



# Dislessia 2010 DSA

**Daniele Mugnaini**  
Psicologo A.O.M

# Contenuti

Cosa è il Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

Cosa comporta una dislessia.

Cosa fare per attutire le conseguenze negative.

Aspetti psicologici.

**COSA E'  
IL DISTURBO SPECIFICO  
DELL' APPRENDIMENTO**

# Disturbo Specifico dell'Apprendimento

Diagnosi che rientra nelle maggiori classificazioni internazionali dei disturbi con insorgenza in età evolutiva  
(ICD-10, DSM-IV)

A oggi, migliaia di articoli scientifici da tutto il mondo.

Linee guida e progetti interistituzionali in tutte le nazioni ad alta civilizzazione.

# D.S.A.

1. prestazioni **significativamente “scadenti”**.  
(**scorrettezza per scrittura e calcolo;**  
**scorrettezza e lentezza per la lettura**),
  - **Non dovute *principalmente* a malattie neurologiche, bassa scolarizzazione, deficit in udito-o-vista, povero bagaglio cognitivo generale, disadattamento importante secondario a fattori di stress cronici e/o gravi.**

Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Disturbi Aspecifici dell'Apprendimento:

Lettura

Grafia

Disturbo  
Deficit della  
Attenzione  
e/o  
Iperattività

Bagaglio cognitivo borderline

Ritardo mentale

DISLESSIA

o qualsiasi altro  
quadro in cui  
sono compromessi  
tutti gli ambiti  
di apprendimento  
(Dist. Personalità)

Calcolo

Ortografia

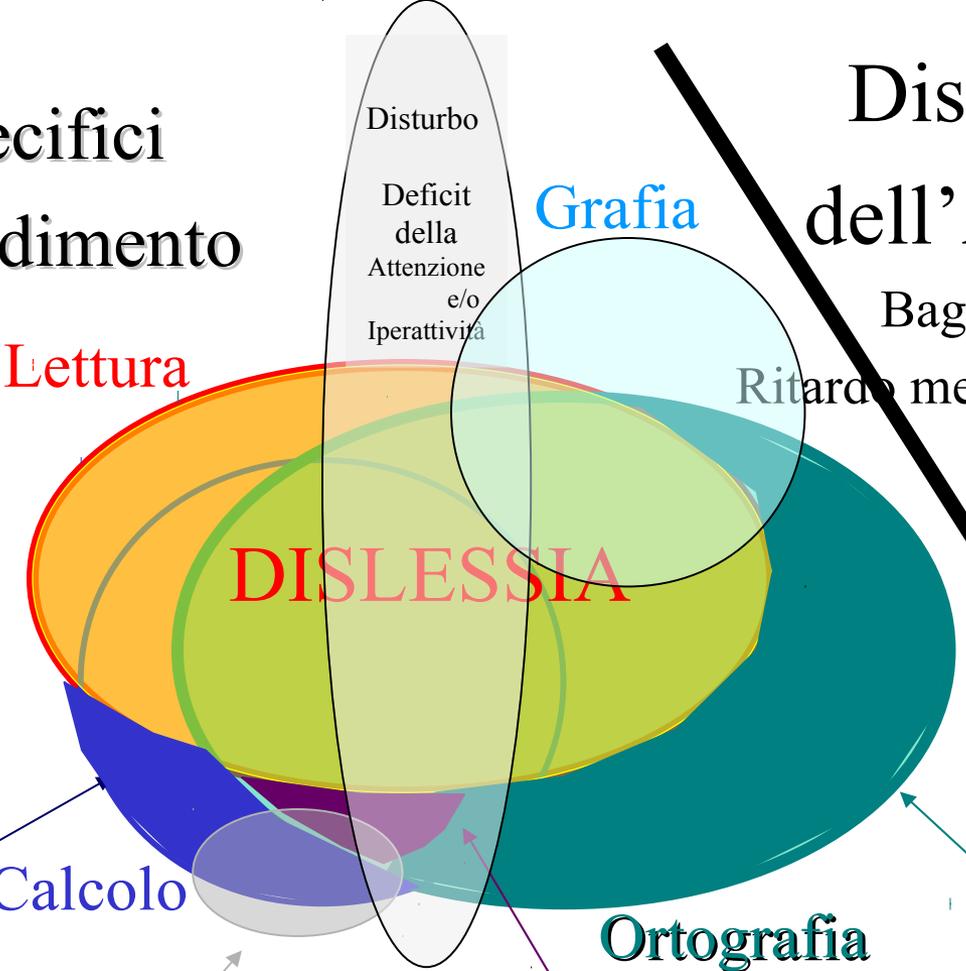
DISCALCULIA

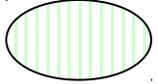
DISORTOGRAFIA

Disturbo Non Verbale?

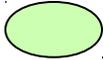
DISTURBO MISTO

ORTOGRAFIA + CALCOLO

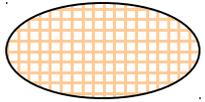




Difficoltà di lettura, scrittura e/o calcolo (prestazioni sotto -1,0 deviazioni standard)



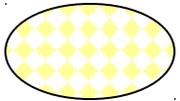
Difficoltà di lettura, scrittura e/o calcolo rilevanti, oltre -2,0 deviazioni standard (PRESTAZIONI DA D.S.A.)



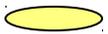
Difficoltà di autoregolazione oltre l'85° percentile



Difficoltà di autoregolazione oltre il 93° percentile (PRESTAZIONI DA ADHD o ADD)



Quoziente Intellettivo sotto gli 85 (BORDERLINE).

