



LIBERA UNIVERSITÀ DEL COUNSELING

Scuola Transteorica di Counseling Relazionale

PREVENIRE È POSSIBILE

**TESI DI DIPLOMA
IN COUNSELING RELAZIONALE**

**LA RELAZIONALITÀ
NELLA DIDATTICA E NELL' APPRENDIMENTO**

Relatore:

D.ssa Emilia Scotto

Candidata

Letizia Pelligrò

ANNO ACCADEMICO 2014 – 2015

CROTONE 28 GIUGNO 2015

INDICE

INTRODUZIONE	PAG. 1
Capitolo I :La scuola che cambia	4
1.1 La metafora tipografica di Comenio	4
1.2 I sistemi scolastici contemporanei	5
1.2.1 La figura dell'insegnante nel panorama scolastico odierno	8
1.2.2 L'allievo come lavoratore della conoscenza e l'apprendimento delle lingue straniere	10
Capitolo II : L'apprendimento delle lingue straniere in allievi con DSA	14
2.1 La diagnosi	15
2.2 Il Piano Didattico Personalizzato	17
2.3 Origini del PDP	18
2.4 Che cos'è il PDP	19
2.5 Chi redige il PDP e quando	20
2.6 DSA e apprendimento delle lingue straniere	20
2.7 Strumenti compensativi	23
2.8 La normativa di riferimento	23
2.9 La valutazione	30
Capitolo III : Il Counseling Relazionale	31
3.1 Il Counseling Relazionale secondo il modello Prepos	31
3.2.1 Le 7 emozioni di base e i 7 tipi personologici	32
Capitolo IV : Dai Bisogni Educativi Speciali alla promozione di una autentica cultura relazionale	40
4.1 I Bisogni Educativi Speciali	40
4.2 La pedagogia relazionale	42
4.3 Inclusione e integrazione	45
4.4 Emozioni e sentimenti nel soggetto dislessico	48
4.4.1 Come migliorare la relazionalità nel dislessico	48
4.5 "La relazione educativa" : dall'emergenza educativa alla relazionalità educante	51
4.6 Un progetto sui disturbi specifici dell'apprendimento: "per una didattica per l'insegnamento-apprendimento efficace in studenti con dislessia e disturbi specifici dell'apprendimento	54

Capitolo V : Storia di un caso DSA	62
5.1 L'intervento	62
5.2 La storia si Manuel	62
CONCLUSIONE	71
ALLEGATI	76
BIBLIOGRAFIA	79

INTRODUZIONE

“A validare una ricerca educativa non è la sua sofisticazione teoretica o il suo conformarsi a criteri derivati dalle scienze sociali, ma la sua capacità di risolvere i problemi e di migliorare la pratica educativa.”¹

Questo vale anche per una Tesi di Counseling, che si prefigge di introdurre miglioramenti in una situazione reale, una Tesi il cui argomento è sollecitato da questioni significative, dalla presenza reale di persone che si incontrano e che studia la possibilità di migliorare la qualità delle loro relazioni e della loro vita, una Tesi che, qualificandosi come educativa, sia in grado di avere come obiettivo, come fine ultimo la qualità del mondo educativo. Il presente lavoro si pone come finalità quella di porre al centro la persona con disturbi DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e non viceversa, affinché la Didattica e l'Apprendimento vengano interpretati esclusivamente da una prospettiva relazionale, nella convinzione che solo la relazione crea un autentico spazio educativo.

La comunità educativa dei DSA è stata per troppo tempo relegata ad una forma di invisibilità pedagogica e sociale e ridotta ad un fenomeno di pigrizia e scarso impegno.

È indispensabile offrire ai DSA una visibilità pedagogico-sociale nella consapevolezza che la dimensione pedagogica è la dimensione prevalente nell'analisi, nello studio e soprattutto nell'intervento dei DSA.

Gli alunni con DSA hanno esigenze specifiche, proprio perché peculiare è il loro modo di porsi all'interno di tutto il processo educativo e quindi richiedono una particolare attenzione da parte degli insegnanti e la messa in atto di strategie e strumenti compensativi e dispensativi, che possono rivelarsi funzionali anche per aiutare gli altri alunni in difficoltà. Utilizzare mappe cognitive e schemi procedurali, fornire appunti o sintesi scritte in un linguaggio semplice e chiaro, scrivere alla lavagna in stampato maiuscolo, consentire le interrogazioni programmate, ecc. sono solo alcuni degli strumenti che possono essere messi a disposizione di tutti gli alunni per

¹ Carr, D. (1986), *Time, narrative, and history*, Indiana Univ. Press, Bloomington, p.109

facilitarne l'apprendimento e lo studio e offrire occasioni di reale successo scolastico a tutti gli alunni, soprattutto a quelli maggiormente in difficoltà. Inoltre gli alunni con DSA richiedono agli insegnanti capacità di ascolto e di empatia, oltre a una particolare sensibilità e attenzione ai meccanismi psicologici di disistima e demotivazione che si possono innescare e condizionare le capacità d'apprendimento, inficiando le possibilità di un rendimento soddisfacente e gratificante. Infatti questi ragazzi, a causa del particolare modo di funzionamento cognitivo, si trovano continuamente in una condizione di svantaggio che può portare a una demotivazione allo studio con conseguenti insuccessi scolastici e un abbassamento dell'autostima e quindi ad un'immagine di sé come poco competente e poco meritevole. Come segnalato nella nota MIUR n. 4099/A4 del 5/10/04,

“dato che tali difficoltà si manifestano in persone dotate di quoziente intellettuale 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.”

In tal senso, Vianello (1999) mette in evidenza che difficoltà di apprendimento, situazioni di handicap o svantaggio socioculturale possono aumentare il rischio di altre difficoltà, ad esempio di tipo relazionale. Questo perché il ragazzo che prende coscienza di avere una difficoltà di apprendimento, rimane disorientato, si chiede quale possa essere la causa e la sua risposta oscilla tra “non sono capace” e/o “la scuola è troppo difficile”, comunque la sua autostima tende ad abbassarsi e anche la motivazione all'apprendimento ne risente. Ne deriva un'insicurezza e una demotivazione che lo portano ad essere meno sicuro di sé nei rapporti sociali. La complessità della situazione che ogni giorno gli insegnanti si trovano a dover fronteggiare a causa della molteplicità di bisogni, esigenze, peculiarità di stili d'apprendimento e, quindi, le richieste implicite di metodologie d'insegnamento, di strumenti e strategie da porre in essere, ci è sembrato un contesto ideale per occuparci di un intervento di Counseling Educativo, che parte dai bisogni educativi speciali come risorsa piuttosto che come svantaggio per promuovere una cultura relazionale attraverso

la quale passa un apprendimento significativo e consapevole, che contribuisce alla crescita della persona. Il Modello di Counseling di riferimento sarà quello dell'Artigianato Educativo.

CAPITOLO I

LA SCUOLA CHE CAMBIA

1.1 La metafora tipografica di Comenio

La scuola è il momento di formazione più importante nella vita di un individuo in quanto cade nella fascia di età in cui è più alto il ritorno dell'investimento educativo; costruisce, inoltre, quelle basi che condizionano, poi, fortemente lo sviluppo della persona e la sua capacità di adattarsi a situazioni nuove.

Già a partire dal 1630 Comenio affermava che l'impresa di educare il popolo non poteva riuscire senza una pianificazione sistematica dell'istruzione che collegasse gli obiettivi dell'educazione all'organizzazione delle scuole e ai programmi di insegnamento.

Nel cap. XXXII della *Didactica Magna*, egli afferma: “Noi vogliamo perfezionare il metodo didattico a un punto tale che tra i procedimenti del passato e la nostra nuova maniera di educare e di istruire ci sia una differenza altrettanto grande e lampante quanto quella che esiste tra l'arte di moltiplicare i libri copiandoli a mano e l'arte recente della stampa.

Il procedimento tipografico, quantunque sia più difficile, più costoso e più faticoso, permette di produrre i libri in modo rapido, preciso ed elegante.

Alla stessa stregua, il nostro nuovo metodo permetterà, qualora fosse applicato nelle scuole, di istruire in maniera più efficace e con maggiore piacere che con il metodo del passato, che in realtà non era affatto un metodo, ma era un'assenza di metodo”.²

Le implicazioni della metafora tipografica sono evidenti: l'insegnamento deve essere organizzato come la produzione di un libro, richiede tecniche particolari, una specializzazione dei compiti, competenze apposite, un materiale adatto, spazi propri.

L'ambizione comeniana di insegnare tutto a tutti poteva essere attuata solo con un sistema scolastico completo. Nella *Didactica Magna* Comenio ha

² Enciclopedia delle Scienze Sociali Vol. V, Istituto della Enciclopedia Italiana, fondata da Giovanni TRECCANI, Roma, pag. 137

abbozzato l'archetipo del sistema scolastico moderno concepito per scolarizzare la totalità di ogni generazione (cap. XXVII): un periodo di formazione prolungata della durata complessiva di ventiquattro anni, dalla nascita fino alle soglie dell'età adulta; una struttura in quattro cicli di sei anni ciascuno: la scuola materna da 0 a 6 anni, la scuola elementare pubblica da 0 a 12, il liceo da 12 a 18 e l'università da 18 a 24 anni; una localizzazione precisa per ogni ordine di scuola: la scuola materna nelle case, la scuola elementare nei comuni, i licei nelle città, l'università nelle regioni; l'universalità dei primi cicli di formazione (la scuola materna e quella elementare), cioè dodici anni di scuola obbligatoria per tutti.

Questo progetto ha costituito lo schema di base sul quale è stata impostata l'evoluzione dell'istruzione durante tutta l'epoca moderna.

Comenio era consapevole che per realizzarlo bisognava prescindere da fattori soggettivi, trascendere il modello del precettorato e concepire un meccanismo che fosse insensibile ai fattori di disturbo ambientali. La novità fondamentale della sua proposta è quella di un'organizzazione autoportante.

1.2 I sistemi scolastici contemporanei

I sistemi scolastici contemporanei, che producono e difendono una propria identità e che rigenerano continuamente le loro stesse strutture con un incessante lavoro interno di trasformazione, di riforma e di ricostruzione, aderiscono perfettamente a questo schema.

Analogamente al sistema comeniano, questi sistemi sono omeostatici poiché fanno della loro organizzazione (ossia l'insieme di relazioni che li definisce) una invariante fondamentale.

Solo con un modello del genere “diviene possibile – come dice Comenio – moltiplicare, con grande beneficio per la prosperità delle cose umane, il numero dei giovani istruiti” e diventa quindi plausibile il grande progetto di istruzione universale e obbligatoria mediante la scolarizzazione di massa.

La scuola può essere definita come un'organizzazione specializzata nell'educazione formale, vale a dire nella trasmissione riflessiva, sistematica e sequenziale, prevalentemente rivolta alle nuove generazioni, di un insieme variamente esteso di conoscenze teoriche, di abilità pratiche e di criteri di

orientamento della condotta individuale in una serie più o meno ampia di discipline e di ambiti di vita.

Le istituzioni scolastiche contemporanee sono, inoltre, funzionalmente, differenziate in senso verticale.

Esse danno vita, cioè, a una gerarchia di ordini formativi (usualmente denominati primario, secondario e terziario), a volte internamente suddivisi in gradi o cicli (ad esempio, secondario inferiore e superiore), ciascuno dei quali è preposto all'educazione di particolari fasce di età -dalle più alle meno giovani- e alla trasmissione di saperi sempre più approfonditi e specialistici mano a mano che si passa dagli ordini inferiori a quelli superiori.

Questi ultimi, poi, risultano orizzontalmente differenziati, forniscono cioè competenze disciplinari e professionali riguardanti aree distinte della cultura e del mondo del lavoro.

Basti pensare all'articolazione in facoltà, o in dipartimenti delle università contemporanee e ai numerosi indirizzi formativi riscontrabili, negli istituti di istruzione secondaria superiore.

In breve nelle società attuali le istituzioni scolastiche danno vita a un vero e proprio sistema formativo³ (Archer,1979).

La scuola non è chiamata solo alla preparazione e alla selezione delle persone da allocare nelle varie posizioni della stratificazione occupazionale. I suoi compiti consistono anche (e, forse, prima di tutto) nell'acculturazione delle nuove generazioni.

La scuola rappresenta uno dei principali strumenti attraverso i quali viene garantito l'ordinato funzionamento della società (Parsons,1959), cosa che presuppone l'interiorizzazione da parte dei singoli dei valori socialmente condivisi e delle norme che presiedono all'esercizio dei vari ruoli sociali.

A parere di Parsons, il contributo specifico fornito dal sistema scolastico in quest'ambito consiste, innanzitutto, nel garantire che le nuove generazioni introiettino il principio dell'universalismo, secondo il quale i comportamenti assunti nei confronti dei singoli devono dipendere dai compiti che essi svolgono e

³ Enciclopedia del Scienze Sociali, Vol. VII, Istituto della Enciclopedia Italiana, fondata da Giovanni TRECCANI, Roma, pag. 697

dalle posizioni che essi ricoprono nella società e non dalle loro caratteristiche personali.

La scuola è la prima istituzione sociale incontrata dal bambino a imporre il rispetto di questo principio.

Essa, infatti, richiede agli insegnanti di comportarsi nello stesso modo con tutti i propri allievi e obbliga ogni allievo ad assumere atteggiamenti di rispetto nei confronti di qualsiasi insegnante e di colleganza paritaria con tutti i compagni di classe.

Accanto all'orientamento universalistico, la socializzazione scolastica favorisce l'assunzione del principio di realizzazione secondo il quale le persone debbono essere valutate, e la loro collocazione sociale diversificata, in base alla bontà delle loro prestazioni.

A scuola questo criterio trova un luogo elettivo di applicazione nel senso che gli allievi, inizialmente in posizioni identiche, vengono via via differenziati sulla base della loro abilità nel fare i compiti, nel rispondere alle interrogazioni, nell'adeguare il proprio comportamento alle regole della convivenza in classe.

Queste ultime, poi, garantiscono lo sviluppo del senso civico in quanto abitano al rispetto per l'autorità, alla cooperazione con gli altri, all'impegno nello svolgimento del proprio dovere.

L'istruzione serve ad aiutare il discente a cavarsela con successo *hic et nunc*⁴.

L'obiettivo principale è la forza dell'io: conoscere le proprie capacità ed emozioni e sentirsi a proprio agio con esse. Nel panorama scolastico odierno c'è sempre più bisogno di una nuova figura di insegnante in grado di assumere e riassumere in sé ruoli e competenze nuovi.

”Le nuove forme di insegnamento-apprendimento e l'impiego delle nuove tecnologie hanno un impatto anche sul ruolo dell'insegnante, che non risulta sminuito o, addirittura, eliminato come alcuni paventano, ma al contrario investito e arricchito di nuove competenze”.⁵

⁴ Enciclopedia del Novecento, Vol. VI, Istituto della Enciclopedia Italiana, fondata da Giovanni TRECCANI, Roma, pag. 405

⁵ Porcelli G. e Dolci R., *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET Libreria, Torino 1999, pag. 133

Lo studente oggi riceve migliaia di stimoli esterni: dalla televisione alle più moderne tecnologie, è necessario quindi che cambi il metodo tradizionale di apprendere. Un principio psico-didattico ormai comunemente accettato e condiviso afferma che se non si è motivati, se il processo didattico non genera piacere, non vi è apprendimento.

”Le nuove tecnologie devono essere al servizio della lezione ... offrono maggiori opportunità di calarsi in ambienti più realistici ed inoltre catturano maggiormente l’attenzione e la curiosità”⁶.

1.2.1 La figura dell’Insegnante nel panorama scolastico odierno

L’insegnante non è più il trasmettitore di nozioni, colui che sa, che detiene il sapere e per questo dotato di autorità, colui che ha lo scopo di trasmettere il contenuto, che viene considerato come preconstituito e imm modificabile ”versandolo” all’interno del “contenitore-studente”. Diviene un esperto che accetta e promuove la possibilità di avvicinare la verità insieme agli apprendimenti. Diventa un facilitatore del processo comunicativo che si attiva tra allievi della classe e i materiali didattici. L’insegnante stesso è poi parte del processo comunicativo, della vita della classe. Altro ruolo determinante è la costante attenzione all’analisi dei bisogni degli studenti e l’atteggiamento psicologico da cui deriva la relazione che si instaura col gruppo classe. Gli insegnanti sono figure parentali. Dall’insegnante ci si aspetta che stabilisca un rapporto caldo e intimo con gli allievi, trattandoli secondo la loro struttura mentale ed emotiva. L’insegnante agisce come sostituto del genitore e, in alcuni casi, come terapeuta. È anzitutto un professionista. I ruoli principali dell’insegnante sono quelli di clinico, di genitore, di consigliere e promotore di attività secondo le necessità dei singoli, e di specialista nel gestire le attività di gruppo. L’insegnante è colui che:

- studia il progetto educativo a cui deve rispondere (il programma, il syllabo, etc.);
- analizza i bisogni dei singoli studenti;

⁶ Le tecnologie informatiche e la didattica, NAPO-Adue Report, Settembre 2014

- verifica i percorsi da mettere in atto per un apprendimento linguistico e culturale, ma anche in relazione alle strategie d'apprendimento;
- pianifica e organizza la lezione in funzione del processo di apprendimento;
- gestisce i tempi, i modi e gli scopi del percorso;
- guida gli apprendimenti alla scoperta del percorso didattico;
- gestisce l'organizzazione del lavoro di gruppo;
- agisce quale punto di riferimento per le informazioni necessarie a procedere nella lezione o attività; è una sorta di consultore, è un tutor;
- facilita l'esperienza nel tentativo di far raggiungere i necessari obiettivi didattici, compresi quelli legati all'autonomia del discente;
- monitorizza il percorso, fornendo l'appoggio necessario per giungere agli obiettivi prefissati;
- fornisce appoggio psicologico per abbassare l'ansia e i filtri affettivi;
- fornisce supporto tecnico per non lasciare lo studente "in balia" della macchina;
- agisce per mantenere alta la motivazione;
- corregge, dove lo ritiene importante, eventuali errori;
- interviene o si defila a seconda delle necessità didattiche;
- verifica e valuta il percorso formativo;
- predispone interventi di recupero;
- orienta gli studenti.

L'insegnante si distacca dalla canonica lezione frontale intesa come livello dei saperi sintetici⁷ in cui si apprendono i fondamenti delle diverse discipline, dove si dà per scontato "cosa" debba essere trasmesso piuttosto che il "come".

Ciò che è centrale non sono le nozioni, ma la capacità di riflettere su di esse, di analizzarle, di criticarle, di adattarle e, soprattutto, di orientarsi all'interno

⁷ Bruschi B. Peressinotto A.: Come creare corsi on-line, 2003, CAROCCI

dell'intricato labirinto costituito da un corpus di informazioni e conoscenze in continua espansione.

