al comma 1 bis e non anche al comma 1 ter dell'art. 116.

Conseguentemente, pur non escludendo la possibilità che i candidati maggiorenni possano conseguire il certificato di idoneità alla guida dei ciclomotori con le modalità previste dal comma 11 bis dell'art. 116, secondo i programmi stabiliti dal D.M. 30 giugno 2003, si ritiene che gli stessi possano accedere agli esami direttamente presso gli Uffici provinciali del Dipartimento dei trasporti terrestri senza obbligo di seguire il corso.

Gli esami presso gli Uffici provinciali sono svolti secondo la programmazione stabilita dal Direttore dell'Ufficio, rispettando il limite di dodici candidati per ogni singolo turno della seduta.

Gli esami degli allievi delle autoscuole si svolgono secondo le modalità già indicate al paragrafo 1.2. I candidati presentati dalle autoscuole, anche se non hanno seguito il corso, devono, in ogni caso, essere iscritti nel registro di iscrizione.

I candidati maggiorenni che frequentano un corso presso un istituto scolastico, potranno sostenere l'esame secondo le modalità previste dal paragrafo 1.1.

Per quanto attiene le modalità di presentazione della domanda ed i relativi versamenti valgono le istruzioni fornite al paragrafo 1 con l'eccezione che, in luogo della copia del documento del genitore, devono presentare copia del proprio documento di identità e devono essi stessi sottoscrivere la domanda.

Può presentare domanda di partecipazione all'esame solo chi ha la residenza in Italia.

Per i cittadini stranieri maggiorenni valgono le regole generali in materia di permesso di soggiorno e di carta di soggiorno.

§ 3. Esami orali.

In considerazione delle difficoltà di ordine linguistico o di natura psicofisica di alcuni candidati, possono sostenere l'esame con il metodo orale, esclusivamente presso l'Ufficio provinciale del

Dipartimento per i trasporti terrestri, coloro che:

- a) non hanno conseguito il titolo di studio relativo alla licenza di scuola media inferiore;
- b) non abbiano la cittadinanza italiana e dichiarino di non conoscere la lingua italiana nella forma scritta;
- c) siano affetti da sordomutismo.

Nell'ipotesi di cui alle lettere a) e b) la richiesta per essere ammesso a sostenere l'esame orale deve essere corredata da apposita autocertificazione; nell'ipotesi di cui al punto c) alla domanda deve essere allegato un certificato medico che attesti la patologia.

L'esame orale consiste in un colloquio che consente l'oggettiva valutazione della preparazione del candidato. L'esaminatore seguirà, come traccia, una scheda quiz.

§ 4. Esami dei candidati affetti da dislessia.

Numerosi istituti scolastici ed alcune sedi provinciali dell'Associazione italiana dislessia, hanno rappresentato le difficoltà incontrate da candidati affetti da dislessia, per svolgere l'esame per il conseguimento del certificato di idoneità alla guida dei ciclomotori.

Preso atto della problematica posta ed acquisito il parere della competente Direzione Generale del Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca scientifica, si ritiene opportuno prevedere per i candidati affetti da dislessia, che presentano certificato medico attestante la patologia, le procedure d'esame che di seguito si indicano.

Per quanto attiene gli esami svolti in ambito scolastico, sulla base dell'esperienza acquisita e delle segnalazioni prevenute da parte di numerosi uffici provinciali, si ritiene che la procedura d'esame da seguire per i candidati dislessici sia da modificare nel modo seguente: il responsabile del corso, contestualmente alla prova d'esame degli altri candidati che seguono la procedura ordinaria, leggerà al candidato le domande contenute nella

scheda quiz (senza commentare né esplicitare in alcun modo le proposizioni); il candidato annoterà, sulla scheda d'esame, la risposta che reputa corretta.

Nel verbale d'esame dovrà essere fatta menzione, accanto al nominativo del candidato, che lo stesso ha sostenuto l'esame secondo la procedura indicata nella presente circolare.

I candidati affetti da dislessia che effettuano l'esame presso la sede dell'Ufficio provinciale saranno esaminati singolarmente dall'esaminatore. Questi leggerà le domande contenute nella scheda quiz (senza commentare né esplicitare in alcun modo le proposizioni) al candidato, che annoterà sulla scheda d'esame la risposta che reputa corretta.

§ 5. Esiti degli esami.