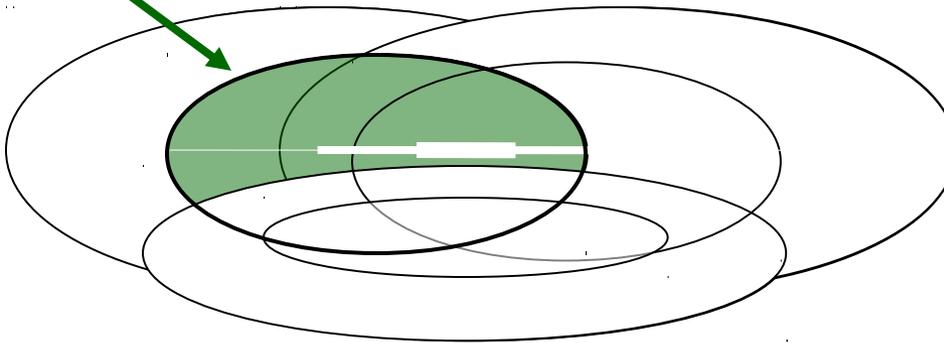


Quoziente Intellettivo sotto i 70 (IMMATURITA').

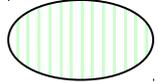
Altre Disabilità Importanti o non corrette di tipo sensoriale, motorio, o elettroencefalico

**Disturbo Specifico dell'Apprendimento  
(DISLESSIA, disortografia, discalculia,  
disgrafia)**

1,5%



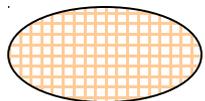
**Su 100 bambini sufficientemente scolarizzati in una scuola italiana e senza un'importante deprivazione affettivo/culturale.**



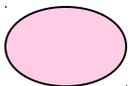
Difficoltà di lettura, scrittura



Difficoltà di lettura, scrittura



Difficoltà di autoregolazione



Difficoltà di autoregolazione



Quoziente Intellettivo sotto 85



Quoziente Intellettivo sotto 85

## Disturbo Specifico di Apprendimento

Prestazioni significativamente scadenti (oltre le 2 ds)

in lettura, scrittura e/o calcolo,

non attribuibili a:

un'importante deprivazione socio-culturale,

un'insufficiente scolarizzazione (in scuola italiana),

un quoziente intellettivo sotto gli 85,

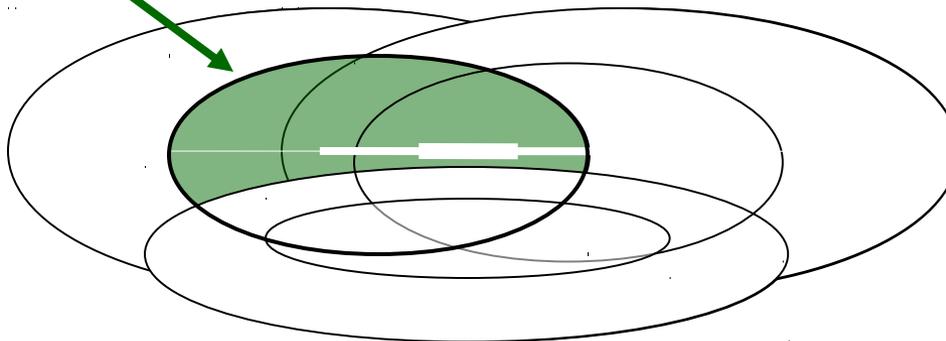
un difetto non corretto alla vista o all'udito,

un'epilessia, tipo piccolo male, non controllata o una

paralisi cerebrale infantile.

Disturbo Specifico dell'Apprendimento  
(DISLESSIA, disortografia, discalculia,  
disgrafia)

1,5%



Su 100 bambini sufficientemente scolarizzati in una scuola italiana e senza un'importante deprivazione affettivo/culturale.

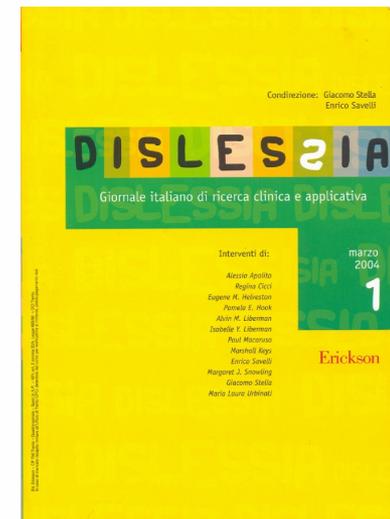
## DSA – altre caratteristiche (2)

- Familiarità per il disturbo nel 60-70% dei casi
- Prevalenza accentuata nei maschi

# F81.0 - La Dislessia Evolutiva

**E il più importante tra i Disturbi Specifici dell'Apprendimento:**

- ❑ per ragioni storiche
- ❑ per la numerosità di studi pubblicati
- ❑ per le ricadute:
  - sul piano clinico
  - sul piano della teorizzazione cognitiva
- ❑ per la rilevanza sociale:
  - epidemiologica (**3,5%** - 1.500.000 in Italia)
  - sanitaria (sequele e disturbi psicopatologici)
  - educativa (insuccesso e abbandoni prematuri)



In Italia , dove esiste un sistema linguistico trasparente, la prevalenza viene valutata intorno al 2,5-3,5 % da Stella, in accordo con Levi e Soresi; mentre sono rilevati valori inferiori da Coscarella (0.88-1.23%) e superiori da Curci e Ruggerini (3.65%), e Mazzotta (4.35%).