1.2.2 L'allievo come lavoratore della conoscenza e l'apprendimento della lingua straniera

L'insegnante predilige e offre un apprendimento basato su una nuova metodologia che si fonda sulle strategie della cooperazione, della discussione, della simulazione, della lezione frontale, del lavoro di gruppo, dei laboratori, del mastery learning (apprendimento per padronanza) secondo cui tutti possono raggiungere i traguardi del possesso delle conoscenze e delle competenze di base quando si riesce ad adattare l'insegnamento alle caratteristiche cognitive individuali degli alunni.

Secondo Bloom, il più noto sostenitore del mastery learning, la maggior parte degli studenti può raggiungere un alto livello di capacità di apprendimento:

- se l'approccio all'istruzione è sistematico;
- se i ragazzi sono aiutati quando e dove hanno difficoltà;
- se è dato loro tempo a sufficienza per acquisire padronanza;
- se c'è un criterio chiaro di ciò che costituisce la padronanza⁸.

Una didattica di qualità postula che ogni allievo acquisisca le conoscenze e le competenze basilari e, nello stesso tempo, sviluppi la propria identità e le proprie specifiche potenzialità.

Il problema di oggi, nelle società complesse dell'informazione e delle competenze, è di imparare ad imparare, sviluppare prevalentemente le capacità intellettuali per saperle usare come strumenti per operare nella realtà quotidiana. Si delinea così la figura dell'allievo come lavoratore della conoscenza⁹.

Ed è in questa nuova visione che si colloca l'apprendimento della lingua straniera.

La lingua straniera contribuisce a potenziare le capacità linguistico espressive dell'alunno rendendolo padrone di importanti strumenti di conoscenza

⁸ Piu C., Problemi e prospettive di natura didattica, MONOLITE Editrice, 2009, Roma, pag. 57

⁹ Piu C., Problemi e prospettive di natura didattica, MONOLITE Editrice, 2009, Roma, pag. 65

e comunicazione. Il possesso di una o più lingue straniere consente infatti di allargare gli orizzonti culturali, sociali ed umani dei giovani mettendoli a contatto con altre tradizioni e modi di vedere il mondo. È pertanto fondamento indispensabile per un'educazione umana autentica, per aprire alla comprensione e alla collaborazione con uomini portatori di culture diverse e per sviluppare la tolleranza della diversità. La presenza delle lingue comunitarie nella stessa area della lingua italiana consente all'alunno di esplorare i caratteri specifici del linguaggio verbale e di avviare riflessioni sulla lingua che sfruttino le conoscenze e le competenze linguistiche già acquisite. Le lingue, quella nativa e le altre, valorizzano le possibilità specifiche del linguaggio verbale di essere usato come strumento di riflessione e di metacognizione.

Tenendo conto delle finalità educative e didattiche proposte dalle recenti indicazioni ministeriali, delle fasi della crescita dell'allievo e dei suoi ritmi di apprendimento e delle interferenze dialettali che condizionano una corretta espressione linguistica, i docenti di Lingua Straniera si propongono di raggiungere non solo obiettivi pragmatici, ma anche di rendere consapevoli gli alunni che la lingua educa alla comprensione e al rispetto degli altri e che essa esprime in modo diverso i dati dell'esperienza. Tali finalità si traducono nei seguenti obiettivi generali:

- a) Sviluppo della capacità di comunicare con individui di altre nazionalità;
- b) Ampliamento della capacità di auto-espressione;
- c) Conoscenza della vita sociale e dei costumi di altri popoli e possibilità di confronto con i propri;
- d) Consolidamento della capacità di riflessione sul funzionamento del linguaggio già sviluppata nella lingua materna.

A tutt'oggi i documenti ufficiali a cui ogni docente di lingue straniere è chiamato a far riferimento nel suo lavoro quotidiano, con tutti i suoi allievi, sono le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* relative al primo ciclo di istruzione (DM 31/07/2007) e le *Indicazioni Nazionali per i Licei* (DM 211 del 7/10/2010). Tali documenti sanciscono un'organizzazione pedagogico- didattica che va oltre il

modello tradizionale conosciuto e decretano il passaggio dalla logica dei Programmi nazionali alla logica della Programmazione, alla funzionalità del Curricolo.

Le Indicazioni del 2007 stabiliscono i Campi di esperienza, per quanto riguarda la Scuola dell'Infanzia, e le Discipline, per quanto riguarda il Primo ciclo dell'istruzione (Scuola primaria e Scuola secondaria di 1° grado).

Per quanto riguarda le lingue straniere si legge che:

Con l'apprendimento di due lingue europee, la prima a partire dalle prime classi della scuola primaria e la seconda dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, l'alunno sviluppa non solo la capacità di imparare più lingue, ma anche di imparare con le lingue a fare esperienze, ad affrontare temi e problemi e a studiare altre discipline. Nella scuola primaria l'insegnante terrà conto della plasticità neurologica e della ricettività sensoriale del bambino, sfrutterà la sua maggiore capacità di appropriarsi spontaneamente di modelli di pronuncia e intonazione per attivare più naturalmente un sistema plurilingue.

Nella scuola secondaria di primo grado aiuterà l'alunno a sviluppare il pensiero formale e a riconoscere gradualmente, rielaborare e interiorizzare modalità di comunicazione e regole della lingua che applicherà in modo sempre più autonomo e consapevole. L'apprendimento delle lingue straniere si innesta su un'iniziale motivazione intrinseca, sulla spontanea propensione dell'alunno verso la comunicazione verbale, sul suo desiderio di socializzare e interagire con l'ambiente circostante.

(...) Per la progettazione didattica e la valutazione degli apprendimenti è opportuno tenere presente il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, del Consiglio d'Europa¹⁰.

Ecco i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della Scuola Secondaria di Primo Grado per la prima e la seconda lingua straniera:

¹⁰ DM31/07/2007 pag. 58-59

L'alunno organizza il proprio apprendimento; utilizza lessico, strutture e conoscenze apprese per elaborare i propri messaggi; individua analogie e differenze, coerenze e incoerenze, cause ed effetti; rappresenta linguisticamente collegamenti e relazioni fra fenomeni, eventi e concetti diversi; acquisisce e interpreta informazioni valutandone l'attendibilità e l'utilità. Individua e spiega le differenze culturali veicolate dalla lingua materna e dalle lingue straniere, spiegandole senza avere atteggiamenti di rifiuto¹¹.

Per la Scuola Secondaria di Secondo Grado i paragrafi su cui sono costruite le Indicazioni per tale grado di istruzione, con le competenze attese al termine del percorso e gli obiettivi specifici *in itinere* finalizzati al loro raggiungimento, chiariscono la relazione che deve correre tra contenuti e competenze disciplinari, sulla base della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, che definiscono la competenza quale *comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.*

¹¹ DM31/07/2007 pag. 61

CAPITOLO II

L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE IN ALLIEVI CON DSA

Particolare attenzione merita l'analisi dell'apprendimento delle lingue straniere in allievi con DSA.

Nei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, convenzionalmente identificati con l'acronimo DSA, rientrano: Dislessia (disturbo di lettura); Disortografia e Disgrafia (disturbi della scrittura dal punto di vista costruttivo ed esecutivo); Discalculia (disturbo del calcolo)¹².

La Dislessia è il disturbo specifico di lettura e si caratterizza per la difficoltà a effettuare una lettura accurata e fluente in termini di velocità e correttezza; tale difficoltà si ripercuote, nella maggioranza dei casi, sulla comprensione del testo.

La Disortografia è il disturbo specifico che riguarda la componente costruttiva della scrittura, legata quindi ad aspetti linguistici, e consiste nella difficoltà di scrivere in modo corretto.

La Disgrafia riguarda la componente esecutiva, motoria, di scrittura; in altre parole, ci riferiamo alla difficoltà di scrivere in modo fluido, veloce ed efficace.

La Discalculia riguarda il disturbo nel manipolare i numeri, nell'eseguire calcoli rapidi a mente, nel recuperare i risultati delle tabelline e nei diversi compiti aritmetici¹³.

Questi disturbi coinvolgono circa il 4% della popolazione scolastica italiana, dato probabilmente sottostimato, poiché molti bambini e ragazzi non hanno una diagnosi. Di recente si è mostrata maggiore attenzione e sensibilità nei confronti del problema, dopo l'emanazione della Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010.

I DSA impediscono l'utilizzo in maniera automatica delle capacità di lettura, di scrittura e di calcolo e possono costituire una limitazione importante per l'apprendimento, nonché incidere negativamente sulla formazione del senso di

¹² G. Stella, L. Grandi, Come leggere la dislessia e i DSA, Firenze, Giunti Scuola S.r.l., 2011, p. 7.

¹³ Ibid. p. 7.

identità, se non vengono riconosciuti nella loro specificità – ovvero circoscritti alle abilità scolastiche e riconosciuta la causa a livello neurobiologico – ma attribuiti allo scarso impegno, alla sbadataggine e alla disattenzione dello studente.

La principale caratteristica di questa categoria è la sua specificità, nel senso che il disturbo interessa uno specifico dominio di abilità lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale¹⁴. Ciò significa che per avere una diagnosi, per esempio, di dislessia, il bambino non deve presentare: deficit di intelligenza, problemi ambientali o psicologici, deficit sensoriali o neurologici. Tale disturbo è difatti determinato da un'alterazione neurobiologica che caratterizza i DSA (disfunzione nel funzionamento di alcuni gruppi di cellule deputate al riconoscimento delle lettere-parole e del loro significato).

2.1 La diagnosi

La diagnosi, preferibilmente precoce, rappresenta un punto nodale per l'intervento sui DSA; fondamentali sono la tempestività con cui essa viene elaborata, la correttezza e la messa in opera di iniziative educative e riabilitative.

Il criterio principale, necessario per poter formulare la diagnosi di DSA, è quello della “discrepanza” tra abilità nel dominio specifico interessato – deficitarie in relazione alle attese per età o classe frequentata – e l'intelligenza generale – adeguata per l'età cronologica.

Definita l'importanza del criterio citato nella diagnosi di DSA, è necessario tenere in debito conto sul piano diagnostico l'utilizzo di test standardizzati, atti a misurare sia l'intelligenza generale sia l'abilità specifica, nonché l'esclusione di altre condizioni oggettive, come menomazioni sensoriali e neurologiche gravi, disturbi significativi della sfera emotiva e situazioni di svantaggio socio-culturale.

Per quanto attiene alle situazioni etnico-culturali particolari, determinatesi per immigrazione o adozione, sono da considerare i rischi di falsi positivi e di falsi negativi: i primi con diagnosi di DSA da ascrivere alla loro condizione etnico-culturale, i secondi non diagnosticati in virtù della medesima condizione.

¹⁴ www.aiditalia.org.

La Consensus Conference¹⁵ di Milano del 26 gennaio 2007 ha definito concettualmente, operativamente e applicativamente il criterio della discrepanza, cioè in sintesi:

- l'abilità specifica deve risultare inferiore a -2ds (- 2 deviazioni standard) rispetto ai valori normativi previsti per l'età o la scolarità di riferimento,
- il livello intellettuale deve essere nei limiti di norma rispetto ai valori medi attesi per l'età, vale a dire un QI almeno equivalente a 85.

Con un QI inferiore a 85 siamo nell'ambito del disturbo specifico di apprendimento e, con valori inferiori a 70, in quello del ritardo mentale. È opportuno ricordare ancora una volta, invece, che l'intelligenza del dislessico è sempre pari o superiore ai valori medi, seppur accompagnata da cadute più o meno significative in specifici ambiti.

Per la definizione dei DSA vi sono ulteriori criteri da tenere presenti:

- a) il carattere evolutivo di questi disturbi,
- b) la diversa espressività del disturbo nelle diverse fasi evolutive dell'abilità in questione,
- c) l'associazione ad altri disturbi (comorbilità o comorbidità), che rende di fatto i profili funzionali e di espressività dei DSA marcatamente eterogenei, con ricadute significative sul versante dell'indagine diagnostica,
- d) il carattere neurobiologico delle anomalie processuali che caratterizzano i DSA, su cui pesano anche i fattori ambientali,
- e) l'impatto significativamente negativo del disturbo specifico sia nell'ambiente scolastico sia in quello domestico, nello svolgimento delle attività quotidiane.

¹⁵ La Consensus Conference: "Disturbi evolutivi speciali dell'apprendimento" è un documento stilato e approvato a Montecatini Terme il 22/23 luglio 2006 e a Milano il 26 gennaio 2007 dall'Associazione Italiana Dislessia e da numerose società scientifiche, nonché associazioni di ambito interdisciplinare sul tema dei DSA. Tale documento oggi è considerato dalla Comunità Scientifica Italiana un'importante punto di riferimento per conoscere ed affrontare i DSA.

La diagnosi di dislessia può essere fatta a partire dalla fine della seconda classe della scuola primaria, mentre quella di discalculia dalla fine della terza classe: ciò consente di evitare falsi positivi correlati a un semplice ritardo di apprendimento.

Si parla di diagnosi per gli studenti con DSA, nettamente distinta dalla certificazione di disabilità ex Legge 104/92 degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, che presuppone nella prassi scolastica la stesura di un piano didattico individualizzato e l'affiancamento di un docente di sostegno.

I manuali diagnostici DSM-IV e ICD-10 considerano per la diagnosi i parametri di:

- a) velocità;
- b) accuratezza nel processo di decodifica;
- c) comprensione del testo.

La diagnosi deve essere redatta da un'équipe multidisciplinare composta da un neuropsichiatra infantile, uno psicologo ed un logopedista; essa certifica la presenza di DSA. In seguito alla sua formulazione, si deve partire con un percorso riabilitativo che ponga al primo posto il benessere emotivo del bambino-ragazzo e che gli permetta di apprendere utilizzando strumenti compensativi e misure dispensative, attraverso una didattica alternativa adatta ai suoi stili di apprendimento.

2.2 Il Piano Didattico Personalizzato

L'impegno degli insegnanti a fornire un supporto didattico e una personalizzazione didattica volta al successo formativo si manifesta con la stesura del Piano Didattico Personalizzato.

La personalizzazione dell'apprendimento, a differenza della individualizzazione, non impone un rapporto di uno a uno tra docente e allievo con conseguente aggravio del lavoro dell'insegnante, ma indica l'uso di strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive.

In altre parole, «la personalizzazione ha lo scopo di far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti»¹⁶.

Il Comitato Scuola dell'Associazione Italiana Dislessia, con la stesura di un modello di Piano Didattico Personalizzato, sia per la scuola primaria sia per la scuola secondaria di primo e secondo grado, ha voluto offrire, oltre a una traccia e una guida nella redazione, anche l'occasione per una riflessione sul suo valore e sul suo significato e, conseguentemente, dare una giusta informazione al mondo della scuola affinché non percepisca la compilazione di questo documento come un'ennesima fastidiosa richiesta burocratica che si frappone al fare scuola quotidiano.

2.3 Origini del PDP

Il Piano Didattico Personalizzato è la diretta e coerente conseguenza della normativa scolastica degli ultimi decenni nella quale è stata posta una sempre maggiore attenzione alla realizzazione del successo nell'apprendimento e alle problematiche dell'abbandono scolastico.

Le sue radici possono essere individuate nel primo accenno alla personalizzazione dell'apprendimento che si ritrova nell'art. 21 della Legge n° 59 del 15.03.1997, nel quale «si permette» alle scuole, per tutti gli studenti, di «concretizzare gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali tesi alla realizzazione del diritto di apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni; che riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo».

Nel Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, all'art. 4 Autonomia didattica, si legge:

1. Le istituzioni didattiche riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.

¹⁶ M. Baldacci, Individualizzazione in "Voci della scuola", a c. di G. Cerini e M. Spinosi, Tecnodid, Napoli 2003.

2. Le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento. A tal fine possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune ... e tra l'altro: ... anche l'attivazione di percorsi didattici individualizzati.

2.4 Che cos'è il PDP

Se si analizzano le parole che compongono la definizione di Piano Didattico Personalizzato, risulta che:

Piano è uno: «studio mirante a predisporre un'azione in tutti i suoi sviluppi»: un programma, un progetto, una strategia;

Didattico: scopo della didattica è il miglioramento:

- a) dell'efficacia e soprattutto dell'efficienza dell'apprendimento dell'allievo, che comporta un minor dispendio di energie e una miglior utilizzazione dei tempi di studio;
- b) dell'efficacia e dell'efficienza dell'insegnamento del docente.

Personalizzato: indica la diversificazione delle metodologie, dei tempi, degli strumenti nella progettazione del lavoro della classe.

“Con la personalizzazione si persegue l'obiettivo di raggiungere i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi. Questa strategia implica la messa a punto di nuove forme di organizzazione didattica e di trasmissione dei processi del "sapere" e del "saper fare" in modo da predisporre piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo degli alunni”¹⁷.

In definitiva il PDP è un piano didattico pensato e applicabile per gli alunni con DSA, nei quali la difficoltà non è nella capacità di apprendimento, ma nelle abilità a utilizzare i “normali” strumenti per accedere all'apprendimento, abilità che possono e devono essere supportate, secondo la normativa vigente, per il raggiungimento del successo formativo.

¹⁷ G. Chiosso, La personalizzazione dell'apprendimento, ADi 2010.

Il PDP è un contratto fra docenti, istituzioni scolastiche, istituzioni socio-sanitarie e famiglia per individuare e organizzare un percorso personalizzato, nel quale devono essere definiti i supporti compensativi e dispensativi che possono portare alla realizzazione del successo scolastico degli alunni con DSA.

2.5 Chi redige il PDP e quando

Il team dei docenti, o il Consiglio di Classe, acquisita la diagnosi specialistica di DSA redige il Piano Didattico Personalizzato. La redazione del documento prevede una fase preparatoria d'incontro e di dialogo tra docenti, famiglia e specialisti nel rispetto dei reciproci ruoli e competenze.

Le scuole, nell'ambito dell'autonomia di cui al DPR n° 275 dell'8.03.1999, e gli insegnanti, nell'ambito della libertà di insegnamento garantita dalla Costituzione, sono liberi nell'individuazione delle modalità di insegnamento più idonee a corrispondere alle necessità di ciascun allievo, ivi compresi gli strumenti compensativi e misure dispensative per gli allievi con DSA.

La redazione del PDP avviene:

- all'inizio di ogni anno scolastico, entro i primi due mesi, per gli studenti già segnalati,
- su richiesta della famiglia dopo la consegna alla scuola della diagnosi specialistica.

2.6 DSA e apprendimento delle Lingue Straniere

L'apprendimento delle lingue straniere risulta spesso estremamente difficile per gli allievi con DSA, soprattutto per quelle cosiddette "opache", come l'inglese e il francese. In esse la dislessia si manifesta con difficoltà legate alla consapevolezza fonemica¹⁸ ed è caratterizzata da un'inesatta decodifica¹⁹.

Per lo studente con DSA una L2 o L3 rappresenta quasi sempre un problema fin dai primi anni di scolarità. Il docente "accogliente" deve innanzitutto invogliare lo studente ad analizzare l'utilità della conoscenza di una lingua

¹⁸ La capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono il linguaggio parlato.