L'esito della prova d'esame dovrà essere comunicato direttamente dall'esaminatore al candidato alla fine di ogni singolo turno d'esame.

Nel caso in cui il candidato abbia sostenuto la prova con esito positivo gli verrà rilasciato, alla fine della sessione d'esami, il certificato di idoneità alla guida dei ciclomotori preventivamente predisposto dall'Ufficio provinciale del Dipartimento dei trasporti terrestri.

Nel caso di esito negativo, i candidati minorenni potranno, entro un anno dal termine del corso richiedere, senza limitazioni, di partecipare ad altre sedute d'esami presso le scuole ovvero presso le autoscuole, ovvero presso un Ufficio provinciale del Dipartimento dei trasporti terrestri, previa presentazione dell'attestato di cui all'allegato 2.

In caso di esito negativo da parte di candidati maggiorenni, non è previsto alcun limite alla partecipazione ad altre sedute d'esame, previa presentazione della domanda di cui al punto 1.

Ai candidati respinti, deve essere restituita solo l'attestazio-

ne di versamento di cui al punto 4 del D.M. 20 agosto 1992, in quanto il certificato di idoneità alla guida dei ciclomotori non viene loro rilasciato. Ai candidati assenti, invece, è consentito prenotare un nuovo esame sulla base della domanda e dei versamenti già presentati.

Sono abrogate le seguenti circolari:

Prot. MOT3/4985/M350 del 16 dicembre 2003

Prot. MOT3/2798/M350 del 25 giugno 2004

Prot. MOT3/3627/M350 del 16 settembre 2004

IL DIRETTORE GENERALE

Dr. Ing. Sergio Dondolini

VISTO

Il Capo del Dipartimento

Dott. Ing. Amedeo Fumero

ISTRUZIONI ED AVVERTENZE PER LO SVOLGIMENTO
DEGLI ESAMI DI TEORIA PER IL CONSEGUIMENTO DEL
CERTIFICATO DI ABILITAZIONE ALLA GUIDA
DEI CICLOMOTORI

A) Al candidato viene consegnato:

1. un questionario;
2. due pieghevoli dalle copertine verde e viola;

A fine seduta i pieghevoli dovranno essere riconsegnati senza che sui medesimi siano riportate scritte o annotazioni.

B) Prima di iniziare la prova il candidato deve apporre negli appositi spazi previsti nella testata della scheda:

1. la propria firma leggibile;
2. le prime nove lettere del cognome e la prima del nome;

C) Il questionario contiene dieci domande ciascuna con tre risposte che potranno essere:

- tutte e tre vere;
- due vere ed una falsa;
- una vera e due false;
- tutte e tre false.

Il candidato dovrà barrare esclusivamente con una croce, in corrispondenza di ogni risposta, la lettera "V" o "F" a seconda che consideri quella proposizione vera o falsa.

D) La compilazione dei questionari deve essere effettuata esclusivamente con penne a sfera con inchiostro blu o nero.

E) Non saranno fornite spiegazioni circa il significato di termini o locuzioni contenuti nelle proposizioni delle domande.

F) La risposta verrà considerata errata nei seguenti casi:

1. croce apposta in modo non chiaro ed inequivocabile;
2. croce mancante;
3. croce apposta su entrambe le lettere "V" ed "F".

G) Durante lo svolgimento della prova non è consentito:

1. consultare testi, fogli o manoscritti;

2. comunicare con gli altri candidati;
3. utilizzare matite o penne ad inchiostro simpatico o cancellabile;
4. utilizzare altri fogli al di fuori della scheda fornita;
5. allontanarsi dall'aula prima del termine del turno d'esame. In ogni caso, nell'aula degli esami devono rimanere almeno tre candidati partecipanti ad ogni turno d'esame. Una volta consegnata la scheda all'esaminatore non è più possibile richiederla prima della sua correzione;
6. utilizzare o comunque tenere attivati telefoni cellulari, radio ricetrasmittenti e apparecchiature di comunicazione. In particolare i telefoni cellulari devono essere posti dal candidato, spenti, sul banco assegnatogli per la prova.

I candidati colti in flagrante violazione di tali disposizioni saranno allontanati dall'aula e considerati respinti alla prova d'esame.

H) Non sono assolutamente ammesse correzioni sul questionario; pertanto i candidati, prima di marcare la risposta, devono ponderare con attenzione i quesiti da risolvere, ogni eventuale correzione sarà considerata errore.