# Come si presenta il bambino con Disturbo Specifico dell'Apprendimento?

Dipende da:

- IL TIPO DI D.S.A. (solo scrittura, lettura+scrittura+calcolo, ecc.?)
- LA GRAVITA' (in termini di severità della disabilità –vd. anche la familiarità-; in termini di caratteristiche associate)
- LE ABILITA' COGNITIVE COMPENSATIVE PRESENTI (bagaglio cognitivo generale, abilità linguistiche o cognitivo-verbali, autoregolative –es. attenzione-)
- IL TIPO e IL GRADO di un'eventuale COMORBILITA' (=altra sintomatologia)
- LA PRECOCITA' ed ADEGUATEZZA DELLA PRESA IN CARICO e DELL'INTERVENTO
- LA VULNERABILITA' PERSONALE E FAMILIARE (PREDISPOSIZIONI PSICOPATOLOGICHE, o RESILIENZA)

## GRAVITA' DELLA DISLESSIA

Ogni dislessia è diversa, può cioè essere più o meno grave (nell'entità e nell'evoluzione futura): si va da un livello di gravità minimo (con evoluzione nella direzione di una lettura in linea di massima quasi normalizzata) ad un livello di gravità elevato (con pronunciata lentezza nel leggere e scorrettezza nello scrivere, che si mantengono nell'età adulta);

**La lettura scorretta si può manifestare solo nella lista di parole e non parole, ma non nel brano.**

Ogni dislessia può interessare maggiori o minori aree cognitive e apprenditive (scrittura, calcolo, memorizzazione, abilità linguistiche, motivazione, abilità sociali, ecc.).

# Teorie descrittive

E?

PERLE

~~PFRLF~~

- Modello a due vie
- Stadi della Ferreiro Teberovsky (stadio preconvenzionale-sillabico-alfabetico)
- Stadi logografico-alfabetico-ortografico-lessicale (U. Frith)

## VULNERABILITA'

Ogni bambino è diverso per livello generale di stress ambientale vissuto e per livello di vulnerabilità, a causa delle diverse caratteristiche personali e familiari (si pensi a predisposizioni depressive o ansiose, intolleranza alla frustrazione o al cambiamento, perfezionismo, alto livello di caoticità o di conflittualità coniugale, ecc.) (Morrison e Cosden, 1997).

## **Ad un polo del continuum...**

- Disortografia isolata
- Brillanti intelligenza e abilità verbali
- Buon percorso abilitativo durante la scuola primaria

## **All'altro polo...**

- Dislessia grave (con compromissione di calcolo e ortografia, scarsa memoria verbale)
- Intelligenza ai limiti della norma. Disturbo da deficit dell'attenzione in comorbilità.
- Storia di dislessia mal gestita a scuola e sviluppo di importante demotivazione e tratti oppositivi.

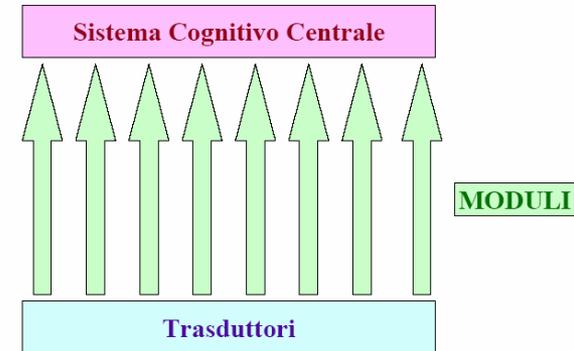
# TEORIE DESCRITTIVE

# Disturbo SPECIFICO

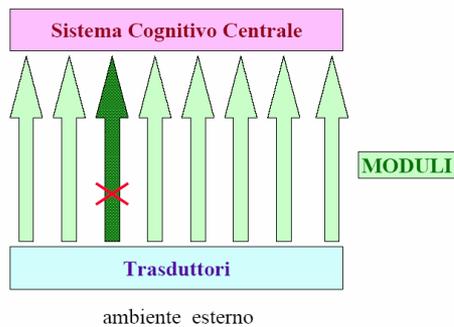
## La “specificità” ?

L’assunzione di specificità può essere effettuata, solo ipotizzando un’architettura “modulare” del Sistema Cognitivo e una “frazionabilità” del suo funzionamento interno in *componenti e processi* specializzati di elaborazione.

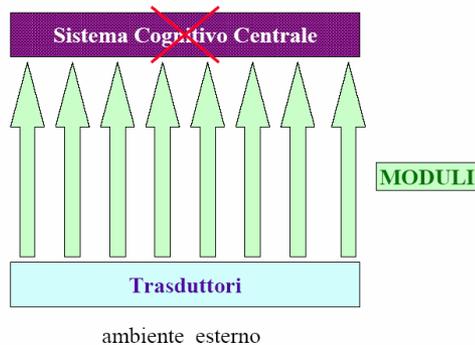
## Architettura funzionale del Sistema Cognitivo



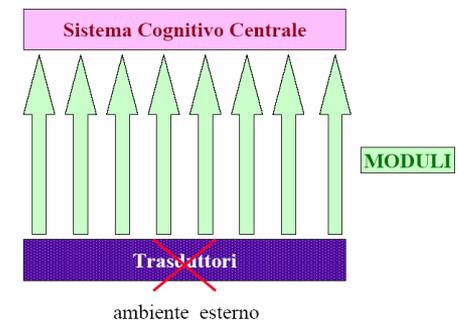
### Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA)