¹⁹ C. Bechelli, N. Ciuffi, M. Fioravanti, E. Panizzi, E. Rialti, *Così imparo*, AID, Libri e Libri, 2013, p. 70.

straniera, che in futuro gli servirà per viaggiare, interagire con altre persone, studiare all'estero, comunicare nei più diversi contesti lavorativi, conoscere per esperienza diretta le opere di letteratura o di microlingua specialistica e tecnica, apprezzare brani musicali e film in lingua originale.

Inizialmente lo studente prova curiosità e interesse verso la L2, ma ben presto lo studio viene percepito come un compito molto impegnativo, perché si sono costruite aspettative poco realistiche. Che fare allora? Il docente deve approntare un patto formativo chiaro e condiviso sugli obiettivi da raggiungere, seguendo il principio di realizzabilità; inoltre è necessario recuperare con gli strumenti adatti – per esempio la LIM - quella dimensione piacevole e “ludica” dell'apprendimento linguistico, tale da favorire il conseguimento dei risultati attesi.

“Il dislessico impara meglio da un approccio strutturato, sequenziale, multisensoriale, con molto rinforzo e poco studio a memoria” (Ian Smythe, Jyväskylä University, Finland).

Lingue trasparenti	Lettura lenta, lettura abbastanza accurata , difficoltà di spelling
Lingue opache	Lettura lenta, lettura molto inaccurata , difficoltà di spelling

	TRASPARENZA ORTOGRAFICA	AFFINITA' LINGUISTICA CON L'ITALIANO		
		Fonologia	Morfo-sintassi	Lessico
	moderata	moderata	alta	alta
	bassa	bassa	moderata	moderata
	alta	alta	alta	alta
	alta	bassa	bassa	bassa

2.7 Strumenti compensativi

L'impiego di strumenti compensativi è un elemento portante dell'intervento rieducativo per l'adattamento alle richieste della scuola e della società lungo tutto l'arco della vita.

In questa direzione è molto importante il lavoro che si sta compiendo con la formazione dei docenti, con l'obiettivo di riuscire a concettualizzare la natura dei DSA e di conseguenza di giungere a includere nelle scelte organizzative e didattiche i bisogni di questi alunni. Ad esempio, un'eventuale difficoltà a comprendere il limite di automatizzazione e conseguentemente di velocità e accuratezza nella lettura e nella scrittura comporta la richiesta continua all'alunno di prestazioni che non è in grado di dare, con aumento delle tensioni tra scuola e famiglia e con il rischio di sviluppare il rifiuto della scolarizzazione. Al riguardo è fondamentale la conoscenza puntuale di alcuni semplici strumenti compensativi, volti ad attenuare le difficoltà non solo per lo studente con DSA, ma per l'insegnante e per l'intera classe.

Questi strumenti risultano importanti perché consentono di eseguire in modo rapido ed efficiente sequenze ripetitive ostacolate dal deficit funzionale. Di solito esse sono realizzate con il supporto di strumenti informatici che gestiscono programmi specifici, come la sintesi vocale o la calcolatrice. In base alla diagnosi, alla presa in carico e al progetto riabilitativo si definisce l'opportunità e la tipologia degli strumenti compensativi, da introdurre parallelamente alla riabilitazione.

Gli strumenti compensativi sono importanti per la qualità della vita del dislessico e per le sue possibilità di successo formativo. Sono strumenti che favoriscono l'aumento delle performance.

2.8 La Normativa di riferimento

A partire dal 2004 il Ministero dell'Istruzione ha fornito indicazioni con proprie circolari ministeriali che potessero fornire delle risposte ai bisogni emersi nella scuola non ancora normati. Si indica qui di seguito l'elenco di quanto promulgato lungo il corso di questi ultimi anni.

- *DPR n° 275 del 99 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni Scolastico*
- *Nota MIUR n° 4099/A4 del 5.10.2004 Iniziative relative alla dislessia*
- *Nota MIUR n° 26/A4 del 5.01.2005 Iniziative relative alla dislessia*
- *Nota MIUR dell'1.03.2005, prot. 1787*
- *OM n° 26 del 15.03.2007 Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006/2007*
- *CM n° 28 del 15.03.2007 Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007*
- *CM del 10.05.2007, prot. 4674*
- *Nota MPI n° 4600 del 10.05.2007 Circolare n° 28 del 15.03.2007 sull'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007 – precisazioni*
- *Nota MPI n° 4674 del 10.05.2007 Disturbi di apprendimento – Indicazioni operative*
- *DM del 31.07. 2007 Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*
- *CM n° 50 – maggio 2009 Anno scolastico 2008/2009 – Nota MIUR n° 5744 del 28.05.2009 Esami di Stato per gli studenti affetti da disturbi specifici di apprendimento - Legge n° 169 del 2008 conversione DL 137/08 art. 3 comma 5 sulla valutazione dei DSA*
- *DPR n° 122 del 2009, art. 10, Regolamento sulla Valutazione*
- *Legge n° 170 dell'8.10.2010*
- *Decreti Attuativi della Legge n° 170, di cui al DM n° 5669 del 12.07.2011*

Il MIUR ha innanzitutto distinto le condizioni degli studenti con diagnosi di DSA, rispetto a quelli provvisti di certificazione dalla Legge 104/92, prevedendo per i primi un percorso personalizzato per il raggiungimento del successo formativo. Partendo dal concetto della “centralità della persona” e dalla necessità di contenere il fenomeno dell’abbandono scolastico da parte degli studenti con disturbi specifici dell’apprendimento, il MIUR nelle varie circolari ha indicato:

- gli auspicabili strumenti compensativi e le possibili misure dispensative,
- l’importanza dell’uso delle prove oggettive di valutazione, con la dilatazione dei tempi a disposizione dei candidati durante le prove,
- la ricerca di metodologie che possano meglio supportare lo svolgimento delle attività di verifica dello studente con DSA, dotato di normali capacità apprenditive,
- il delicato compito del Consiglio di Classe, relativamente all’avvenuta applicazione – durante il percorso scolastico – delle indicazioni sui DSA emanate dal Ministero e alla predisposizione di percorsi personalizzati, verificando se le carenze degli studenti siano riconducibili ai disturbi specifici di apprendimento,
- l’esigenza di usare in fase di valutazione degli studenti con DSA, durante le attività didattiche e in sede di esami conclusivi per ogni ciclo scolastico, strumenti didattici compensativi e, a tutela della privacy, di non rendere note le modalità di svolgimento delle prove sostenute dagli studenti con DSA.

I documenti ufficiali che regolano le disposizioni in materia di DSA, inerenti allo studio delle lingue straniere, propongono i seguenti modi operandi:

- DECRETO ATTUATIVO LEGGE 170/2010, art. 6, comma 4.

“Le istituzioni scolastiche attuano ogni strategia didattica per consentire ad alunni e studenti con DSA l’apprendimento delle lingue straniere. A tal fine valorizzano le modalità attraverso cui il discente meglio può esprimere le sue competenze, privilegiando l’espressione orale, nonché ricorrendo agli strumenti

compensativi e alle misure dispensative più opportune. Le prove scritte di lingua straniera sono progettate, presentate e valutate secondo modalità compatibili con le difficoltà connesse ai DSA”.

- DECRETO ATTUATIVO LEGGE 170/2010, art. 6, comma 5.

“Fatto salvo quanto definito nel comma precedente, si possono dispensare alunni e studenti dalle prestazioni scritte in lingua straniera in corso d’anno scolastico e in sede di esami di Stato, nel caso in cui ricorrano tutte le condizioni di seguito elencate: o Certificazione di DSA attestante la gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di dispensa dalle prove scritte; o Richiesta di dispensa dalle prove scritte di lingua straniera presentata dalla famiglia o dall’allievo se maggiorenne; o Approvazione da parte del consiglio di classe che confermi la dispensa in forma temporanea o permanente, tenendo conto delle valutazioni diagnostiche e sulla base delle risultanze degli interventi di natura pedagogico-didattica, con particolare attenzione ai percorsi di studio in cui l’insegnamento della lingua straniera risulti caratterizzante (liceo linguistico, istituto tecnico per il turismo, ecc.).

In sede di esami di Stato, conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, modalità e contenuti delle prove orali – sostitutive delle prove scritte – sono stabiliti dalle Commissioni, sulla base della documentazione fornita dai consigli di classe.

I candidati con DSA che superano l’Esame di Stato conseguono il titolo valido per l’iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado ovvero all’Università”.

- DECRETO ATTUATIVO LEGGE 170/2010, art. 6, comma 6.

“Solo in casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico, l’alunno o lo studente possono, su richiesta delle famiglie e conseguente approvazione del consiglio di classe, essere esonerati dall’insegnamento delle lingue straniere e seguire un percorso didattico differenziato.

In sede di esami di Stato, i candidati con DSA che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal consiglio di classe con

l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, posso sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art.13 del D.P.R. n.323/1998”.

- LINEE GUIDA – 12 LUGLIO 2011 – punto 4.4 DIDATTICA PER LE LINGUE STRANIERE

“Poiché la trasparenza linguistica, ossia la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge, influisce sul livello di difficoltà di apprendimento della lingua da parte degli studenti con DSA, è opportuno che la scuola, in sede di orientamento o al momento di individuare quale lingua straniera privilegiare, informi la famiglia sull'opportunità di scegliere – ove possibile – una lingua che ha una trasparenza linguistica maggiore.

Analogamente, i docenti di lingue straniere terranno conto, nelle prestazioni attese e nelle modalità di insegnamento, del principio sopra indicato.

In sede di programmazione didattica si dovrà generalmente assegnare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali rispetto a quello scritte. Poiché i tempi di lettura dell'alunno con DSA sono più lunghi, è altresì possibile consegnare il testo scritto qualche giorno prima della lezione, in modo che l'allievo possa concentrarsi a casa sulla decodifica superficiale, lavorando invece in classe insieme ai compagni sulla comprensione dei contenuti”.

La ricerca del miglioramento della padronanza delle abilità strumentali deve essere condotta nei limiti di ciò che è modificabile attraverso l'insegnamento e l'apprendimento, condizione che si verifica nella scuola primaria. Nella scuola secondaria ciò non è più modificabile e va “aggirato” con l'adozione di strumenti compensativi e misure di tipo dispensativo.

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli strumenti compensativi e dispensativi necessari a sostenere l'allievo nell'apprendimento.

“L’obiettivo di tali misure e strumenti è quello di mettere l’alunno con DSA sullo stesso piano dei suoi compagni, senza violare l’imparzialità.”²⁰

Il primo strumento compensativo è “imparare a imparare”; acquisire cioè un adeguato metodo di studio e la capacità di organizzarsi per portare a termine i propri compiti.²¹

Tra gli strumenti compensativi un grande rilievo viene attribuito alle nuove tecnologie. Gli strumenti tecnologici, infatti, semplificano l’attività svolgendo una serie di operazioni automatiche che l’alunno dislessico ha difficoltà a eseguire. L’uso del computer non deve essere un marcatore di differenza, ma uno strumento di lavoro tanto a livello individuale quanto a livello di gruppo.

L’apporto della tecnologia nelle scuole permette un arricchimento nel modo di “fare scuola”, inducendo un cambiamento degli approcci didattici tradizionali e creando modelli più innovativi; per esempio l’apprendimento assistito al computer si è rivelato efficace perché, aumentando la motivazione e l’interesse per lo studio, favorisce l’utilizzazione di strategie di lavoro più complesse.

La realtà dei fatti ci indica che spesso i ragazzi non si servono di supporti che pure possiedono, perché – spesso a seguito di una diagnosi tardiva – non vogliono sentirsi diversi dai compagni di classe. Il docente “accogliente” comprende le perplessità dello studente e, nel contempo lo guida alla scoperta dei vantaggi che lo strumento compensativo può offrire.

Un validissimo aiuto può venire per le lingue straniere dall’uso della LIM, Lavagna Interattiva Multimediale, strumento ideale per gli studenti con DSA ma allo stesso tempo rivolto a tutta la classe, e quindi ottimo supporto per una didattica veramente inclusiva.

Inoltre è consigliato l’utilizzo dei seguenti strumenti compensativi, o protesici, in classe e a casa:

²⁰ G. Stella (introd. a c. di), La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento, teoria e prassi in una prospettiva inclusiva in “Annali della pubblica istruzione 2”, Le Monnier, Firenze febbraio 2011, pp 3-18

²¹ Cornoldi, Tressoldi e altri, Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio, in “Dislessia”, pag. 77-87, gennaio 2010.

- a) incentivare l'utilizzo del Personal Computer durante le lezioni e le verifiche,
- b) fornire allo studente la lettura ad alta voce del testo e/o delle consegne, anche durante le verifiche,
- c) utilizzare di routine schemi, riassunti e mappe per semplificare i contenuti, audio-libri
- d) consentire l'uso del registratore o Smart Pen (o penna intelligente) durante le spiegazioni,
- e) compensare le prove scritte con interrogazioni orali, valutando gli esiti positivi,
- f) incentivare durante lo studio pomeridiano l'utilizzo del PC, della sintesi vocale e del dizionario elettronico.

Per quanto concerne le misure dispensative, gli alunni con DSA possono usufruire:

- di tempi aggiuntivi;
- di una adeguata riduzione del carico di lavoro;
- esonero dalla lettura ad alta voce in classe e dallo svolgimento di esercizi inadatti e di sicuro insuccesso come la trasformazione dall'italiano alla L₂ o L₃.

È possibile in corso d'anno dispensare lo studente dalla valutazione nelle prove scritte e, in sede di esame di Stato, prevedere una prova orale sostitutiva di quella scritta, i cui contenuti e le cui modalità sono stabiliti dalla Commissione d'esame sulla base della documentazione fornita dai Consigli di Classe.

Resta fermo che in presenza della dispensa dalla valutazione delle prove scritte, gli studenti con DSA utilizzeranno comunque il supporto scritto in quanto utile all'apprendimento anche orale delle lingue straniere, soprattutto in età adolescenziale.

Ai fini della corretta interpretazione delle disposizioni contenute nel decreto attuativo, pare opportuno precisare che l' "esonero" riguarda l'insegnamento della lingua straniera nel suo complesso, mentre la "dispensa" concerne unicamente le prestazioni in forma scritta.

Da una lettura analitica del Decreto attuativo e delle Linee Guida emergono tre possibilità di affrontare la difficoltà nelle lingue straniere per gli studenti con DSA, sia nel percorso didattico, sia negli esami di Stato²²:

1. percorso personalizzato in cui si privilegia l'espressione orale, ma non si escludono le attività in forma scritta;
2. percorso personalizzato con dispensa dalle prestazioni in lingua scritta, che saranno sostituite da prove orali stabilite dai Consigli di Classe;
3. percorso didattico differenziato con esonero dall'insegnamento della lingua straniera.

2.9 La Valutazione

Se la valutazione deve servire a evitare gli insuccessi e a mettere gli alunni sempre nella condizione di apprendere, allora la valutazione nella scuola per la formazione di base deve essere – soprattutto per il dislessico, ma non solo – una valutazione formativa: deve valutare per educare, non per sanzionare, non per punire, non per far ripetere i percorsi. “Valutare per educare” vuol dire attivarsi per ricercare quali siano le strategie educative più efficaci e metterle continuamente a punto.

Nello stesso tempo ciò implica di valutare la valutazione, cioè di effettuare costantemente una verifica di quanto gli attuali strumenti di valutazione abbiano contribuito a migliorare i processi e i risultati dell'apprendimento.

Le linee guida offerte dai documenti ministeriali possono indicare la strada da seguire, ma è compito di ogni comunità scolastica, nell'elaborazione del proprio curriculum di scuola, studiare tutte le strategie didattiche/metodologiche necessarie per far acquisire all'alunno la capacità di usare la lingua straniera e di riconoscere sia le convenzioni in uso in quella determinata comunità linguistica sia le regole della lingua.

²² www.aiditalia.org (articolo gennaio 2012 redatto da CRAIGHERO, ROSSI, VENTRIGLIA, p. 6)

CAPITOLO III

IL COUNSELING RELAZIONALE

3.1 Il Counseling Relazionale secondo il Modello Prepos

“Il Counseling è una relazione d’aiuto che muove dall’analisi dei problemi del cliente, si propone di costruire una nuova visione di tali problemi e di attuare un piano di azione per realizzare la finalità desiderata dal cliente (prendere decisioni, migliorare relazioni, sviluppare la consapevolezza, gestire emozioni e sentimenti, superare i conflitti)”.²³

Il sostantivo *counseling* deriva dal verbo *to counsel* che risale al latino *consulo-ĕre*, traducibile in "consolare", "confortare", "venire in aiuto", si compone di *cum* e *solĕre*, "alzarsi insieme", sia propriamente come atto che nell'accezione di "aiuto a sollevarsi".

La prima attestazione dell'uso del termine *counseling* per indicare un'attività rivolta a problemi sociali o psicologici risale al 1908 da parte di Frank Parson. Nel 1951 la parola *counseling* fu usata da Carl Rogers per indicare una relazione nella quale il cliente è assistito nelle proprie difficoltà senza rinunciare alla libertà di scelta e alla propria responsabilità.

Negli Stati Uniti, attività di *counseling* si trovano fin dai primi anni del '900.

L’attività del counselor è quella di una educazione, o rieducazione, all’umanità nel rapporto che il cliente ha con se stesso, con gli altri e con il counselor stesso; il counselor è lo strumento umano per favorire lo sviluppo dell’umanità del cliente. Il counselor opera mediante relazioni di affinità sociosolidale con il cliente; egli diventa ciò di cui il cliente ha bisogno al fine di sviluppare quelle dimensioni dell’umano ancora ignote, o critiche, per il cliente.

Il Counseling Relazionale di PREPOS, scuola della quale faccio parte, fornisce strumenti e strategie che migliorano il modo di relazionarsi agli altri,

²³ *Dizionario essenziale di Counseling, Prevenire è Possibile, 2005.*

aiuta a ritrovare le risorse che la persona già possiede, a scoprire le propensioni e le disposizioni *smarrite* di fronte alle difficoltà della vita.

Il Counseling aiuta nelle crisi e rotture degli equilibri esistenziali della vita, che la persona non riesce ad affrontare da sola perché sente di non avere risorse sufficienti.

Il Counseling aiuta quando c'è la necessità di risolvere problemi specifici e prendere decisioni complesse (affrontare un cambiamento di lavoro, di residenza, una crisi di coppia, problemi familiari ecc) e ha una durata breve (circa dieci incontri). Aiuta quando c'è bisogno di ritrovare o sperimentare più consapevolmente ed efficacemente la capacità di aiutare se stessi, attraverso una migliore conoscenza di sé, degli altri e del mondo, sviluppando un atteggiamento propositivo e responsabile rispetto alla propria vita in una graduale crescita della coscienza.

3.2.1 Le 7 emozioni di base e i 7 tipi personologici

Il Modello teorico di “Prevenire è possibile” individua sette emozioni di base: **paura, rabbia, distacco, piacere, quiete, vergogna, attaccamento.**

Esse rappresentano le emozioni sperimentate dal bambino entro il primo anno di vita.