I) Il tempo concesso per la compilazione del questionario è di trenta minuti.

L) La prova si intende superata se il numero delle risposte errate è al massimo pari a quattro; il quinto errore determina l'esito negativo dell'esame.

AVVERTENZE PER L'ESAMINATORE

L'esaminatore, all'atto del ritiro della scheda quiz compilata dal candidato deve verificare che la stessa sia stata firmata nell'apposito spazio; qualora l'esaminatore si accorgesse che essa è priva della firma del candidato, dovrà invitare il candidato ad adempiere a tale formalità.

**ATTESTATO DI FREQUENZA
AL CORSO DI PREPARAZIONE PER IL CONSEGUIMENTO
DEL CERTIFICATO
di cui all'art. 116 comma 1-bis del C.d.S.**

Il sottoscritto

_____, quale responsabile del corso di preparazione per il conseguimento del certificato di idoneità per la guida dei ciclomotori, che si è svolto presso la scuola/autoscuola* _____ sita in _____ via _____, nel periodo compreso tra il _____ ed il _____, per un totale di ore _____, visto il registro delle frequenze al corso di preparazione, previsto dall'art. 2 comma 3 del decreto 30/06/2003:

ATTESTA

che il candidato

_____ codice fiscale _____, nato il _____ a _____ residente in _____ via _____, iscritto nel registro delle frequenze con il numero _____, ha frequentato il corso di preparazione di cui sopra presso questo istituto scolastico/autoscuola*:

In conseguenza di ciò, ricorrendo le suddette condizioni, è possibile che il candidato svolga l'esame per il conseguimento del certificato di idoneità per la guida dei ciclomotori, purché venga espletato entro un anno dal _____, data di chiusura dell'ultimo corso frequentato.

Il responsabile del corso

Data Timbro della scuola/autoscuola*

Il firmatario della presente attestazione si assume tutte le responsabilità giuridiche, ai sensi delle norme vigenti, in ordine a quanto dichiarato.

¹ depennare il caso che non ricorre



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per l'Istruzione

Direzione Generale per lo studente

Ufficio IV

AI DIRETTORI DEGLI
UFFICI SCOLASTICI REGIONALI

LORO SEDI

Prot.n.26/A ° del 5 gennaio 2005

Oggetto :Iniziative relative alla Dislessia.

La circolare prot.4099/P4°, emanata da questa Direzione in data 5-10-2004, ha fornito indicazioni circa le iniziative da attuare relative alla dislessia.

A riguardo si ritiene di dover precisare che per l'utilizzazione dei provvedimenti

dispensativi e compensativi possa essere sufficiente la diagnosi specialistica di disturbo specifico di apprendimento (o dislessia) e che tali strumenti debbano essere applicati in tutte le fasi del percorso scolastico, compresi i momenti di valutazione finale.

Si confida nella consueta collaborazione delle SS.LL.

ILDIRETTORE GENERALE
F.to M. MOIOLI

**Dipartimento per l'Istruzione
Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
Ufficio VII**

Nota 1 marzo 2005

Prot. n.1787

Oggetto: Esami di Stato 2004-2005 - Alunni affetti da dislessia L'AID - Associazione Italiana Dislessia - ONLUS ..., ha richiamato l'attenzione di questo Ministero sulle difficoltà che i giovani dislessici incontrano nel sostenere gli esami di Stato.

Questo Ministero, tenendo presente che la composizione con docenti interni delle Commissioni esaminatrici consente un'approfondita conoscenza degli specifici disturbi dei candidati affetti da dislessia, invita le SS.LL. a sensibilizzare le Commissioni stesse affinché adottino, nel quadro e nel rispetto delle regole generali che disciplinano la materia degli esami, ogni opportuna iniziativa, idonea a ridurre il più possibile le difficoltà degli studenti.

Le Commissioni, in particolare, terranno in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive sia in sede di predisposizione della terza prova scritta, che in sede di valutazione delle altre due prove, valutando anche la possibilità di riservare alle stesse tempi più lunghi di quelli ordinari.

Si ringrazia per la collaborazione.

IL CAPO DIPARTIMENTO PER L'ISTRUZIONE
Pasquale Capo

Finito di stampare nel mese di ottobre 2006
dalla Cooperativa Tipografica degli Operai
Vicenza