### Disturbo Generalizzato di Apprendimento



### Disturbo di Apprendimento da Deficit Sensoriale



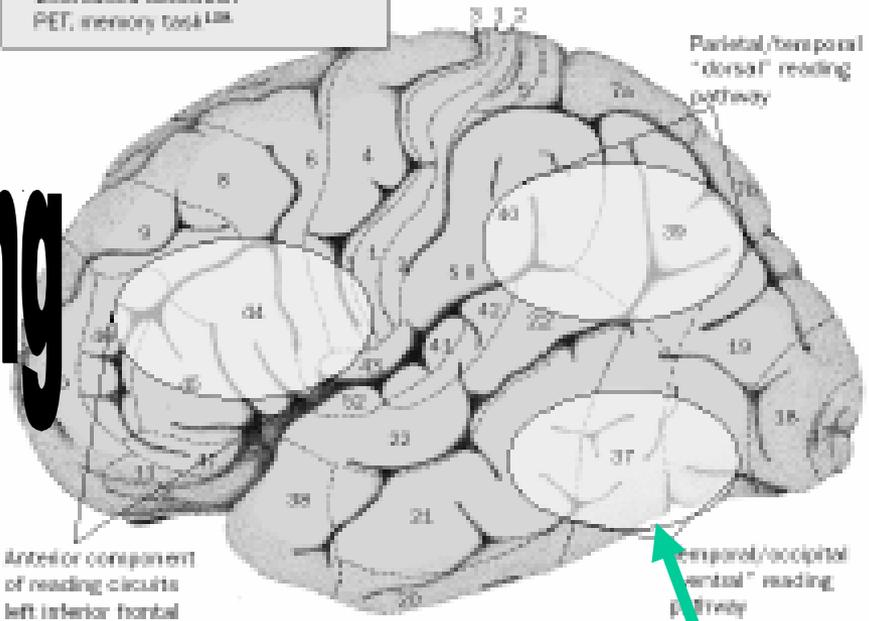
Seminar

# Developmental dyslexia

Jean-François Démonet, Margot J Taylor, Yves Chérix

**Dysfunction of left inferior frontal area**  
Increased activation:  
fMRI, hierarchically organised tasks with phonological processes;<sup>200</sup>  
PET, implicit and explicit word and pseudoword reading;<sup>207</sup>  
  
Decreased activation:  
PET, memory task<sup>148</sup>

**Reduced activity in left parietal/ temporal regions**  
PET, rhyming task;<sup>108,109</sup>  
PET, pronunciation and decision making tasks;<sup>130</sup>  
fMRI, hierarchically organised tasks with phonological processes;<sup>200</sup>  
PET, reading<sup>111</sup>