Ognuna di queste emozioni non ha caratteristica negative o positive intrinseche, ma possiede le potenzialità per trasformarsi in un copione di comportamento come ripetizione involontaria e abituale di una concatenazione di emozioni non consapevoli che si attiva in eventi interni e/o esterni.

I copioni descritti da Prevenire è Possibile sono: l'**Avaro**, il **Ruminante**, il **Delirante**, lo **Sballone**, l'**Apatico**, l'**Invisibile** e l'**Adesivo**. E' opportuno precisare che la descrizione di seguito riportata si riferisce ad idealtipi che non vanno identificati con il concetto di personalità che invece è sempre una miscela di elementi contenuti nei tipi ideali descritti.

L'**AVARO**: è una struttura centrata sul controllo esercitato sull'ambiente, sugli altri, su di sé, a scopo di difesa dai pericoli e dalle perturbazioni esterne.

La paura introiettata lo porta a trattenere ogni cosa nascosta dentro di sé; ciò equivale a mantenersi chiusi e a non esprimere i propri sentimenti, reputati come

debolezze. Propende facilmente alla rimozione dei vissuti problematici. Non tollera l'indecisione, il disordine e il dubbio: ogni cosa deve trovare una sua collocazione senza indugi o scrupoli che possano creare inquietudine fuori e dentro di lui. Il suo apparente equilibrio e la sua sicurezza sono manifestazioni della mancanza di comprensione profonda del vissuto proprio e altrui. Esprime con immediatezza i giudizi di merito nei confronti degli altri spesso sulla base di schemi limitati e carenti, e più giudica, più conferma se stesso accumulando potere nelle relazioni. Le sue difese gli impediscono di accettare le critiche e ancor più di conferire con altri sulla sua personale responsabilità in un insuccesso, tende quindi ad attribuire agli altri responsabilità e fallimenti che sono suoi e, poiché teme che gli altri si comportino con lui nello stesso suo modo, tende a predominare sugli altri utilizzando e mettendo spietatamente in luce gli errori altrui. L'avaro si inganna considerando amore verso gli altri la sua ansia di controllo che si realizza riempiendo di cure le persone che li circondano per avere però in cambio ringraziamenti e, in qualche modo, la loro implicita sottomissione. Due tecniche particolarmente congeniali all'avaro sono la manipolazione e la condiscendenza accattivante. Egli dà una grande importanza a se stesso ed è sempre impegnato a mantenersi e conservarsi sano ed efficiente e proiettato al personale miglioramento delle condizioni di vita (*cfr. Dalle emozioni ai sentimenti, V. Masini*).

Le risorse dell'avaro. Il saggio.

Ogni tipologia di personalità è come una medaglia a due facce: da un lato ci sono gli aspetti negativi di quel "copione" di comportamento, dall'altro ci sono i pregi, le risorse.

I pregi dell'avaro "evoluto", cioè di colui il quale ha fatto un personale percorso di crescita che l'ho ha portato a uscire dal suo copione e a trasformare l'emozione della paura in sentimento, sono il suo senso di responsabilità come valore e come consapevolezza dei confini tra sé e gli altri. Il secondo valore dell'avaro "evoluto" è la sua capacità di organizzazione e di pianificazione cercando di ottimizzare le prestazioni.

Il **RUMINANTE**: è il copione di personalità centrata sulla rabbia. La formazione di questa emozione primaria scaturisce dall'aver trovato un ostacolo che impedisce "di andare verso la meta". La rabbia consiste nell'atto ripetuto di caricarsi interiormente. La carica che si accresce nell'individuo è prodotta dal bisogno di avere maggiore energia a disposizione per raggiungere lo scopo e si trasforma in rabbia quando l'ostacolo permane e il bisogno viene frustrato. Essa può esplicitarsi in azione aggressiva o auto aggressiva quando l'individuo anticipa dentro di sé la soddisfazione che gli avrebbe procurato il raggiungimento della meta. Tanto più il ruminante ha accresciuto in sé il desiderio e le fantasie di anticipazione, tanto più forte sarà l'energia interna con cui convive. La percezione di tale energia interna e l'andamento del suo mantenerla viva ed accrescerla è l'emozione di base in sé. La caratteristica saliente del ruminante è quella di tendere ad accrescere le energie interne attraverso il rimuginare. Nel caso in cui egli sia ferito da un'azione o da parole di un'altra persona, inizierà il suo tipico movimento interno tornando costantemente con il pensiero sull'accaduto ed arrabbiandosi sempre di più. Tale processo non è visibile dall'esterno ma solo quando sfocia in un comportamento animoso, con ulteriori conseguenze di colpa e di ricerca di espiatione anche autodistruttiva, essa appare evidente. Raramente riesce ad essere un semplice spettatore che osserva, e si mette in luce all'improvviso con un intervento che fa crescere d'intensità quanto gli accade intorno. Se è in tensione acuta arriva a dire cose che neanche pensa ma non le sa trattenere e spesso ferisce senza esclusione i colpi. Nel gruppo sa essere un trasciatore e riesce a trasmettere motivazione al lavoro ed alle imprese ma, troppo carico com'è, senza pazienza e frettoloso, difetta di capacità organizzativa e, pur spendendo moltissime energie viene sopravanzato da soggetti molto più meticolosi e attenti" (*ibidem*)

Le risorse del ruminante. L'attivo.

Il ruminante evoluto è orientato verso impegni costruttivi, ha un' energia formidabile per la realizzazione di progetti ed attività rivolte al bene comune. Possiede il valore della giustizia che attiva per difendere persone deboli oppresse. La sua natura di trasciatore lo fa essere il motivatore di un gruppo, egli perseguirà l'impegno con determinazione e tenacia.

Il **DELIRANTE**: è la struttura idealtipica di personalità centrata sull'emozione di base del distacco. Pensiero divergente e grande intuizionismo sono le caratteristiche tipiche di tale copione. Il delirante vive dei suoi pensieri e delle loro connessioni traendo massima soddisfazione dalle nuove intuizioni che riesce ad avere. Di fronte ai problemi cerca soluzioni complesse anche se inutili, per questo può risultare facilmente incomprensibile e soprattutto difetta di concretezza e praticità. Si propone con una grande presunzione fondata sulla sua personale capacità di comprendere; in effetti egli può avere una visione d'insieme ma difetta dell'analisi del particolare, si riferisce a schemi di interpretazione personale e mostra predilezione per le intuizioni rapide e sommarie. L'attività mentale a cui si sottopone nel costruire processi di ragionamento aperti e dissocianti è logorante ed egli conosce solo la pace temporanea dovuta a nuove intuizioni: se non viene aiutato a condensare la sua unità interna attraverso la riscoperta della dimensione affettiva, può produrre una vera e propria scissione in diverse parti della sua personalità" (*ibidem*).

Le risorse del delirante. Il creativo.

Il delirante evoluto è un intelligente e creativo possessore di libertà e di ingegno. Se riesce ad applicare il suo pensiero alla realtà e la sua libera intelligenza è messa a disposizione della affettività, egli è un innovatore originale e acuto. La sua forte autostima può essere donata ad un invisibile per aiutarlo ad uscire dalla vergogna e dall'oppressione. Egli ha imparato il valore dell'umiltà che lo ha liberato dalla prigione della superbia.

Lo **SBALLONE**: è il copione centrato sull'emozione primaria del piacere. Lo sballone vive una forte attrazione verso il piacere che sa gustare con sensibilità emozionale intensa. Cerca di sperimentare le emozioni più forti nei confronti di tutto ciò che vive, ma non arriva mai a sentirsi appagato. Ama la sorpresa e insegue la fantasia di realizzare finalmente ciò che sente dentro di sé e che sempre gli sfugge, allora lo sballone può scivolare nella malinconia manifestando oscillazioni esagerate nell'umore e nel comportamento passando dalle vette del piacere agli abissi dell'angoscia. L'oscillazione esagerata di tali repentini

cambiamenti può causare molti stati patologici quali: l'isteria, Il disturbo istrionico di personalità, i disturbi sessuali e dell'identità di genere ecc.

Si manifesta spesso come giocherellone come chi non prende sul serio le sue responsabilità Il problema centrale dello sballone è il superamento della fusionalità, attuabile solo se anche quest'ultima diventa una emozione e non solo una sensazione. Non sa gestire le emozioni perché è prigioniero delle sensazioni; non sa difendersi dalle emozioni negative e vive male anche quelle positive, perché la loro fine fa riemergere il suo profondo vuoto esistenziale” (*ibidem*).

Le risorse dello sballone. Il generoso.

Lo sballone evoluto ha saputo acquistare un comportamento responsabile. Egli grazie, alla sua generosità, è in grado di regalare emozioni e sentimenti; è un grande animatore e sa trasportare le persone più chiuse e fragili. Per questo motivo è molto prezioso per la costruzione di climi relazionali improntati alla tenerezza e all'amicizia.

L'APATICO: si struttura sull'emozione primaria della quiete. E' inattivo manca di motivazione, volontà, desideri e non esprime giudizi sugli eventi del mondo come buoni o cattivi, desiderabili o non. Tende a non rendere oggetto il suo personale vissuto chiudendosi così al coglimento empatico del vissuto altrui. Riesce in questo modo a diventare insensibile agli stimoli ed alle sensazioni in modo da non doversi coinvolgere. Si può scivolare nell'apatia quando non si sono ricevuti sufficienti stimoli e spinte alla motivazione o quando i propositi di fantasticare o gli impegni assunti sono stati ripetutamente squalificati. Altra sua caratteristica è quella di avvolgersi nei suoi pensieri e di compiere le azioni che dovrebbe fare nella realtà. Non accetta di stare dietro a più cose contemporaneamente perché dovrebbe cambiare il ritmo del suo pensiero. La sua vita è piatta ma non sente l'esigenza di modificarla perché occorrerebbe la fatica di accendersi di motivazione o sperimentare l'ansia del cambiamento Di fronte alle questioni davvero rilevanti si dichiara incapace e si appoggia alle persone vicine piangendosi addosso e manovrandoli con il suo senso di impotenza e poi gratificandoli con complimenti e moine. Di fatto è un indifferente evita il confronto o la chiarificazione, si limita a comprendere o a dare sempre ragione a

chi ha di fronte per accattivarsene la simpatia per poi utilizzarla nel momento di un bisogno “ (*ibidem*)

Le risorse dell'apatico. Il pacifico.

L'apatico evoluto è un portatore di pace. La sua capacità di fare calma, e di non lasciarsi coinvolgere dalle emozioni e dai conflitti, lo rende in grado di insegnare a spegnere le tensioni per raggiungere la quiete. Egli ha imparato la distinzione tra apatia e quiete contemplativa.

L'INVISIBILE: è il copione centrato sull'emozione primaria della vergogna che può essere interpretata in due componenti fondamentali. La prima è una forte sensibilità che li porta ad un forte coinvolgimento nelle emozioni condivise con gli altri, percepisce ciò che vive, ne è partecipe e lo oggettiva immediatamente con un conseguente senso di forte nudità che si accompagna alla vergogna generata dalla sensazione che gli altri riescano a leggere ciò che lui sente.

La seconda è legata ad un profondo senso di disistima e sfiducia in se stesso e, proprio perché non si ama abbastanza, si espone alla sopportazione ed alla sofferenza.

Il suo “sentirsi meno di” lo porta a vivere una forte chiusura introversiva attento com'è a non mostrare nulla di sé nel timore di essere svelato e giudicato, pertanto evita di manifestare i suoi pensieri e i suoi sentimenti nella convinzione che gli altri li reputino inconsistenti banali e fuori luogo, per come lui li reputa. Non cura molto il suo aspetto fisico e l'abbigliamento sia per sottovalutazione di sé, sia perché spera di passare inosservato, e anche se desidera più di ogni altra cosa essere riconosciuto e accettato per quello che è, cerca di non far trasparire nulla di autentico. Non è in grado di accumulare energia e motivazione perché è abituato a sminuzzarsi per timore di occupare troppo spazio per cui anche i suoi sentimenti devono essere deboli e non visibili . Una delle caratteristiche del movimento dell'io della vergogna è il suo crescere di intensità: si vergogna di vergognarsi. La crescita di questa emozione è un progressivo avvittamento dell'io che rende l'invisibile ancora più invisibile fino a scomparire anche dalla percezione di sé. Senza sostegno, anche con forte direttività, egli evita il confronto

e non si mette alla prova impedendo così eventuali successi che aumenterebbero la sua autostima. Se non si mette in gioco e perpetua questo avvilitamento su di sé, si dispone alla oppressione psicologica da parte di altri. Inoltre la sua incapacità di difendere apertamente se stesso lo tormenta con invidia e gelosia” (*ibidem*).

Le risorse dell’invisibile. L’umile.

La grande sensibilità dell’invisibile lo porta ad avere la capacità di coglimento empatico al punto da riconoscere la sofferenza altrui anche quando è nascosta o mascherata. Egli se è evoluto, sa sollevare gli altri che si sentono compresi e degni di attenzione. L’invisibile ha dentro di sé i valori dell’umiltà e della condivisione.

L’ADESIVO. Esso corrisponde all’idealtipo di personalità centrata sull’emozione primaria dell’attaccamento. La mancanza della madre, l’assenza di un adulto che la sostituisca, la perdita del padre o la deprivazione affettiva sono fattori che conducono verso tale copione. Quest’ultimo è incentrato sul bisogno di sperimentare la sensazione di attaccamento di cui l’adesivo è continuamente in attesa come una promessa non ancora mantenuta. Il bisogno di attenzioni lo porta a richiamare l’interesse degli altri su di sé mettendosi in mostra fin da piccolo fino al punto di interpretare il ruolo del pagliaccio nel gruppo. Ama il contatto fisico e si pone sempre a bassa distanza dalle persone. Per essere davvero appagato egli ha bisogno di ricevere più di quello che richiede.

Conseguenza del bisogno di attenzione è una particolare dislocazione dell’affettività verso gli oggetti che diventano bersaglio di una transizione vicariante, considerati come una estensione di sé e dei quali tende a non dismetterne il possesso. Anche nei confronti del cibo tende a ricercare un appagamento vicario rispetto all’attaccamento ed è pertanto soggetto a sviluppare diversi disturbi dell’alimentazione (bulimia, abbuffate compulsive ecc.).

Il suo bisogno di avere degli amici lo rende molto servizievole sottomesso e giunge a sacrificare se stesso purché vi sia accordo tra le persone e non vi sia nessuna separazione o allontanamento. Pur di farsi apprezzare diventa facilmente condizionabile e manipolabile

Tende ad imitare le persone da cui si sente attratto usati come modelli da cui attingere esempi di atteggiamenti e categorie di pensiero e di azione che copia e introietta senza che siano diventati oggetto della sua riflessione consapevole.

La sottomissione ad altri procede lungo il percorso della condiscendenza. Anche di fronte ad attenzioni minime, egli prova gratitudine per l'interesse che l'altro gli mostra ma se, contemporaneamente alla promessa di attenzione crescente per il futuro viene messa in atto la minaccia che se non si comporterà secondo le aspettative avverrà una separazione, determinata dalle situazioni e non dalla volontà dell'altro, l'adesivo si troverà collocato all'interno di una relazione dipendente. L'ansia di separazione, infatti è il motore della personalità dipendente che si sottomette attraverso l'attrazione dell'appagamento e la paura di perdere tale possibilità" (*ibidem*).

Le risorse dell'adesivo. Il fedele.

Nell'adesivo evoluto il suo bisogno di essere oggetto di attenzioni è stato saziato e allora egli non sarà più petulante ma affettuoso, sensibile, premuroso. Ha una grande capacità di coltivare le relazioni e le amicizie facendo sentire la sua presenza alle persone che sanno così di poter contare su di lui. E' un fedele e un generoso portatore d'aiuto (*cfr. Dalle emozioni ai sentimenti, V. Masini*).

CAPITOLO IV

DAI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI ALLA PROMOZIONE DI UNA AUTENTICA CULTURA RELAZIONALE

4.1 I Bisogni Educativi Speciali

Spesso si sentono alunni apostrofare i propri compagni che stanno vivendo situazioni particolari, con espressioni del tipo: “ma sei handicappato?”, attribuendo a quel termine una valenza assolutamente negativa, quasi un marchio infamante. Ciò accade per superficialità, perché molte persone non si fermano a pensare che chiunque nella propria vita potrebbe incontrare situazioni che gli creano bisogni educativi speciali o, quantomeno, avere bisogno di attenzioni educative particolari. A tal proposito, Dario Ianes afferma: “Ci sembra che il concetto di BES riesca a includere, dare dignità e rappresentare le varie forme di difficoltà nell’apprendere e nello sviluppo”²⁴, “[...] i normali bisogni educativi che tutti gli alunni hanno (bisogno di sviluppare competenze, bisogno di appartenenza, di identità, di valorizzazione, di accettazione, solo per citarne alcuni) si “arricchiscono” di qualcosa di particolare, di “speciale” ”²⁵. Scrive ancora Ianes: “Cercare e definire i Bisogni Educativi Speciali non significa certo “fabbricare” alunni diversi per poi emarginarli o discriminarli in qualche modo [...]. Significa invece rendersi bene conto delle varie difficoltà, grandi e piccole, per sapervi rispondere in modo adeguato” (D. Ianes, *Come cambiano i bisogni...* cit.). Il nodo della questione è costituito, appunto, dall’adeguatezza della risposta: si tratta di progettare dei percorsi metodologico-didattici e realizzare interventi sempre più personalizzati o individualizzati. Questi sono altri due termini che vengono, a volte, ritenuti sinonimi. A tale proposito Massimo Baldacci scrive: “*Individualizzazione si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo,*

²⁴ D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento 2005.

²⁵ D. Ianes, *Come cambiano i bisogni: dall’integrazione degli alunni con disabilità all’inclusione dei molti alunni con bisogni educativi speciali*, in «Rassegna», periodico dell’Istituto Pedagogico Provinciale di Bolzano, anno xi, agosto 2003.

attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. Personalizzazione indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (capacità spiccata rispetto ad altre/punto di forza). In altre parole, l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti; la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi i propri personali talenti. Nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno (pluralità di percorsi formativi/piste indirizzate verso destinazioni differenti, possibilità di scelta da parte dell'alunno, grado di consapevolezza circa il proprio profilo di abilità, realizzazione di un adeguato contesto didattico). Aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali".²⁶

Ma qual è la reale utilità del concetto di Bisogno Educativo Speciale? Il concetto di Bisogno Educativo Speciale è una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative, la dislessia, il disturbo da deficit attentivo, ad esempio, e altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socio-culturale, ecc.

Tutte queste situazioni sono diversissime tra di loro, ma nella loro diversità c'è però un dato che le avvicina, e che le rende uguali nel loro diritto a ricevere un'attenzione educativo-didattica individualizzata ed efficace: tutti questi alunni hanno un funzionamento per qualche aspetto problematico, che rende loro più difficile trovare una risposta adeguata ai propri bisogni.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (failing) per una varietà di altre ragioni che sono note

²⁶ M. Baldacci, *Individualizzazione*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2003

nel loro impedire un progresso ottimale. (Unesco, 1997)

Come si vede, già nel 1997, l'Unesco cerca di definire il Bisogno Educativo Speciale con un concetto più esteso di quello che veniva tradizionalmente incluso nelle categorie di disabilità.

Tra l'altro, la valutazione del Bisogno Educativo Speciale deve difendere il bambino da un eccesso di preoccupazione che diventa iperprotezione e limitazione in nome del proprio benessere di insegnante e genitore, ma anche da una scarsa preoccupazione, da un non cogliere in anticipo possibili fonti di difficoltà.

A volte, potrebbe trattarsi di una semplice impressione, ma come passare da una sensazione soggettiva di disagio a una valutazione il più possibile oggettiva che quello stato di funzionamento in quel particolare momento è effettivamente problematico per il bambino? Il primo criterio può essere quello del *danno*, effettivamente vissuto dall'alunno e prodotto su altri, alunni o adulti, rispetto alla sua integrità attuale fisica, psicologica o relazionale. Una situazione di funzionamento è realmente problematica per un bambino se lo danneggia direttamente o danneggia altri: si pensi a disturbi del comportamento gravi, all'autolesionismo, a disturbi emozionali gravi, a gravi deficit di attività personali, a situazioni di grandi rifiuti o allontanamento del gruppo. In questi casi si può osservare un danno diretto al bambino o ad altri che lo circondano. Se questo accade è evidente che la situazione è realmente problematica e non una semplice sensazione.. Ne conseguirà un obbligo deontologico a intervenire con urgenza in nome del benessere del bambino.

4.2 La Pedagogia relazionale e i DSA

Il modello pedagogico Prepos osserva i disturbi speciali di apprendimento da un punto di vista relazionale e parla della necessità di spostamenti relazionali adeguati nell'arco dello sviluppo del soggetto portatore di disturbi assimilabili alla categoria DSA. Scrive il Pedagogista Relazionale, ispirandosi al Modello Teorico del Professore Masini e riferendosi ai soggetti DSA :

“Necessitano ... di una modifica significativa della dimensione della relazione ... al fine di costruire le fondamenta entro cui inserire le specifiche tecniche di recupero. Tale visione apre la strada forse ad una linea di pensiero

pedagogicamente ispirata, di contro a quella diagnostica dei DSA e dei disturbi. ... non vogliamo ... negare la gravità di alcune condizioni di ragazzi e bambini. Vogliamo però sottolineare come la dimensione della pedagogia relazionale ed educativa, nei suoi specifici aspetti di prevenzione e di intervento modificante la relazione, possano essere valido ausilio per la soluzione di queste problematiche. Le dinamiche relazionali sono gli strumenti del rapporto educativo con cui prevenire e risolvere o migliorare l'esistenza di quella persona.²⁷.

Più avanti il Pedagogista sulla base della definizione del disturbo come “una caratteristica assente” crea una tabella in cui ipotizza una associazione tra disturbi e caratteristica(=Idealtipo) “mancante”. Noi riprendiamo di questa tabella esclusivamente le associazioni che riguardano i DSA.

DISTURBO	IDEALTIPO “mancante”/COPIONE di fragilità
DSA - Afasia	Invisibile
DSA- Disgrafia	Ruminante, Avaro
DSA - Dislessia	Avaro, Invisibile, Adesivo
DSA - Discalculia	Avaro, Ruminante

In una seconda tabella Barbagli associa i disturbi DSA alle fragilità intellettive presenti :

DISTURBO	Fragilità intellettive
DSA – Afasia	Intelligenza linguistica, logico matematica
DSA- Disgrafia	Intelligenza logico-matematica e cinestetica
DSA – Dislessia	Intelligenza logico-matematica, intrapersonale e interpersonale
DSA – Discalculia	Intelligenza logico-matematica e cinestetica

²⁷ L.Barbagli, *Pedagogia Relazionale. Umanità, Relazionalità, Persona nel Modello di Prepos, La Bancarella Editric, 2014, p.100 e sg.*

In una terza tabella Barbagli osserva i sistemi razionali in cui tali disturbi trovano potenziale origine :le opposizioni o, in alcuni casi gli eccessi di affinità e la tipologia di educatore necessaria:

DISTURBO	Relazioni di opposizioni scaturenti	Tipologia di educatore necessaria
DSA - Afasia	Eccesso di dialogicità. Delusioni,incomprensione, logoramento	libertario
DSA- Disgrafia	Eccesso di dialogicità. Delusione, insofferenza	Affettivo-libertario
DSA - Dislessia	Delusione, logoramento	Autorevole-libertario
DSA - Discalculia	Delusione, fastidio, logoramento	Autorevole-libertario

Per ovviare i problemi è sempre bene normalizzare, cioè avere un atteggiamento equilibrato: non essere troppo superficiali e semplicistici nella loro valutazione (come ad esempio risolvere le tensioni interne con un banale “passerà”), non essere parimenti troppo drammatici (ovvero non andare a pensare sempre a tragedie e irrisolvibili deficit).

Un atteggiamento di equilibrio emotivo e di valutazione, unito alla conoscenza delle tecniche necessarie,e una giusta tenuta emotiva (contegnimento emotivo) sono mezzi utili per poter intervenire e attenuare le difficoltà degli studenti con BES.

Diretta conseguenza dei DSA sono problemi di bassa autostima, di senso di inadeguatezza, di emarginazione, di inclusione, di caduta di motivazione e speranza nei confronti dello studio ed in generale della possibilità di costruire il proprio futuro in libertà di autonomia.

Considerata inoltre la delicatezza delle fasi di vita in cui solitamente emergono e vengono diagnosticati (tra i 7 ed i 18 anni), è evidente come possano produrre le suddette problematiche corollarie.

Alle tecniche di risoluzione del DSA dovranno essere sovrapposte strategie educative personologiche (individualizzate) e relazionali: sarà necessario produrre

sistemi di rimotivazione, di incoraggiamento, di gratifica e di rinforzo in generale all'interiorità.

Bisognerà attuare strategie di recupero e di compensazione:

- valorizzare nella didattica linguaggi comunicativi altri dal codice scritto (linguaggio iconografico, parlato), utilizzando mediatori didattici quali immagini, disegni e riepiloghi a voce;
- utilizzare, ed insegnare ad utilizzare, schemi e mappe concettuali, suddivisione in paragrafi e sottoparagrafi e simili, formulari, sintesi, schemi, mappe concettuali delle unità di apprendimento, tabella delle misure e delle formule geometriche;
- promuovere associazioni, inferenze, integrazioni e collegamenti tra le conoscenze e le discipline;
- dividere gli obiettivi di un compito in “sotto obiettivi”;
- offrire (o insegnare a produrre) anticipatamente schemi grafici relativi all'argomento di studio, per orientare l'alunno nella discriminazione delle informazioni essenziali;
- promuovere processi meta-cognitivi per sollecitare nell'alunno l'autocontrollo e l'autovalutazione dei propri processi di apprendimento;
- utilizzare strumenti di supporto come computer per la scrittura, correttore ortografico; stampante e scanner, calcolatrice o computer con foglio di calcolo e stampante, vocabolario multimediale;
- insegnare a sottolineare, identificare parole-chiave, costruire schemi, tabelle o diagrammi;
- insegnare ad usare strategie per ricordare (uso immagini, colori, riquadrature).

4.3 Inclusione e integrazione

Il termine **Inclusione** è spesso confuso con il termine **integrazione**, ma includere è ben più complesso che integrare.

Inclusione è promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, riuscendo a far sì che dalla *accoglienza* nelle scuole normali degli alunni con

Bisogni Educativi Speciali, si giunga alla nuova sensibilità nei confronti del tema dell'esclusione riconoscendo che *disabilità* è *qualsiasi* difficoltà riscontrata dallo studente durante la sua carriera scolastica (al di là delle dis-abilità certificate, diversi stili di e tempi di apprendimento, diverse identità culturali, problematiche familiari, disagi economici...).

«le difficoltà scolastiche sono di tanti tipi diversi e spesso non sono conseguenza di una causa specifica ma sono dovute al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente sia i contesti in cui viene a trovarsi» (Cornoldi, 1999).

Il *Bisogno Educativo Speciale* si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (failing) per una *varietà* di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale. (UNESCO, 1997).

È assolutamente necessario individualizzare l'offerta formativa, aggiungendo risorse (intese come strategie e strumenti didattici) e adattando le attività di insegnamento-apprendimento (dal Programma alla Programmazione /Progettazione, *INCLUDENDO* nuovi strumenti conoscitivi, tecnologici, esperienziali).

L'inclusione è corresponsabilità di tutti verso tutti, interesse individuale in sinergia con quello degli altri, è apprendimento olistico che prevede l'interazione interpersonale e dei fattori emotivo-affettivi rispetto all'apprendimento, il riconoscimento della pluralità delle intelligenze, dei diversi stili cognitivi, dell'importanza del contesto sociale.

Se l'alunno disabile non riesce a seguire il normale programma di matematica, o di qualsiasi altra disciplina domandiamoci: quanto il programma è adatto/adattabile all'alunno?

Abbiamo la necessità di rendere sempre più "speciale" la "normalità" del ... *far scuola* tutti i giorni (Dario Ianes, 2007), scoprendo la *Dia/biologica* (Morin), cioè l'unità complessa tra due logiche, tra due istanze complementari, concorrenti, antagoniste, che si nutrono una dell'altra, si completano e si modificano reciprocamente.

In effetti la *speciale normalità* è la normalità che si arricchisce di principi attivi tecnici e così si modifica, modificando e umanizzando a sua volta la tecnica speciale, è la risorsa “compagni di classe” organizzati e preparati (gruppi di apprendimento cooperativo/tutoring), è l’individualizzazione dei percorsi di apprendimento e dei materiali, è l’adattamento degli ambienti e della programmazione, è la didattica metacognitiva e l’autoregolazione, è la **relazione d’aiuto**, è l’educazione all’affettività/emozioni/stati d’animo, è ecc...

Per dirla alla Claudio Magris, come Utopia e Disincanto, che “*si correggono e sorreggono a vicenda ...*”, ma procedono insieme.²⁸

La lezione sempre meno frequentemente frontale, organizzata in prospettiva olistica per cui nulla è estraneo alla relazione educativa, va programmata con diversità di approcci per offrire ad ogni alunno opportunità di successo, per riconoscere le potenzialità individuali, accettare incoraggiare il singolo alunno, sollecitare un clima relazionale ed educativo della classe e della scuola inteso come contributo strategico irrinunciabile a garantire il *successo formativo* ad ogni alunno.

Non occorre fare 'altro', ma fare in 'altro modo', con autentica consapevolezza

Nelle esperienze delle buone prassi delle scuole si incontrano laboratori di ogni genere, da quelli più cognitivi, sul metodo di studio, a quelli più sensoriali e percettivi, «laboratori studio» nati dall’esigenza di favorire nel bambino in difficoltà [come nel giovane alle soglie dell’esame di stato] riflessioni metacognitive che lo rendano consapevole di *come* apprende, di come si organizza, di *come* affronta lo studio, guidandolo nella risoluzione dei diversi problemi che incontra sul cammino scolastico. (Costa et al., 2004).

Il docente sensibile, riflessivo e desideroso di realizzare una scuola inclusiva darà rilevanza alla piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti, piuttosto che misurare la d-i-s-t-a-n-z-a da un preteso standard di adeguatezza (sistema di valutazione implicito nell’ottica dell’integrazione, per cui all’alunno in difficoltà è richiesto di salire al livello del così detto alunno

²⁸ <http://www.darioianes.it/>

"normale"), riconoscerà il rischio di esclusione per prevenirlo attivamente con il coinvolgimento di tutti i soggetti, dagli alunni, ai genitori, alla società, adatterà progressivamente e in itinere curriculum e strategie organizzative, nel rispetto di ciascuna individualità, comprese le diversità di eccellenza (così frequentemente mortificate nella nostra scuola).

4.4 Emozioni e Sentimenti nel soggetto dislessico

L'educatore attento si chiederà: "Come si sente il *Dislessico*?". E quando si sarà posto questa domanda, scoprirà più di quanto ha appreso in teoria in tutti i corsi di formazione che avrà frequentato.

Il bambino o ragazzo dislessico vive un sentimento di forte frustrazione determinata dalla incapacità di soddisfare le aspettative personali e sociali e dal confronto con i compagni. Generalmente, è giudicato come un soggetto intelligente, che non si impegna abbastanza. Questo giudizio lo fa sentire cronicamente inadeguato con difficoltà nelle relazioni sociali (Immaturità sociale e difficoltà ad interpretare gli stimoli sociali). E' Insensibile al linguaggio corporeo degli altri e ha difficoltà a mantenere la distanza personale necessaria nelle interazioni sociali. Presenta problemi di funzionamento del linguaggio orale (balbuzie, disnomia, risposte ritardate...). Ciò lo pone in situazione di svantaggio, poiché il linguaggio è un elemento cruciale delle relazioni fra coetanei.

Il dislessico evidenzia problemi comportamentali, difficoltà a ricordare l'ordine degli eventi, difficoltà spazio-temporali e necessita di più tempo per apprendere (variabilità dell'errore, difficoltà di pianificazione performance fluttuanti).

4.4.1 Come migliorare la relazionalità nel dislessico

Il bambino/ragazzo dislessico soffre di *ansia* e bisogna evitare ciò che lo spaventa (teme le situazioni nuove), prevenendo il fallimento e tranquillizzandolo.

La frustrazione provoca in lui rabbia, che va spenta.

Se i bambini/ragazzi vanno incontro a insuccessi e frustrazioni, si sentono inferiori agli altri e acquisiscono un Locus Of Control esterno²⁹. Invece di sentirsi adeguati e produttivi, si sentono inadeguati e incompetenti. I successi sono attribuiti alla fortuna e i fallimenti alla propria incapacità. Essi vanno, pertanto, incoraggiati.

Forse a causa della bassa autostima, i dislessici temono di sfogare la loro rabbia verso l'esterno e quindi la rivolgono verso se stessi, scivolando verso forme depressive (Immagine di sé negativa, Visione negativa della realtà, Visione negativa del futuro).

La dislessia è una disabilità invisibile, i cui effetti sono spesso sottovalutati, a fronte esistono problemi familiari: conflittualità e gelosie tra fratelli, rifiuto del problema, insuccessi scolastici, difficoltà a gestire la vulnerabilità.

Tutto ciò scatena emozioni potenti e terribili che possono interferire con le abilità parentali e il ruolo genitoriale dell'adulto.

Per una adeguata rimodulazione relazionale è indispensabile :

- mostrarsi comprensivi e disposti ad incoraggiare;
- trovare un ambito in cui aver successo;
- sviluppare una particolare disposizione all'aiuto degli altri.

Incoraggiare significa saper dar carica e trasmettere motivazione ad altre persone. Per incoraggiare è prima necessario costruire e dare forma all'energia dentro di sé e poi comunicarla in modo persuasivo per indurre all'azione. Al contrario del rimprovero, l'incoraggiamento non funziona quando vengono commessi alcuni errori molto diffusi. Spesso chi incoraggia non lo fa con sufficiente energia e convinzione: se, nel momento dell'incoraggiamento, non viene espressa una potenza sufficiente e con sufficiente durata, la comunicazione si perde nel vuoto, non ottiene risultati e porta ad una caduta di tono nell'autore dell'incoraggiamento. Accade frequentemente che l'incoraggiamento si disperda se non ha un bersaglio preciso. Occorre indicare nominativamente la persona che

²⁹ Il *locus of control* esprime la modalità d'interpretazione degli eventi che ci accadono secondo la polarità interno/esterno. In caso di locus interno il soggetto si attribuisce la responsabilità dell'evento (in termini d'impegno o capacità personali). In caso di locus esterno l'evento è attribuito a cause esterne (fortuna/sfortuna, aiuto od ostacolo da parte degli altri, situazione contingente favorevole/sfavorevole).

si incoraggia e, nel caso di un gruppo, occorre incoraggiare anche i singoli componenti del gruppo. Basta infatti un solo demotivatore all'interno di un gruppo, che si esprima con una battuta squalificante, per far perdere energia a tutti. L'incoraggiamento deve avere il suo destinatario e fermarsi su di lui con una indicazione precisa e circostanziata. Inoltre l'incoraggiamento deve essere puro, senza mescolarsi a critiche, se pur motivate. Non si può incoraggiare e rimproverare allo stesso tempo e nemmeno incoraggiare e insegnare (o dare consigli). L'educatore deve trattenersi da miscelare contenuti e forme di comunicazione, perché chi riceve ha bisogno di un messaggio chiaro ed univoco.

Il soggetto che meglio di tutti sa incoraggiare è un soggetto volitivo, carico di energia e di entusiasmo. La sua carica e il suo impegno rendono spontanee ed immediate le sue comunicazioni di incoraggiamento; deve però trattenersi, mentre incoraggia, dal sostituirsi nell'azione al soggetto destinatario del suo incoraggiamento. Incoraggiare non significa aiutare o sostenere, ma trasmettere forza e coraggio, affinché l'altro li utilizzi per compiere l'azione.

I destinatari elettivi delle comunicazioni di incoraggiamento sono i soggetti apatici e demotivati oppure coloro che hanno scarsa stima di sé, sono rinunciatari e poco fiduciosi nelle personali capacità. L'incoraggiamento nei confronti di chi ha scarsa stima di sé serve a spostarlo nella direzione dell'attaccamento. Lo sfiduciato è incapsulato nel suo perenne imbarazzo, nella sua timidezza ed appare giù di morale, abbattuto, se non desolato e afflitto. Egli vive nella dimensione della estrema sensibilità per quanto avviene attorno a lui e non riesce ad avere un confine preciso tra sé e gli altri. Tutto ciò che avviene nelle emozioni degli altri diventa un suo sentire personale. Il vero e preparato educatore deve trasmettere energie e dare disciplina ed impegno affinché il giovane si attacchi di più alle cose, ai risultati, a se stesso affinché arrivi a desiderare i risultati per farli suoi ed aderire ad essi. L'obiettivo è quello di incitarlo ad avere un successo, anche minimo, su cui far leva con un incoraggiamento progressivo ed insistente. Occorre porre attenzione alle gratificazioni consolatorie, perché egli è assolutamente in grado di comprendere l'effettiva realtà di ciò che ha fatto. L'incoraggiamento serve affinché egli faccia suo il risultato e lo consideri inequivocabilmente come una cosa che gli appartiene.

Incoraggiare è prestare attenzione ai sentimenti del bambino dislessico, premiare lo sforzo e non solo il risultato, aiutare i dislessici a formulare obiettivi realistici per interrompere la spirale dell'insuccesso.

4.5 “La relazione educativa”: Dall'emergenza educativa alla relazionalità educante

Si intende qui utilizzare il concetto di emergenza educativa come possibile risposta a una forma di malessere trasversale che investe la vita sociale e la significatività del mondo educativo, in una percepita mancanza di autorevolezza educativa e perdita di responsabilità educante.