**Reduced activity in left inferior temporal/occipital area**  
fMRI, letter recognition;<sup>107</sup>

# Studi di neuroimaging

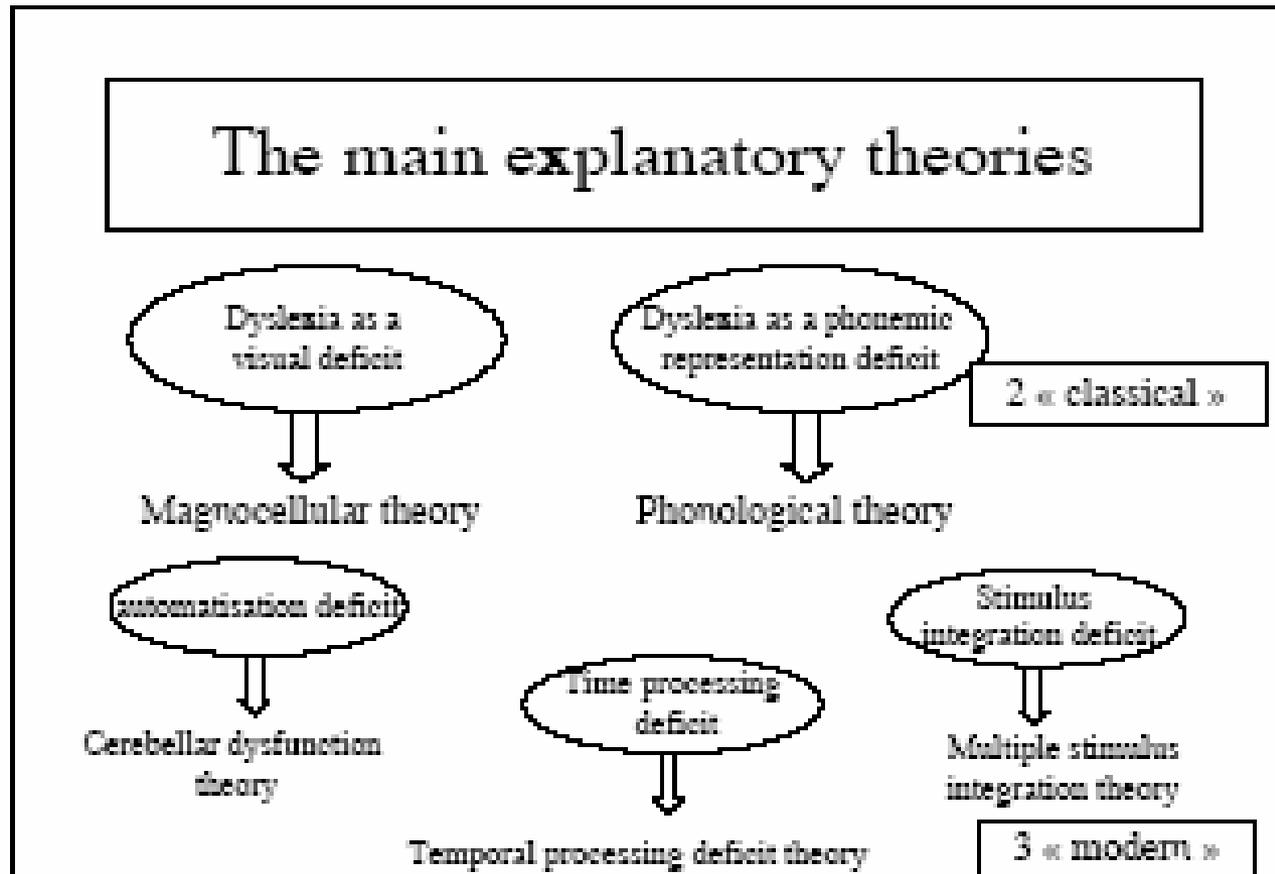
Lancet 2004; 363: 1451-60

INSERM U455, Hôpital Purpan, IFR 95, Toulouse, France (JF Démonet md); CNRS-UMR 5549, Faculté de Médecine de Toulouse-Rangueil, IFR 95, Toulouse, France (M.J Taylor md); and Unité de Neuro-Pédiatrie, Hôpital des Enfants, Toulouse, France (Y Chérix md)

Correspondence to: Dr JF Démonet (e-mail: demonet@toulouse.inserm.fr)

Maurer et al., 2007 in BRAIN ;  
Kronbichier et al. 2007 in HUMAN BRAIN MAPPING

# Ci sono più teorie esplicative



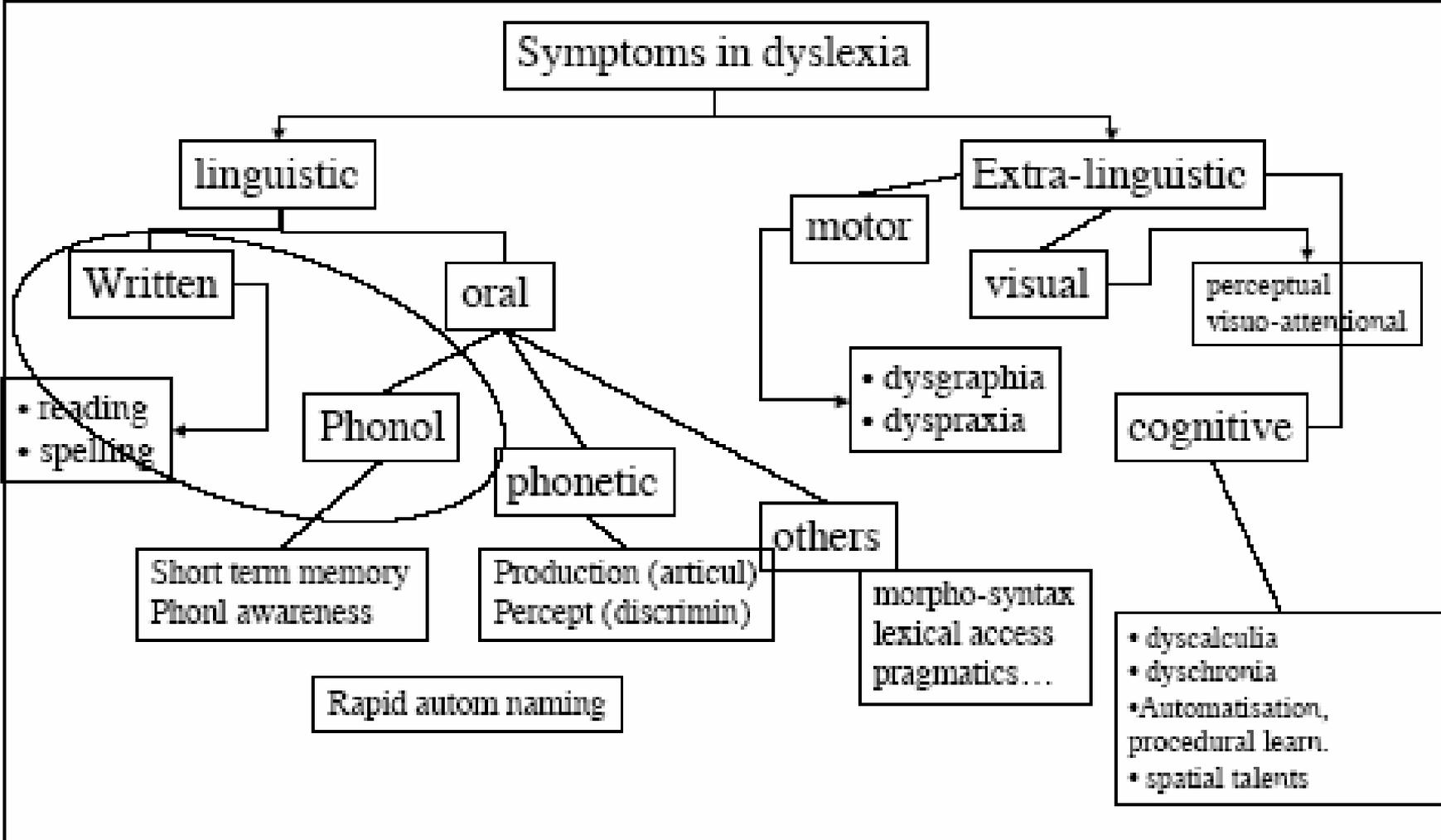
-Abilità di *consapevolezza e processamento fonologici* (non ultimi Beitchman, Young, 1997; Lundberg, 1998; Richards et al., 2000),

-Abilità di *associazione fonema-grafema*,

-Abilità di *attenzione*, soprattutto nella sua componente di *controllo esecutivo* (Swanson et al., 1999),