Emergenza educativa diviene in questo lavoro la *dimensione pedagogica significante* che non richiama ad un'azione educativa di tipo riparativo a-progettuale, ma che rinvia ad una dimensione pedagogica *emergente*, che lasci emergere le difficoltà educative del nostro tempo recuperando la dimensione progettuale e responsabilizzante della relazionalità educante, nella prospettiva di un recupero della progettualità educativa come consapevolezza pedagogica forte e pienamente responsabile.³⁰

Ecco allora che se, tra le molteplici angolazioni e intersezioni della pedagogia generale, una delle prospettive di ricerca pedagogica è quella di una lettura complessa della relazionalità educante, tenteremo in questo lavoro di orientare la ricerca pedagogica allo studio delle relazioni educative.

“All'inizio è la relazione: categoria dell'essere, disponibilità, forma che comprende, modello dell'anima; all'inizio è l'*a-priori* della relazione, il *tu innato*. Le relazioni dell'esperienza vissuta realizzano nel tu che incontrano il tu innato.”³¹ Orientare la ricerca pedagogica allo studio delle relazioni educative significa declinare, nei vari ambiti di studio e di osservazione, il tema della relazione educativa per gli aspetti specifici e insieme differenti, nonché per quello peculiare dell'asimmetria.

Senza avere la pretesa di esaurire il vasto territorio della relazione educativa come area di ricerca non esclusivamente di dominio pedagogico, ma comune a diverse discipline, il tentativo di chi scrive è quello di delineare un

³⁰ Bertolini P.(1996), *La Responsabilità educativa*, Il Segnalibro, Torino, p.45

³¹ Buber M.(1923), *Il principio dialogico*, tr. It., ed. Comunità Milano, 1958, p.78

approccio all'analisi della pedagogia, intesa come "cura-hominis",³² "nel senso che pone il fine educativo nel bene personale e non in qualche ragione esterna all'uomo", che *ha cura* e che *si prende cura* della relazione educativa.

Una pedagogia che *ha cura* e che *si prende cura* della relazione educativa orienta la riflessività sull'agire educativo, nel coinvolgimento di *ciò-che-si-è* e non nell'uso tecnico di *ciò-che-si-ha*³³ riequilibrando "nell'accettazione della diversità di ciascuno la prospettiva di personalizzazione di entrambi"³⁴, senza scivolare nel disimpegno, ma divenendo pratica educativa "che non ha alcuna pretesa di essere risolutiva di questioni attinenti la pratica educativa (...), ma indica vie per avviare la riflessione al fine di capire il concreto educare e fare scuola".³⁵

La nostra prospettiva di una pedagogia che ha cura e che si prende cura della relazione educativa, richiamando alla determinazione della Cura come essere dell'Esserci, ritrova nello spazio educante della relazione la realizzazione consapevole e responsabile della migliore forma di benessere possibile per i soggetti coinvolti.

La prospettiva che orienta questo lavoro perciò considera la cura come categoria pedagogica fondante la relazione educativa, recuperando la visione heideggeriana della cura intesa come categoria fondante l'essere umano e l'origine del suo essere nella Cura, così come ci racconta il filosofo.

"La Cura, mentre stava attraversando un fiume scorse del fango cretoso; pensierosa, ne raccolse un po' e incominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire ciò che abbia fatto, interviene Giove. La Cura lo prega di infondere lo spirito a ciò che essa aveva fatto. Giove acconsente volentieri. Ma quando la Cura pretese imporre il suo nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì e volle che fosse imposto il proprio. Mentre la Cura e Giove disputavano

³² Granese A.(2000), *Lettera ad u ministro della PI*, Anicia, Roma, p.37.

³³ Iori V.(2006), *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento.

³⁴ Laneve C.(2008), *Per Un modello di relazione educativa*, in AA.VV , *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. XLVI Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, pag. 203

³⁵ Pagano R. *Filosofia dell'educazione e pratica dell'insegnamento* in Laneve C.(2010), *Dentro il fare scuola*, op. cit., p.77.

sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato fatto fosse imposto il proprio nome, perché aveva dato ad esso una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò ai contendenti la seguente giusta decisione: “Tu Giove che hai dato lo spirito, al momento della morte riceverai lo spirito; tu Terra, che hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fin che esso vive lo possiede la Cura. Per quanto concerne la controversia sul nome, si chiami homo perché è fatto di humus (Terra)”. Questa testimonianza (...), non solo vede nella Cura ciò a cui l’uomo appartiene per tutta la vita, ma perché questo primato della Cura vi risulta connesso alla nota concezione dell’uomo come compositum di corpo (terra) e spirito”.³⁶

“La cura richiama a cercare risposte alla domanda di senso, che è domanda etico-politica, poiché si preoccupa di rispondere al disagio educativo, di saper apprendere il cambiamento, di stare nella progettualità e nella speranza, di non rinunciare ad agire, ma prendersi il tempo di riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni. Dalla cura può quindi nascere l’attuazione di relazioni educative che non si fissano in una staticità rigida fatta di risposte standardizzate e omologanti, ma è tesa a valorizzare il diverso e aver cura dell’altro affinché egli apprenda ad aver cura di sé”.³⁷ La Cura, nella visione heideggeriana è l’essere dell’Esserci, ossia l’esistenza, quando è autentica, si manifesta sempre nella sua duplicità di “prendersi cura e aver cura”³⁸, prendersi cura *degli altri*, aver cura *delle cose di uso*.

Una pedagogia che ha cura e che si prende cura della relazione educativa allora è in grado di *aver cura* dei partecipanti alla relazione, e contemporaneamente di *prendersi cura* della relazione stessa, dei processi educativi implicati e coinvolti.

È proprio a partire dalla qualità della relazione che è possibile intervenire

³⁶ Heidegger M.(1927), *Sein und Zeit*, trad. it a cura di Chiodi P. (1980), *Essere e Tempo*, Longanesi e C., Milano, p.247

³⁷ Bruzzone D.(2007),*Ricerca di senso e cura dell’esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, Erickson, Trento ,p.13

³⁸ Bruzzone D.(2007),*Ricerca di senso e cura dell’esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, Erickson, Trento ,p.13

sulla qualità dei processi educativi e sui disagi ad essi collegati.

L'assenza di una relazionalità educante che ha cura e si prende cura indebolisce o "addirittura fa perdere la persona in quanto io. La fa perdere, ad esempio, quando nell'educazione si separa il corpo dai sentimenti e dalla mente, o le mani dalla mente (...) Di più: non solo tutti interi come unità razionale di corpo, psiche mani e menti, ma tutti interi anche nel senso che questa unità relazionale non esiste se non nella relazione con un'unità ancora più grande che comprende l'ambiente, la comunità di nascita e di vita, la cultura antropologica, la storia di ciascuno e di tutti. È ciò che noi chiamiamo senso complessivo della vita: il trovare le connessioni tra ciò che appare estraneo e lontano e ciò che ci è familiare; tra la nostra esperienza umana e ciò che irrompe spesso sorprendendola e lacerandola."³⁹

Una riflessione, la nostra, affronta il senso, le modalità ed i problemi connessi alla cura della relazionalità educante da una parte, e alla cura della relazionalità educante nei DSA, dall'altra.

4.6 Un progetto sui disturbi specifici di apprendimento : “per una didattica per l'insegnamento-apprendimento efficace in studenti con dislessia e disturbi specifici dell'apprendimento”

Poiché il Counseling è uno strumento pratico e applicativo, abbiamo pensato in questo lavoro di presentare un progetto in cui sono stata coinvolta in prima persona per dimostrare operativamente una modalità per intervenire nei soggetti con DSA.

FINALITA'

- Consentire il diritto allo studio e le pari opportunità ai ragazzi con D.S.A.
- Sostenere una didattica per l'insegnamento-apprendimento efficace per favorire il successo scolastico e prevenire situazioni di disagio scolastico, di abbandono e comportamenti a rischio.

³⁹ Ivi, pp.370-371

OBIETTIVI

- Favorire il successo formativo, adeguando la didattica allo stile di apprendimento dei ragazzi con dislessia e altri D.S.A.
- Fornire strumenti adeguati alle specifiche modalità d'apprendimento
- Definire e adottare criteri di valutazione adattati alle specifiche situazioni, per realizzare il diritto allo studio e pari opportunità
- Costruire una relazione positiva e basata sull'ascolto, sul rispetto e la collaborazione reciproci
- Migliorare nei ragazzi la consapevolezza delle proprie potenzialità e l'accettazione dei propri limiti.

DEFINIZIONE DI DISLESSIA

E' un disturbo specifico dell'apprendimento, che si manifesta nella difficoltà di decodifica grafema-fonema e quindi nella difficoltà di acquisizione degli automatismi che ne conseguono.

Può abbinarsi a discalculia, disgrafia, disortografia.

Presuppone buone capacità intellettive e assenza di elementi patologici associati.

POSSIBILI CONSEGUENZE

I rischi connessi al mancato riconoscimento del disturbo o a modalità di intervento non adeguate possono essere riassunti in:

- Abbandono scolastico
- Scelte scolastiche di basso profilo
- Bassa autostima
- Depressione
- Comportamenti a rischio

INDICAZIONI:

L'alunno può raggiungere il livello di istruzione desiderato purché venga attuata una didattica adeguata al suo stile di apprendimento, caratterizzato da

- Lentezza
- Mancanza di flessibilità
- Facile stancabilità.

Per consentire il diritto allo studio e le pari opportunità ai ragazzi con D.S.A. è indispensabile:

- L'utilizzo di idonei strumenti compensativi e dispensativi
- Un appropriato criterio di valutazione

(N.B. la nota MIUR n. 1787 del 01/03/ 05 raccomanda l'adozione di opportune misure e idonei criteri di valutazione da adottarsi anche nello svolgimento dell'esame di stato (l. 53/2003)

RIFERIMENTI LEGISLATIVI

Riferimenti normativi per la definizione di un percorso personalizzato per allievi con DSA non certificati ai sensi della legge 104/92. Il sistema educativo promuove l'apprendimento e assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali”

- Percorso personalizzato = adozione di tutte le misure dispensative e compensative appropriate all'entità e al profilo della difficoltà (nota MIUR n. 4099/a4 del 5/10/04)
- La valutazione delle prove (verifiche e interrogazioni) dovrà essere fatta in coerenza con i provvedimenti dispensativi e compensativi adottati (nota MIUR n. 26/a4 del 5/01/05)
- Nelle prove d'esame le commissioni adottano ogni opportuna iniziativa, idonea a ridurre il più possibile le difficoltà degli studenti (nota MIUR n. 1787 del 1/03/05)

STRUMENTI DISPENSATIVI

- Evitare l'uso del corsivo
- Evitare di far leggere ad alta voce
- Evitare di far prendere appunti
- Evitare la scrittura sotto dettatura
- Evitare di chiedere lo studio mnemonico e nozionistico in genere
- Evitare le verifiche scritte nelle lingue straniere

STRUMENTI COMPENSATIVI

- Incentivare l'uso di computer con sintesi vocale, cassette con testi registrati, mappe concettuali
- Leggere le consegne degli esercizi
- Nelle verifiche fornire prove su supporto digitalizzato e/o ridurre il numero degli esercizi senza modificare gli obiettivi
- Privilegiare le verifiche orali, consentendo l'uso di mappe durante l'interrogazione
- Fornire appunti su supporto digitalizzato o cartaceo stampato, al posto dello studio su testo
- Consentire l'uso del registratore
- Modificare opportunamente le prove di ascolto delle lingue straniere
- Favorire l'uso di schemi
- Privilegiare l'utilizzo corretto delle forme grammaticali sulle acquisizioni teoriche delle stesse
- Nelle verifiche utilizzare domande a scelta multipla
- Consentire l'uso di calcolatrice, tavole, tabelle e formulari nelle verifiche
- Utilizzare prove a scelta multipla
- Incentivare l'uso di mappe e schemi durante l'interrogazione, per facilitare il recupero delle informazioni e migliorare l'espressione verbale che tende ad essere scarna

- Favorire l'uso di schemi testuali
- Favorire l'utilizzo di programmi di video-scrittura con correttore ortografico
- Elasticità nella richiesta di esecuzione dei compiti a casa (istituire un produttivo rapporto scuola-famiglia-tutor
- Controllo della gestione del diario
- Privilegiare la forma orale

METODOLOGIA

- Inserimento nel P.O.F. d'Istituto dell'adeguamento della didattica alle circolari ministeriali
- Attuazione di un percorso educativo personalizzato (PEP) che espliciti le finalità e gli strumenti di tipo compensativo e dispensativo e i criteri di valutazione adottati (condiviso con la famiglia in sede di CdC o colloquio col coordinatore di classe.
- Calendarizzazione degli incontri famiglia-CdC o coordinatore di classe (3 incontri annuali in ottobre, febbraio e aprile/maggio)
- Prospetto delle misure compensative e dispensative
- Si propone l'utilizzo di software per mappe, in particolare Knowledge manager, per la costruzione di mappe concettuali (convenzionato col MIUR e in italiano). Si prevede un corso di formazione in servizio per docenti all'interno dell'istituto
- Si prevede un monitoraggio sull'efficacia del progetto

STRUMENTI PER DOCENTI

- Piano di lavoro personalizzato
- Strumenti compensativi e dispensativi

- Uso del registratore o del PC
- Gruppo coordinamento
- Mappe cognitive o schemi
- Testi semplificati
- Formazione in servizio

STRUMENTI PER ALUNNI

- Strumenti compensative
- Studio guidato con docenti a disposizione
- Attività di studio a copie con un compagno di classe o con alunni più grandi nel pomeriggio
- Lavoro a piccoli gruppi in classe

DOCUMENTAZIONE

Si ritiene fondamentale costituire una raccolta di materiali prodotti, di modalità didattiche attivate, di strumenti sperimentati, affinché non vada disperso il patrimonio di esperienze che si metteranno in atto.

Ad ogni singolo insegnante sarà richiesto di segnalare esperienze significative e di lasciare a disposizione i materiali approntati specificamente per superare le difficoltà legate ai DSA.

VALUTAZIONE

Si prevedono momenti di verifica in itinere, tra gruppo di coordinamento e coordinatore di classe, il quale avrà il compito di tenere monitorata la situazione dell'alunno/a in modo da favorire il successo scolastico.

Si prevede un momento di verifica finale, al termine dell'anno scolastico, tra gruppo di coordinamento e CdC o coordinatore di classe.

Inoltre verrà somministrato all'alunno/a un questionario, al momento dell'attivazione del progetto, per avere un quadro generale della situazione iniziale, della consapevolezza del ragazzo riguardo i suoi limiti, le sue potenzialità e gli strumenti di cui sente di aver bisogno, nonché un questionario al termine del progetto per verificarne l'efficacia.

LE FASI DEL PROGETTO

L'approvazione del progetto da parte del Collegio Docenti

Avuto il benestare della preside e l'incarico di portare avanti il progetto, per poterlo realizzare era indispensabile che gli insegnanti delle classi con alunni con DSA fossero informati sulle problematiche riguardanti gli alunni, sulle modalità e gli strumenti individuati per affrontare queste situazioni particolari e, infine, che condividessero il progetto.

Il primo passo è stato di far votare al Collegio Docenti il progetto che avevamo approntato: si è trattato di un atto formale che non implica una reale condivisione, ma era comunque un primo passo che, in qualche modo, dava validità alle richieste che sarebbero venute successivamente.

Incontro di informazione/formazione in servizio per tutti i docenti dei CdC interessati per informare sulle problematiche connesse ai DSA

Richiesta di compilazione del Piano Educativo Personalizzato (PEP)

Incontro formazione in servizio

E' stato distribuito ad ogni insegnante un questionario per il rilevamento del livello di abilità e capacità dell'alunno con DSA e i docenti, suddivisi per Consiglio di classe, dopo aver compilato individualmente il questionario hanno riflettuto sul caso del singolo alunno, individuando gli strumenti e le strategie da utilizzare per quell'alunno.

Questionario insegnanti

Il questionario è stato realizzato nell'intento di mettere in evidenza le competenze dell'alunno con DSA nelle abilità di base, lettura, scrittura, calcolo, la loro ricaduta, positiva o negativa, su abilità più complesse, il metodo di studio e la motivazione ad apprendere. Questo come base da cui poi, ogni insegnante, sarebbe potuto partire per costruire un percorso che valorizzasse le capacità dell'alunno e cercasse di compensare le difficoltà legate

alle sue modalità di funzionamento per favorire il successo scolastico e rendere l'alunno protagonista del proprio apprendimento.

Questionario ragazzi

Il questionario, in tutto simile a quello proposto agli insegnanti, è stato realizzato nell'intento di stimolare la capacità di autovalutazione del ragazzo con DSA, promuovere un atteggiamento di riflessione sulle proprie capacità e le proprie difficoltà, per stimolare una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti e confrontare il quadro proposto dagli insegnanti con quello emerso dall'autovalutazione per evidenziare eventuali disparità di giudizio su cui ragionare con gli insegnanti e con l'alunno.

Ai ragazzi è stato proposto anche un secondo questionario che voleva mettere in evidenza, in modo più puntuale e preciso, le difficoltà che l'alunno si trova ad affrontare nelle attività di apprendimento, le strategie e gli strumenti utilizzati per ovviare a tali difficoltà, eventuali indicazioni relative a ulteriori accorgimenti che si potrebbero approntare per facilitare l'apprendimento e lo studio domestico, l'immagine che i ragazzi hanno di sé come persone e come studenti e l'immagine che viene loro rimandata dagli insegnanti; infine si chiedeva loro una previsione in merito ad una eventuale promozione.

Incontri ASL-famiglia-scuola

Questi incontri sono previsti indipendentemente dal progetto, in quanto strumenti fondamentali per il passaggio di informazioni che forniscono un quadro più completo sulla condizione del ragazzo, consentono la realizzazione di un piano di intervento più consono ai reali bisogni del ragazzo, tenuto conto del contesto familiare e amicale in cui è inserito, e permettono una maggiore condivisione e partecipazione dei diversi attori a tale progetto.

Intervento con gli insegnanti

Intervento con gli alunni DSA

Verifica dell'efficacia del progetto

CAPITOLO V

STORIA DI UN CASO DSA

5.1 L'intervento

La scelta del caso da seguire è stata effettuata dopo aver analizzato i questionari compilati dagli alunni interessati e dagli insegnanti delle classi coinvolte.

Sono emerse alcune situazioni che potevano prestarsi ad un intervento di counseling e tra queste ne ho scelto una:

- Un ragazzo frequentante la classe seconda della Scuola Secondaria di Primo Grado di un I.C.S., Manuel

5.2 La storia di Manuel

Manuel è un ragazzo di dodici anni, di bell'aspetto e con un sorriso aperto e cordiale. È ben inserito nel gruppo-classe, anche se è un Invisibile. È figlio unico e la famiglia collabora molto con la Scuola.