-Processi di *automatizzazione* (Nicolson, Fawcett, 1990; Nicolson et al., 2001),

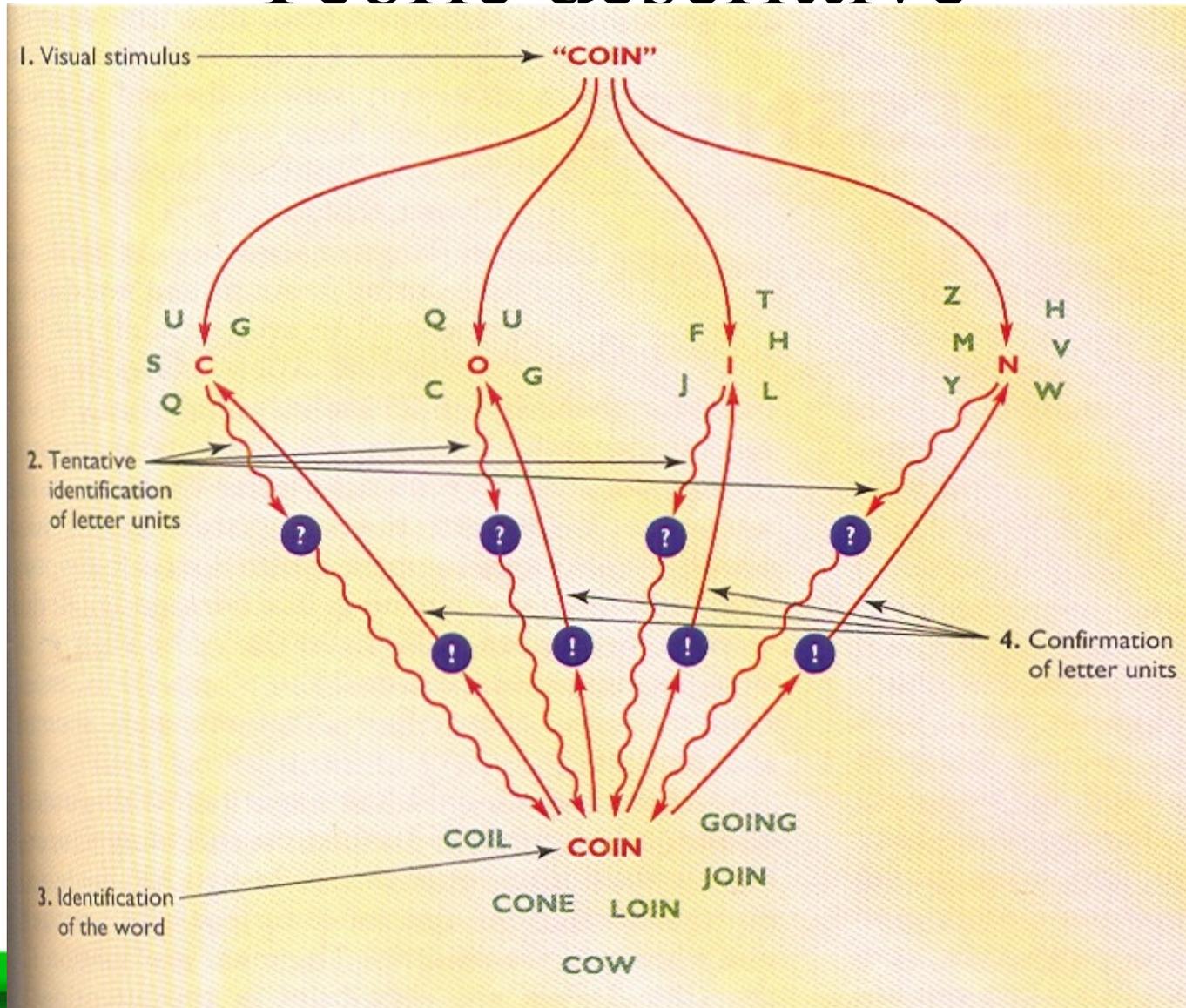
-Abilità di *processamento temporale* di stimoli acustici o comunque fonetici in rapida sequenza (Merzenich, 1996; Temple et al., 2000; De Martino et al., 2001; Rey et al., 2002).



Any coherent model of dyslexia MUST take account of the possible occurrence of all associated symptoms

(Solo) nelle prime fasi di apprendimento, un ruolo importante lo hanno le variabili ambientali, come la scolarizzazione adeguata e l'esperienza di scoperta, la riflessione sulla lingua, il gioco, l'esposizione alla lingua scritta, l'allenamento.

# Teorie descrittiva



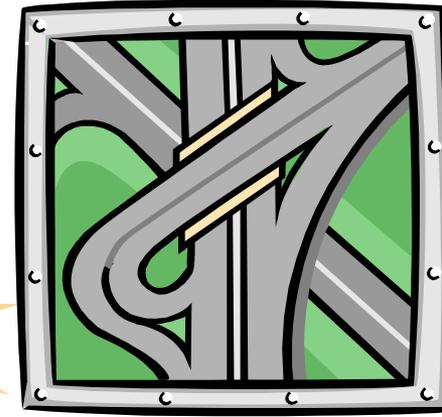
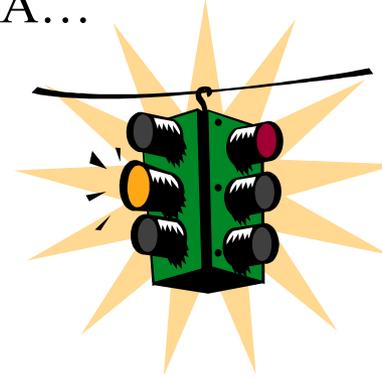
# COSA COMPORTA UNA DISLESSIA

Nella Dislessia e nella Disortografia si tratta (almeno a livello descrittivo) di un deficit di **automatizzazione** degli specifici processi **cognitivi coinvolti** (con conseguente dispendio attentivo, che aumenta lo stress e ostacola gli altri compiti).