Il CdC lo considera un ragazzo molto intelligente anche se non sfrutta abbastanza le sue risorse e capacità. Evidenzia difficoltà solo nelle lingue straniere.

In prima media Manuel aveva cominciato a manifestare difficoltà di lettura e la famiglia si era rivolta a un neuropsichiatra. L'anamnesi fisiologica rivela *'uno sviluppo motorio, intellettuale e relazionale nella norma.'* Dalle sedute di valutazione psicodiagnostica (Scala WISC-R, Prove MT, Batteria per la valutazione della Dislessia e Disortografia Evolutiva (Sartori, Job, Tressoldi), Border Test), cui Manuel ha partecipato risulta che *"è un ragazzo intelligente e tenace che presenta una difficoltà specifica di apprendimento della lettura inquadrabile come Dislessia. La lentezza nella decifrazione del testo ostacola*

la possibilità di acquisire informazioni. La causa di questa lentezza è neurobiologica (cioè costituzionale). Gli aiuti possibili sono i seguenti:

- 1. Aiuti di tipo ABILITATIVO: la difficoltà di Manuel consiste nel raccogliere informazioni dal testo scritto mentre la sua abilità nella elaborazione delle informazioni è integra. Può essere aiutato fornendogli schemi e riassunti di quanto deve studiare oppure leggendo per lui oppure utilizzando mezzi audiovisivi ... questo tipo di aiuti costituisce la parte essenziale del progetto Riabilitativo e può essere svolto sia a casa che a scuola; ciò dovrebbe permettere a Manuel di essere in pari nell'acquisizione dei programmi scolastici, come è facilmente prevedibile sulla base della sua efficienza intellettuale generale.*
- 2. Trattamento della difficoltà di lettura: è razionale un tentativo di aumentare la sua velocità di decifrazione”.*

Dalla segnalazione risulta quindi che Manuel è un ragazzo intelligente, tenace e collaborativo, che presenta un grado di dislessia che, a causa della lentezza nella decifrazione del testo, ostacola la possibilità di acquisire informazioni. Questo è particolarmente evidente nelle lingue, a causa della discrepanza tra pronuncia e scrittura, che complica e ostacola ulteriormente la possibilità di comprensione dei vocaboli.

All'interno della sperimentazione attuata lo scorso anno scolastico, gli era stata proposta la figura di un tutor che lo aiutasse a colmare le lacune nelle lingue straniere: inglese e spagnolo, e a fornirgli gli strumenti per migliorare le probabilità di successo scolastico.

Manuel ha accettato di buon grado di utilizzare la possibilità che gli veniva offerta, ma non si può affermare che l'abbia davvero sfruttata. Al termine dell'anno scolastico la tutor ha riferito che il ragazzo avrebbe le capacità e gli strumenti per ottenere miglioramenti ma è assolutamente demotivato e rinunciatario.

Da alcuni colloqui avuti con la tutor, già dallo scorso anno si era delineata una situazione problematica che vedeva da un lato l'alunno col suo

disagio e in una posizione di chiusura nei confronti di una materia che lo metteva in difficoltà e in cui aveva fino ad allora conseguito risultati negativi, dall'altro un'insegnante convinta che il ragazzo fosse in grado di dare di più e non si impegnasse abbastanza.

Quest'anno il problema si è ripresentato, ma non è stato possibile utilizzare la figura del tutor: Manuel ha manifestato un rifiuto netto delle due materie (inglese e spagnolo) e al termine del I quadrimestre ha avuto due insufficienze gravi.

Come previsto dal progetto, gli insegnanti del CdC sono stati invitati a compilare il questionario relativo alle competenze dell'alunno con DSA, chiedendo una valutazione da 0 (insufficiente) a 5 (ottimo). Lo stesso questionario è stato compilato anche dal ragazzo e questo ci ha permesso di evidenziare una discrepanza tra la valutazione degli insegnanti e la sua, come si può vedere dalle risposte ai due questionari :

Manuel: questionario insegnanti															
Materia	q. 1	q.2	q. 3	q. 4	q. 5	q. 6	q. 7	q. 8	q. 9	q. 10	q. 11	q. 12	q. 13	q. 14	q. 15
Mate	2	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4
Ed.Tecnica	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4
Arte	\	\	\	\	\	\	2	2	2	2	\	\	2	\	2
Inglese	2	2	2	3	2	2	2	2	1	0	1	\	\	\	0
Spagnolo	\	\	\	\	\	\	\	\	\	\	\	\	\	\	0
Italiano/sto.	\	\	\	\	1	2	3	3	3	3	3	\	\	\	\
Ed. Fisica	\	\	\	\	\	\	4	3	\	1	\	\	\	\	\
Scienze	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	4	5	4	4	4
Informatica	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2
Geografia	\	\	\	\	\	\	2	2	2	2	3	\	\	\	2
Manuel: questionario alunno															
Alunno	1	2	2	4	2	3	2	5	3	2	3	5	5	5	4

Per quanto riguarda la lettura, a voce alta e a voce bassa (q. 1 e 2), gli insegnanti ritengono che le competenze siano maggiori di quanto riferisce l'alunno; a proposito della capacità di comprensione (q. 3 e 4), invece, c'è una discrepanza che riguarda sia il grado di comprensione nella lettura a voce alta, valutata per eccesso rispetto all'alunno, che quello nella lettura fra sé e sé,

valutata per difetto; sulla produzione scritta (q. 5 e 6) c'è un maggiore accordo; sulla espressione orale di pensieri e opinioni (q. 7) gli insegnanti tendono a sopravvalutare le capacità dell'alunno, mentre sull'espressione orale di esperienze e fatti della vita quotidiana c'è una tendenza alla sottovalutazione, sempre rispetto all'autovalutazione dell'alunno. Sull'utilizzo di linguaggi appropriati al contesto (q. 9) e di linguaggi specifici (q.10) e sulla capacità di sostenere un'interrogazione (q. 11) c'è maggiore accordo, anche se alcuni insegnanti tendono a sopravvalutare e altri a sottovalutare le sue capacità, unica eccezione l'insegnante di inglese che tende a una valutazione sullo scarso. Per quanto riguarda le competenze in ambito logico-matematico (q. 12, q. 13, q. 14) l'alunno si sente decisamente competente, mentre gli insegnanti sono un po' meno fiduciosi ma comunque danno una valutazione decisamente positiva delle sue competenze, che si avvicina molto a quella dell'alunno. In merito alla motivazione ad apprendere (q. 15) è evidente una netta discrepanza anche tra insegnanti, in quanto alcuni concordano con l'alunno che riferisce un alto grado di motivazione, altri invece la ritengono decisamente scarsa se non nulla, come nel caso degli insegnanti di lingue.

In linea generale credo si possa affermare che nelle discipline in cui ha un buon rendimento gli insegnanti tendono a sopravvalutare le capacità dell'alunno in quanto la dislessia non incide in modo determinante e Manuel riesce a compensare le difficoltà stando attento a scuola e studiando a casa; nelle discipline in cui la dislessia risulta più evidente gli insegnanti, probabilmente influenzati dal fatto che reputano l'alunno una persona decisamente intelligente e confermati in ciò dai buoni risultati nelle altre discipline, finiscono per attribuire a scarsa volontà e impegno le scarse prestazioni dell'alunno e quindi a darne una valutazione negativa: questo innesca un circolo vizioso che determina una demotivazione dell'alunno nei confronti della disciplina, in quanto non si sente valorizzato, non si sente compreso, sente che la sua difficoltà non viene riconosciuta e quindi la valutazione viene vissuta come un giudizio sulla persona, ciò si accompagna a un atteggiamento di chiusura nei confronti dell'insegnante e della materia e a una posizione che viene letta come di arroganza dall'insegnante, ma che più probabilmente è di difesa e di salvaguardia dell'immagine di sé e della propria autostima.

Manuel ha poi compilato anche il secondo questionario, quello che si proponeva di indagare in modo più approfondito le competenze negli apprendimenti di base e le modalità di funzionamento, nonché l'immagine che l'alunno ha di sé come studente e come persona e l'immagine che gli insegnanti gli rimandano, inoltre si chiede una previsione sui risultati di fine anno.

Sintetizzando, da questo secondo questionario emerge che:

- *Io non leggo mai ad alta voce perché mi vergogno*
- *Capisco solo in parte quello che leggo e fatico a riferirlo*
- *Riesco a scrivere ma faccio qualche errore*
- *Sono bravissimo coi numeri*
- *Quando devo fare i compiti a casa ... faccio solo quelli in cui mi sento bravo*
- *Potrebbe essermi di aiuto nello studiosorride e non risponde*
- *Credo di essere uno studente ... diligente e capace*
- *Credo di essere una persona timida*
- *Credo che i miei insegnanti mi considerino uno studente ... non risponde*
- *Credo che i miei insegnanti mi considerino una persona ... intelligente*
- *Le materie in cui sono un po' in difficoltà sono: inglese e spagnolo*
- *Sono certo/a che a fine anno ... non sarò promosso*

Ciò che mi ha fatto decidere di interessarmi a questo caso è stato, da un lato, il contrasto tra il rendimento e la valutazione delle competenze dell'alunno data dalla maggior parte degli insegnanti e anche da Manuel stesso e la sua previsione di essere bocciato a fine anno, dall'altro la contraddizione nella percezione di sé come studente diligente e capace e l'atteggiamento rinunciatario, la scarsa fiducia nelle proprie capacità (faccio solo i compiti in cui

mi sento bravo), il bisogno di riuscire e di sentirsi all'altezza che emerge dalle sue risposte e dai suoi comportamenti nei confronti delle materie in cui si sente poco capace.

Il primo passaggio è stato di parlarne con la coordinatrice di classe, l'insegnante di italiano, la quale mi ha confermato che la situazione nelle lingue straniere era problematica perché Manuel rifiutava di impegnarsi in alcun modo e le insegnanti, che già dall'anno precedente si erano create un'immagine negativa dell'alunno in quanto poco disponibile alla collaborazione, avevano valutato l'atteggiamento dell'alunno come una conferma del loro precedente giudizio.

La coordinatrice riferisce di aver avuto un colloquio con la mamma di Manuel, la quale era molto dispiaciuta per il comportamento del figlio ma anche priva di strumenti per affrontare questa situazione, in quanto il figlio si rifiutava persino di accettare un aiuto esterno per risolvere il problema. La mamma aveva già avuto dei colloqui con le insegnanti di lingue, ricavandone solo amarezza e senso d'impotenza: probabilmente gli stessi sentimenti vissuti dalle insegnanti. Si pensa che potrebbe essere interessante proporre a Manuel un colloquio per sentire il suo punto di vista, comprendere quale sia il problema di fondo e tentare insieme di individuare una possibile soluzione, anche se la situazione sembra di difficile risoluzione visto lo stato di empassa in cui si è giunti.

Il primo colloquio quindi è con la sottoscritta, insegnante di spagnolo. Dal colloquio emerge che Manuel ha rinunciato completamente a seguire la materia, in classe non sta attento, non esegue i compiti a casa, rifiuta di fare verifiche e interrogazioni. Sono molto amareggiata per questo atteggiamento che non riesco a spiegarmi poiché convinta che l'alunno potrebbe raggiungere la quasi sufficienza se si impegnasse di più.

L'insegnante di inglese riferisce le mie stesse impressioni, calcando molto di più sullo scarso impegno dell'alunno, l'atteggiamento arrogante con cui affronta le lezioni e le prove di verifica, i propri tentativi di coinvolgerlo e motivarlo, cercando di fargli comprendere che con le sue capacità potrebbe anche arrivare a risultati migliori, vicini alla sufficienza, certo non immediatamente, ma con un impegno costante in classe (se ascoltasse le lezioni sicuramente all'orale potrebbe

fare molto meglio), un maggiore impegno a casa e un atteggiamento più collaborativo. L'insegnante è convinta che questo comportamento poco produttivo di Manuel abbia le sue origini all'inizio della classe prima. La stessa infatti non ha mai invitato l'alunno dislessico a leggere o tradurre, neanche durante le interrogazioni per evitargli situazioni di disagio. Manuel è stato incoraggiato sia attraverso giudizi positivi sulle sue capacità e potenzialità sia tentando di coinvolgerlo durante le lezioni per mantenerne alta l'attenzione. Purtroppo nella prima verifica scritta, nonostante la valutazione dell'insegnante sia stata generosa, non ha ottenuto la sufficienza e, da quel momento, l'alunno ha iniziato a disinteressarsi alla materia, a non svolgere più i compiti a casa, a consegnare le verifiche pressoché in bianco e ad abbassare i livelli di attenzione. L'insegnante ha interpretato questo atteggiamento come arrogante, come il tipico comportamento del figlio unico abituato ad averle tutte vinte; queste considerazioni la spingono a non gratificare il ragazzo in quanto convinta che sia poco educativo. Manuel deve imparare che non sempre è facile raggiungere degli obiettivi ma questo non deve scoraggiarci, piuttosto dovrebbe incitarci ad impegnarci ancora di più per riuscire. L'impressione è che non ci sia un gran margine di intervento sull'atteggiamento dell'insegnante perché è assolutamente certa della sua interpretazione e nonostante si sia cercato di proporre letture e punti di vista diversi, cercando di ipotizzare quello che potrebbe essere stata la lettura di Manuel, considerate le sue difficoltà, non è stato possibile minare le sue certezze.

Durante il colloquio faccio notare a Manuel che dai questionari, suo e dei suoi insegnanti, emerge il quadro di un ragazzo intelligente e con buone capacità, con l'eccezione di noi insegnanti di lingue, e che questo è in contraddizione con una eventuale bocciatura perciò gli chiedo una spiegazione: semplicemente avendo due insufficienze gravi teme che potrebbe essere bocciato, ma non sembra dispiaciuto o preoccupato, lo dice come se parlasse del tempo, nessuna reazione emotiva. Suggerisco che probabilmente questo non lo porterà alla bocciatura. Chiacchierando emerge che il problema è legato alla discrepanza tra pronuncia e scrittura dei vocaboli, che fin dalle elementari l'inglese ha rappresentato un problema e si è ingrandito nella prosecuzione delle scuole. Nello studio delle altre materie si organizza da solo, nessuno lo aiuta, a scuola prende appunti o fa schemi e a casa legge (a volte si rende conto che non

comprende una parola e allora ricomincia) e con due o tre letture riesce a comprendere e a ricordare, le lingue non le comprende e quindi non le ricorda. Tento di capire se le insegnanti gli rimandano un'immagine negativa, un'idea di incapacità, ma lui è consapevole che le insegnanti credono nelle sue capacità e che se lui provasse a impegnarsi di più loro sarebbero disponibili ad aiutarlo, Manuel tuttavia non ha nessuna intenzione di provarci ancora. Suggesto che forse scappare è più comodo, più facile ... non reagisce emotivamente, risponde che *“no, forse, tanto è inutile, tempo perso”*. Siamo in un vicolo cieco: lui ha deciso, è molto consapevole della sua decisione e non ha intenzione di lasciare aperto uno spiraglio; così non è proprio possibile aiutarlo. E adesso? Che fare? Gli dico che allora non posso aiutarlo?

Tento un'altra carta, proviamo a spostare l'attenzione, andiamo sul simbolico: gli chiedo come rappresenterebbe, con un oggetto o un disegno, questa sua scelta di chiusura. Il dialogo che ne emerge è il seguente:

- *Sorride, no, non posso dirlo ...*
- *si che puoi ...*
- *no, e ride ...*
- *allora dimmi qualche aggettivo che lo definiscano,*
- *no no Riflette ... ecco, potrebbe essere un libro*
- *Ok, quali aggettivi useresti per definirlo?*
- *Perdita di tempo,*
- *non è proprio un aggettivo ...,*
- *allora schifo ... silenzio*
- *ma che tipo di libro sarebbe? Grosso, scritto fitto, con la copertina rigida, come un vocabolario, o un libro di quelli da viaggio, piccoli, con la copertina di cartoncino, o uno pieno di immagini e colori*
- *Un dizionario*
- *Quindi pesante ...*
- *Si*
- *E di quale colore lo immagini?*
- *Grigio*
- *E dove lo metteresti questo libro? In discarica*
- *È troppo impegnativo?*

- *Annuisce*
- *Se provi ad aprirlo cosa ci vedi?*
- *Né immagini, né colori, niente di interessante*
- *A chi lo regalasti?*
- *A uno che mi sta antipatico*
- *E cosa gli diresti per convincerlo a leggerlo?*
- *Ti servirà nella vita, nel mondo del lavoro*
- *Secondo te, lui cosa ti risponderebbe?*
- *No, grazie*
- *E tu come ci rimarresti? Cosa proveresti?*
- *... indifferenza*
- *Se fosse il libro che la tua insegnante ti offre?*
- *Lo butterei via.*

Suona la campanella e ci lasciamo con la consegna che lui rifletterà su questa nostra conversazione e mi riferirà i suoi pensieri.

Nel corso del successivo colloquio, dopo aver riflettuto, è emerso che non sente ostilità da parte degli insegnanti, anzi è convinto che se lui provasse a fare qualcosa gli insegnanti sarebbero disposti ad aiutarlo; è consapevole che i genitori soffrono per questa situazione, ma poi la accettano. Con gioia ho constatato il cambiamento del suo atteggiamento: collaborativo e consapevole della sua situazione scaturito da un semplice ma efficace dialogo centrato soprattutto sull'obiettivo di realizzare un contesto adeguato e mettere Manuel a proprio agio, in modo che trovasse la disponibilità e il desiderio di farsi aiutare e di mettersi in gioco per collaborare a una definizione di sé come studente, e non solo come persona intelligente, ha avuto l'occasione di sentirsi compreso e accolto, ha avuto la possibilità di raccontarsi e di sentirsi ascoltato, ha avuto l'opportunità di avere un momento di protagonismo e di dimostrare che, se gli vengono offerti gli strumenti necessari per compensare il suo disturbo specifico dell'apprendimento, è in grado di affrontare gli impegni scolastici anche con successo.

CONCLUSIONE

A conclusione di questo mio lavoro, intendo fare alcune riflessioni relativamente ai ragazzi e ragazze dichiarati come DSA.

L'accanimento didattico, motivato dalla convinzione che la ripetizione immediata, con intensificazione dell'impegno e dell'attenzione, dovrebbe migliorare la prestazione, non dà i risultati attesi nei dislessici. Infatti, l'esposizione ripetuta a situazioni in cui il ragazzo vive il fallimento, lo porta a confermare la sua personale inefficacia, a cristallizzare quell'atteggiamento definito di *impotenza appresa* (learned helplessness) che può condizionare negativamente tutto il percorso successivo.

Questa riflessione mi conduce a proporre uno sportello di Counseling per DSA in tutte le scuole come ascolto e orientamento per i ragazzi con difficoltà di apprendimento, da una parte, dall'altra come supporto di Counseling pedagogico per gli insegnanti.

Il valore aggiunto dal Counseling educativo è quello di costruire occasioni in cui il ragazzo con DSA sperimenti l'autoefficacia, la propria capacità di apprendere e risolvere problemi: questa è una grande sfida per la creatività professionale dell'insegnante e si realizza solo con un atteggiamento personalizzato verso il ragazzo con difficoltà, coniugando capacità di relazione e competenze specifiche nell'ambito della didattica (la metodologia metacognitiva a questo proposito fornisce importanti strumenti).

Il Counseling educativo si costruisce solo ed esclusivamente attraverso una relazione che pone al centro la persona : non è del disagio che bisogna preoccuparsi, ma è del ragazzo o della ragazza che lo vive e di cui bisogna avere cura.

La *relazione comunicativa* con i dislessici dovrebbe attenersi ad alcune regole elementari, basate sull'uso accurato delle parole: poche parole sbagliate possono peggiorare la situazione. E' necessario evitare l'uso di affermazioni che sono percepite come giudizi: tutte le frasi che iniziano con TU anche sottinteso es. ***Com' è che sei sempre l'ultimo a consegnare la verifica? Sbrigati un po'...*** Questa frase, anche detta con un tono conciliante, si traduce in una pubblica umiliazione, che abbassa l'autostima e crea demotivazione.

Diverso è l'effetto se l'insegnante fa un'affermazione che parte da se stesso, usando il termine IO (anche sottinteso) es. *Io sono preoccupato, quando ti vedo sempre in ritardo nella consegna delle verifiche*. In questo modo è messa in primo piano la sensazione dell'insegnante e non il giudizio sul ragazzo; inoltre la specificazione introdotta da 'quando', indica che la fonte di preoccupazione è solo un determinato comportamento e non il ragazzo in sé. Questo non riduce l'autostima e lascia aperto uno spazio di dialogo.

Nel lavoro di recupero dell'autostima bisogna favorire processi in cui ciò che accade deve essere vissuto come dipendente dalle proprie capacità: i ragazzi con DSA hanno invece un clima negativo, che interrompe la comunicazione. uno *stile attributivo* che li porta ad attribuire sempre a fattori esterni i successi, mentre attribuiscono a se stessi e alla propria incapacità i numerosi fallimenti.

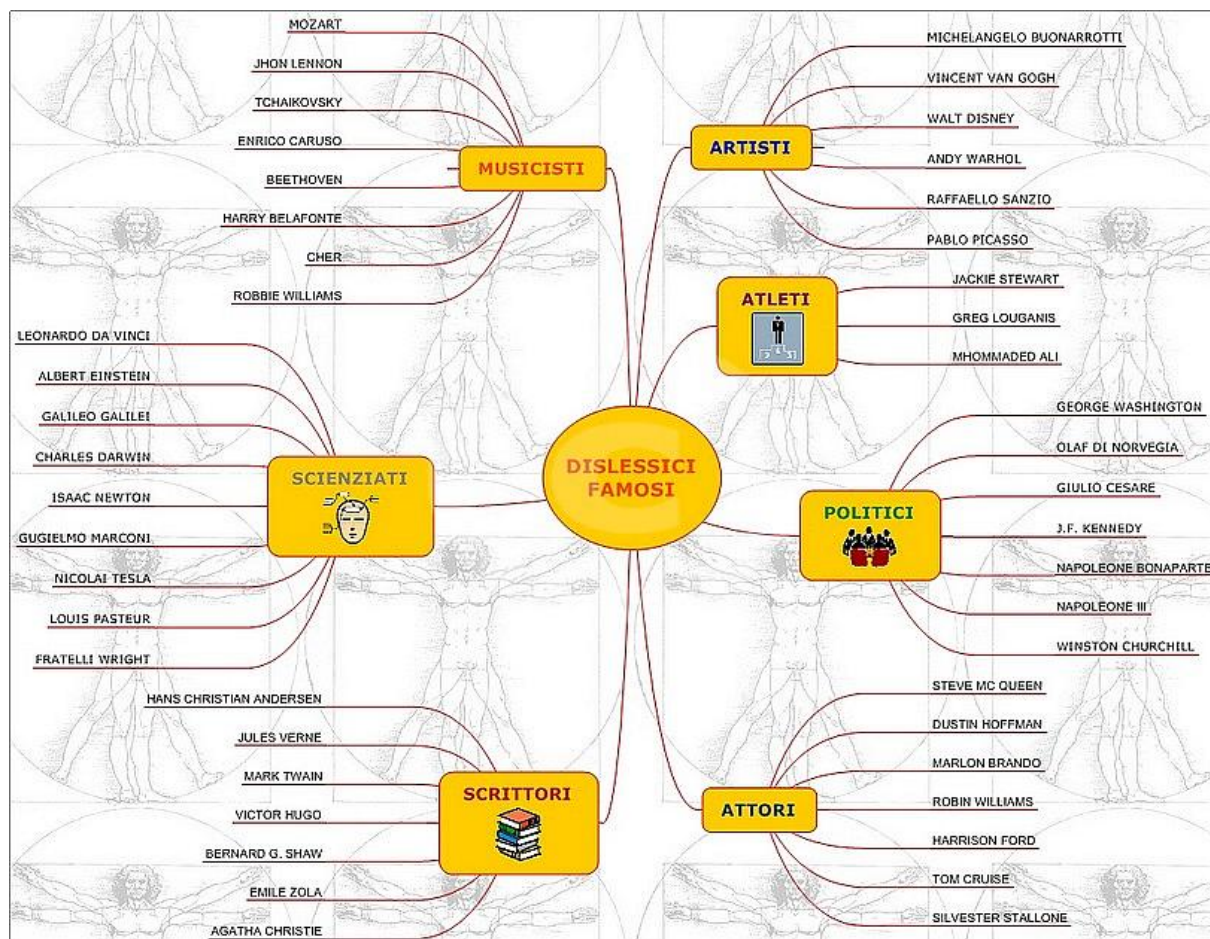
Questo modo di ragionare è un riflesso della bassa autostima e deve essere affrontato per favorirne il superamento e su questo aspetto l'intervento del counselor può essere molto importante, perché egli andrà ad esplorare nei vissuti relazionali del ragazzo, della ragazza, utilizzando gli strumenti propri del Counseling Relazionale : l'ascolto empatico, il questionario di artigianato educativo, l'espressione autobiografica e tutto ciò che la situazione richiede in rapporto alla tipologia personologica che si trova davanti.

La depressione, l'ansia, la rabbia, gli atteggiamenti oppositivi o di rifiuto o anche di disturbo, presenti in un soggetto DSA, possono essere ridotti solo agendo all'origine, sul benessere psicologico, che dipende dal sentimento di sicurezza e autostima del ragazzo.

IL Counselor, inoltre, sa che promuovere l'autostima, significa risvegliare la consapevolezza delle risorse personali presenti in ognuno : la scoperta e la valorizzazione delle *abilità* che i ragazzi con DSA spesso possiedono, dal momento che hanno una normale intelligenza, permette loro di sviluppare abilità creative e talora geniali in campi disparati, dall'arte alla grafica, alla musica, alle attività pratiche, alla architettura e all'ingegneria. Anche se la dislessia crea difficoltà in certe aree per i bambini, gli studenti e anche gli adulti, è frequente nei dislessici una coordinazione, un'empatia e uno spirito artistico sopra la media. Sembra infatti che la più grossa barriera al successo è la mancanza di fiducia in se stessi, dato il forte peso che si dà alla correttezza della scrittura in età scolare. Le strategie di apprendimento devono quindi essere diverse rispetto a quelle

classiche. Con un aiuto appropriato una persona dislessica può vivere una vita e una carriera molto soddisfacente, anche in aree come la scrittura o la recitazione.

Non dimentichiamo che abbiamo nomi importanti di persone affette da Dislessia, allego una mappa trovata in un sito internet⁴⁰ che può essere utilizzata con i ragazzi DSA :



Molto interessante a questo proposito il libro di Rossella Greci e Daniele Zanoni (Edito da Angelo Manzoni, 2007) "Storie di normale dislessia. 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi", che illustra come quindici personaggi dislessici della storia e della modernità hanno superato le loro difficoltà di apprendimento, scoprendo le proprie potenzialità.

⁴⁰ <http://www.donodislessia.it/difficolta-e-successo.html>

Il testo è indirizzato ai ragazzi (la lettura è consigliata dai 7 anni in su), che fra le sue pagine scoprono le vite di quindici famosissimi dislessici, vissuti nel passato e nel presente.

Si parte quindi da **Albert Einstein**, di cui si ripercorre l'infanzia segnata da un ritardo alla parola parlata, per poi seguire la sua crescita accademica, fino alle scoperte che lo hanno reso la colonna portante della fisica moderna, sebbene il suo ambito di formazione fosse quello matematico.

Gli autori dedicano molte pagine ad **Albert bambino, uomo, ragazzo dislessico**: in età adulta nel suo studio c'era un riquadro con le tabelline che non ricordava, ma anche un violino, che egli suonava con grande passione.

Nel libro non sono nascosti i grandi insuccessi scolastici di **Edison**, che prima di diventare l'inventore della lampadina, fu addirittura considerato ritardato a scuola.

Immergendosi nella lettura di questo libro, i ragazzi dislessici (e non) scopriranno che **Picasso** fu ritirato dal padre da scuola a 10 anni per scarsi risultati tra i banchi.

Fa effetto anche su di noi scoprire che Carlo Magno, imperatore illuminato nelle arti, non sapeva scrivere e firmava con un timbro appositamente realizzato, e che **Agata Christie** che della scrittura, sua bestia nera, ne ha fatto invece la sua arte e fortuna.

Così come per Einstein, anche per **Leonardo da Vinci, John Lennon, Napoleone Bonaparte, Tom Cruise, Nicholas Negroponte**, le cui storie scorrono nelle pagine successive, il denominatore comune sembra essere uno (anzi, due): **determinazione e immaginazione**. Quello che accomuna questi personaggi è stata infatti la capacità di osservare il proprio presente e **analizzarne i problemi - scoprendone poi soluzioni geniali - da un punto di vista inedito: non consiste forse in questo il compito e il ruolo del Counselor, quello di far partire il cliente dal punto in cui si trova per cercare con le proprie risorse una soluzione ai suoi problemi?**

Una strada non tracciata, dunque, come percorso alternativo per arrivare a risultati che tutti gli altri non avevano visto, probabilmente perché incanalati in modalità più standard o rigorose di ragionamento.

Tra le pagine emerge sempre, e con forza, una specie di legittimazione prima e incoraggiamento poi, a sviluppare le proprie propensioni, i propri metodi,

ricordandosi che **non c'è un modo giusto e uno sbagliato, quando la determinazione e la voglia di farcela ci sorreggono.**

Il testo fa parte della collana Junior D Easy Reading: è stampato infatti con il **font Easy Reading "ad alta leggibilità"**, adatto anche alle persone dislessiche. I caratteri hanno un formato più grande rispetto alla media, e l'ampia interlinea separa in maniera netta una riga dall'altra, mentre il testo non è giustificato e non ci sono accapo sillabici, così da non spezzare le parole.

Scritto con linguaggio semplice, e intervallato da tavole illustrate molto gradevoli e d'impatto (le illustrazioni sono di Federico Alfonsetti), il libro scorre divertendo e regalando dettagli non conosciuti delle vite di personaggi. Bastano da sole come testimonianza le riflessioni conclusive di Daniele Zanoni, **laureato in fisica e dislessico** lui stesso, autore con Rossella Greci, logopedista e scrittrice, del volume. Lo stesso Zanoni racconta brevemente la sua esperienza di bambino dislessico prima e giovane laureato in fisica (dislessico) poi, dando voce a quelli che sono i sentimenti di una persona con DSA. Così scrive Zanoni: *"Io mi chiamo Daniele Zanoni sono dislessico e, nonostante tutto, **faccio ancora fatica a leggere, specialmente quando sono stanco. Ma oggi questo per me non è più un problema perché continuo a credere che non bisogna mai arrendersi di fronte alle difficoltà**" •*

Partire dalla difficoltà per farne una sfida e anche una risorsa, forse questo è il messaggio che un counselor può lanciare ad un ragazzo, ad una ragazza dislessica e anche un interrogativo che apre ad un futuro: e se succedesse anche a te di scoprire ciò che ha scoperto Einstein, di essere, cioè un genio, invece di essere quell'asino che apparentemente sembrava?

APPENDICE

ALLEGATO N.1

PIANO EDUCATIVO PERSONALIZZATO

ANNO SCOLASTICO _____	CLASSE FREQUENTATA _____
COGNOME _____	NOME _____
MATERIA _____	PROFESSORE _____

1. Difficoltà emerse nella singola disciplina:

2. Strategie dispensative/compensative che s'intendono adottare

(vedi tabella):

DATA _____

FIRMA DEL DOCENTE

Allegato n. 3 - “Tabella ausiliare per la compilazione del Piano Educativo Personalizzato degli alunni segnalati”

TABELLA AUSILIARE PER LA COMPILAZIONE DEL PIANO EDUCATIVO PERSONALIZZATO DEGLI ALUNNI SEGNALATI

CORRELAZIONE TRA D.S.A. E INTERVENTI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

PECULIARITA' DEI PROCESSI COGNITIVI	INTERVENTI DI COMPENSO/DISPENSATIVI
Lentezza ed errori nella lettura con possibili difficoltà nella comprensione del testo	<ul style="list-style-type: none"> - Evitare l'uso del corsivo. - Evitare di far leggere ad alta voce. - Incentivare l'uso di computer con sintesi vocale, cassette con testi registrati, mappe concettuali. - Leggere le consegne degli esercizi. - Nelle verifiche fornire prove su supporto digitalizzato, ridurre il numero degli esercizi senza modificare gli obiettivi. - Privilegiare le verifiche orali, consentendo l'uso di mappe durante l'interrogazione.
Difficoltà nei processi di automatizzazione della letto-scrittura che rende difficile o impossibile eseguire contemporaneamente due procedimenti (ascoltare e scrivere, ascoltare e seguire un testo).	<ul style="list-style-type: none"> - Evitare di far prendere appunti. - Fornire appunti su supporto digitalizzato o cartaceo stampato, al posto dell'integrazione su testo. - Consentire l'uso del registratore. - Evitare la scrittura sotto dettatura. - Modificare opportunamente le prove di ascolto delle lingue straniere.
Difficoltà nel ricordare le categorizzazioni, i nomi dei tempi verbali, delle strutture grammaticali italiane e straniere, dei complementi.	<ul style="list-style-type: none"> - Favorire l'uso di schemi. - Privilegiare l'utilizzo corretto delle forme grammaticali sulle acquisizioni teoriche delle stesse. - Nelle verifiche utilizzare domande a scelta multipla.
Discalculia, difficoltà nel memorizzare tabelline, formule, sequenze e procedure, forme grammaticali e nel recuperare rapidamente nella memoria nozioni già acquisite e comprese, cui consegue difficoltà e lentezza nell'esposizione durante le interrogazioni.	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivare l'uso di mappe e schemi durante l'interrogazione, per facilitare il recupero delle informazioni e migliorare l'espressione verbale che tende ad essere scarna. - Evitare di chiedere lo studio mnemonico e nozionistico in genere. - Consentire l'uso di calcolatrice, tavole, tabelle e formulari nelle verifiche. - Utilizzare prove a scelta multipla.
Difficoltà nell'espressione della lingua scritta.	<ul style="list-style-type: none"> - Favorire l'uso di schemi testuali.

Disortografie e disgrafia.	<ul style="list-style-type: none"> - Favorire l'utilizzo di programmi di video-scrittura con correttore ortografico. - Nei compiti scritti privilegiare il contenuto rispetto alla forma.
Facile stancabilità e lunghezza dei tempi di recupero.	<ul style="list-style-type: none"> - Fissare interrogazioni e compiti programmati. - Evitare la sovrapposizione di compiti e interrogazioni delle varie materie, meglio se si evitano le ultime ore. - Elasticità nella richiesta di esecuzione dei compiti a casa (istituire un produttivo rapporto scuola-famiglia-tutor. - Controllo della gestione del diario.
Difficoltà nella lingua straniera.	<ul style="list-style-type: none"> - Privilegiare la forma orale. - Utilizzare prove a scelta multipla.

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M., Individualizzazione in “Voci della scuola”, a c. di G. Cerini e M. Spinosi, Tecnodid, Napoli 2003
- Baldacci M., Individualizzazione, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2003
- Barbagli L., Pedagogia Relazionale. Umanità, Relazionalità, Persona nel Modello di Prepos, La Bancarella Editrice, 2014
- Bechelli, N. Ciuffi, M. Fioravanti, E. Panizzi, E. Rialti, *Così imparo*, AID, Libri e Libri, 2013
- Bruzzone D.), Ricerca di senso e cura dell’esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale, Erickson, 2007
- Buber M., *Il principio dialogico*, tr. It., ed. Comunità Milano, 1958
- Carr, D., *Time, narrative, and history*, Indiana Univ. Press, Bloomington, 1986
- Chiosso G., *La personalizzazione dell’apprendimento*, ADi 2010
- Cornoldi, Tressoldi e altri, *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, in “Dislessia”, pag. 77-87, gennaio 2010
- *Enciclopedia del Novecento*, Istituto della Enciclopedia Italiana, fondata da Giovanni TRECCANI, Roma.
- *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Istituto della Enciclopedia Italiana, fondata da Giovanni TRECCANI, Roma.
- Granese A, *Lettera ad u ministro della PI*, Anicia, Roma, 2000
- Greci R. e Zanoni D., *Storie di normale dislessia. 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi Angolo Manzoni*, 2007
- Heidegger M., *Sein und Zeit*, trad. it a cura di Chiodi P. (1980), *Essere e Tempo*, Longanesi e C., Milano, 1927
- Ianes D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento 2005.
- Ianes D., *Come cambiano i bisogni: dall’integrazione degli alunni con disabilità all’inclusione dei molti alunni con bisogni educativi speciali*, in «Rassegna», periodico dell’Istituto Pedagogico Provinciale di Bolzano, anno xi, agosto Iori V.(2006), *Nei sentieri dell’esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2003.

- Laneve C., *Per Un modello di relazione educativa*, in AA.VV , *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. XLVI Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, 2008
- Masini V., *Dalle Emozioni ai sentimenti*, Manuale di Artigianato Educativo e di Counseling Relazionale. Nuova Edizione. 2009
- Pagano R. *Filosofia dell'educazione e pratica dell'insegnamento* in Laneve C., *Dentro il fare scuola-*, 2010
- Staff Prepos, *Dizionario essenziale di Counseling, Prevenire è Possibile*, 2005
- Stella G., L. Grandi, *Come leggere la dislessia e i DSA*, Firenze, Giunti Scuola S.r.l., 2011
- Stella G.,(introd. a c. di), *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento, teoria e prassi in una prospettiva inclusiva* in “Annali della pubblica istruzione 2”, Le Monnier, Firenze febbraio 2011

SITOGRAFIA

www.aiditalia.org.

<http://www.darioianes.it/>

<http://www.donodislessia.it/difficolta-e-successo.html>