# PROBLEMA DELL'AUTOMATIZZAZIONE

ESISTE UN MOMENTO QUANDO SI IMPARA...  
a guidare?!

Sentiamo il pesante impegno mentale  
e l'importante dispendio attentivo:  
cerchiamo di ricordare tutte le varie cose



(guardare la strada e i cartelli, percepire quando dover cambiare marcia,  
cambiare marcia con delicatezza senza far “singhiozzare” l'automobile)

abbiamo poi l'impressione di non ricordare tutto, di non ricordarlo bene, di  
non essere capaci di regolare tutto come si deve, non siamo sicuri se stiamo  
facendo bene

(anzi, effettivamente, non stiamo facendo bene: cambiamo marcia un po'  
troppo presto, andiamo un po' troppo lenti in curva, abbiamo poco occhio nel  
parcheggiare vicino al marciapiedi), abbiamo paura di agire in modo  
pericoloso, abbiamo la sensazione che non impareremo mai.

E' un'esperienza stressante.  
Ne usciamo esausti.

Queandbo lio szdtimuolo  
nmon èa cichiaero  
sziaemno motlto  
infvazsdtitditi.

Q u a  
n d o  
c i v  
u o  
l e t r o  
p p o  
t e m p o  
n n è p i  
c e v a o  
l e. l o  
g i o n o  
c o n n o  
v a l e  
l a a n d  
c a n d

P u n to  
F est e  
Pri m i  
S o l chi  
P o s t a  
Fo n t i n a  
Ca r t o ni  
P re tes e  
Fa z i oso  
F r u s c i o  
Pres t e r an no  
Ve d r e m o  
R u o t a no  
F r a s t u oni

O r e a s t a e

P r e a t o l i n i

eaè un nmu o v o

ae db u ca t or ea.

Ae vf er tit ae lo ce che Sa e r e a

Eèa ti d i s l e s s i c e a.



E se sono già facilmente distraibile, come faccio a restare concentrato nel portare avanti questi compiti di lettura?



# Come minimo...

- Maggiore stress e lavoro mentale
- Interferenza nella comprensione del testo
- (Interferenza nella produzione del testo scritto)
- Dilatazione dei tempi necessari ad una corretta prestazione di lettura (di schede, dalla lavagna, del diario, del testo del problema, del numero...) (o scrittura; che è anche copiatura dalla lavagna o dal testo, scrittura su dettato, utilizzo del diario, prendere appunti...)
- Importanti difficoltà nella letto-scrittura della seconda lingua, specie l'inglese
- (Interferenza nella letto-scrittura di numeri, operazioni, ecc.)

# Una disortografia cosa comporta?

- Numerosi errori ortografici
- Interferenza nella produzione del testo scritto
- Dilatazione dei tempi necessari ad una corretta prestazione di scrittura (che è anche copiatura dalla lavagna o dal testo, scrittura su dettato, utilizzo del diario, prendere appunti...)
- Importanti difficoltà nella scrittura della seconda lingua, specie l'inglese
- (Interferenza nella scrittura di numeri, operazioni, ecc.)

“La dislessia è un fenomeno comune a tutte le culture, ma nel mondo anglosassone il disturbo della lettura è più difficile da superare che in Italia per le complessità della lingua inglese. La dislessia rende difficile connettere suoni verbali con le lettere o i simboli che rappresentano il suono. Per questa ragione imparare a leggere in inglese è molto più difficile che in italiano. L’inglese ha 40 suoni o fonemi, ma questi suoni possono essere rappresentati da oltre mille combinazioni di lettere (o grafemi) diverse. In italiano i suoni sono 25, e 33 i modi di scriverli” (ANSA 15/03/2001, da un articolo di Paulesu su *Science*). Il bambino dislessico e disortografico avrà quindi difficoltà maggiori nella letto-scrittura inglese che in quella italiana.

# Problemi molto frequenti

Discrepanza fra prestazioni cognitive (es. ottima comprensione da ascolto)

Variabilità delle prestazioni nel tempo  
(correlazione con il livello di stress)

# Sintomi spesso associati

Dobbiamo ricordare che associate alle difficoltà di letto-scrittura (ovviamente quasi sempre presenti anche nelle lingue straniere, specie nell'inglese) si possono frequentemente trovare altre caratteristiche che aumentano la possibilità di sperimentare le sopra descritte fonti di stress (e non solo a scuola ma anche nella vita extrascolastica!):

Possibili aspetti della dislessia maggiormente suscettibili di influire negativamente sull'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

1. la scarsa discriminazione uditiva e del ritmo del discorso,
2. la scarsa capacità di percepire e mantenere correttamente sequenze di tipo uditivo senza inversioni,
3. limitazioni a livello della memoria di lavoro,
4. debolezza dell'elaborazione fonologica e dell'associazione fra suono e corrispondente forma grafica,
5. la poca sensibilità per la dimensione grammaticale,
6. la tendenza alla confusione in campo sintattico.

Difficoltà nel comprendere la grammatica e la punteggiatura.

Difficoltà nell'utilizzo del dizionario

Difficoltà nell'accesso lessicale

Altre difficoltà linguistiche (per es. organizzazione della frase complessa, o aspetti che interferiscono nell'apprendimento della seconda e terza lingua)

Difficoltà nelle tabelline e nell'automatizzazione di semplici somme o sottrazioni

Difficoltà nella letto-scrittura delle cifre e dei numeri

Difficoltà nel padroneggiare i termini logico-matematici (ognuno, prodotto, valore totale, ecc.)

Difficoltà nel padroneggiare i concetti temporali

## Disgrafia

Minori abilità di studio

Difficoltà nel riconoscere velocemente la destra dalla sinistra

Difficoltà di memoria a breve termine e di lavoro

Difficoltà di tipo metacognitivo (uso adeguato di strategie, pianificazione, monitoraggio, revisione)

Difficoltà attentive e motivazionali (con conseguente variabilità delle prestazioni)

Impulsività

Difficoltà in alcune abilità sociali (es. nella conversazione o nel riconoscimento delle emozioni/ intenzioni altrui)

Scott (2004), per sua esperienza clinica con bambini, giovani e adulti con dislessia, aggiunge:

- confusione con le date, con gli orari, quindi con gli appuntamenti, e con le direttive (come quelle stradali) che necessitano di tenere a mente sequenze precise

ipersensibilità alle critiche

- minor vocabolario.

*La Dislessia comporta stress e fallimento (in termini di correttezza, o anche soltanto di tempo) di fronte alle richieste scolastiche comuni ai bambini della stessa età. Inoltre, la diagnosi stessa necessita di essere accettata, così come gli accorgimenti personalizzati che sono indicati. E' insomma minaccia alla qualità di vita, per il bambino e per i suoi adulti di riferimento.*

L'obiettivo è aumentare quel senso di alleanza, accordo, affettività reciproca fra bambino e famiglia (e fra bambino e scuola, a cominciare dalle elementari), perché proprio questa "connessione" è correlata ad un diminuito livello di stress che i bambini con difficoltà di apprendimento accusano (Scott et al., 1992; Hellendoorn e Ruijssenaars, 2000; Svetaz et al., 2003).

**DISLESSIA/DISORTOGRAFIA LIEVE E MODERATA: SUBDOLA NEMICA ALLE  
MEDIE E PIU' ANCORA ALLE SUPERIORI**

Se la lettura è particolarmente lenta e/o l'ortografia particolarmente faticosa e scorretta, il fatto che a questi bambini si facciano **RICHIESTE MOLTO SUPERIORI** rispetto ai loro compagni, può passare inosservato.

## *Medie (e Superiori)*

Capiamo che una storia scolastica influenzata da un DSA ha comportato una serie di carenze:

- nell'automatizzazione dei processi di lettura e/o scrittura, con conseguente lentezza, maggiore affaticabilità e maggiore dispendio attentivo e cognitivo durante tali compiti,
- nella motivazione alla lettura ed allo studio,
- nella qualità e nei tempi di acquisizione di abilità e conoscenze mediate da abilità automatizzate di codifica e decodifica (es. calcolo mentale)
- nella quantità di letture (quindi nello sviluppo della via diretta/globale di lettura)
- nello sviluppo del lessico,
- nello sviluppo di abilità metacognitive di comprensione e produzione del testo scritto,
- nelle abilità di studio.

## Stress ambientale

Quando le richieste ambientali si fanno troppo stressanti, ossia attivano quel processo che a lungo andare si fa debilitante e psicologicamente logorante? Questo succede quando viene richiesto un compito molto faticoso, che richiede un eccessivo sforzo mentale, o quando si sottopone il bambino a forme di *aggressività* continue.

Può accadere che la richiesta cognitiva sia eccessiva in termini diversi.

In termini di accessibilità cognitiva: per esempio, per un ragazzo che non abbia una sufficiente memoria a breve termine, semplicemente scrivere o leggere parole lunghe o brani con parole per lui complesse è un altro compito che può risultare troppo difficile.

In termini di ambiguità e interferenze cognitive da tollerare: in un bambino che non percepisce o decodifica uno stimolo in modo sufficientemente univoco e chiaro possono crearsi una confusione e un disagio che determinano stress.

In termini di procrastinazione della soddisfazione: l'accesso al significato del testo può essere rallentato e ostacolato dalla dislessia, richiedendo una maggiore capacità di attesa.

- In termini di tempo: di per sé una richiesta che è tollerabile per un più breve periodo può diventare stressante se prolungata nel tempo. Si pensi a un bambino con dislessia che debba leggere o scrivere un testo lungo, oppure leggere e scrivere in varie circostanze durante la mattinata in classe.

-

- In termini di immagine di sé: non finire in tempo, non avere la soddisfazione di far bene, di aver successo di fronte al vicino di banco, se non perfino di fronte alla classe intera, ricevere un giudizio negativo (un voto insufficiente, a volte solo inferiore alle proprie aspettative, la percezione della delusione e del biasimo da parte dell'adulto o dei compagni, una punizione) sono tutti elementi che elicitano emozioni di ansia e demoralizzazione.

- Infine ci sono i sintomi associati o secondari, di natura autoregolativa, depressiva e d'ansia, stressanti di per sè: mal di testa, mal di pancia, demotivazione, preoccupazione di far male o brutta figura, senso di incontrollabilità e impotenza, solitudine, bassa autostima, tensione con gli adulti (insegnanti e/o genitori che si occupano dei compiti), incapacità di concentrarsi o controllarsi rispetto a comportamenti impulsivi.

## **Le forme di aggressività che producono e aumentano il disagio possono quindi essere molte:**

- Sottoporre a molto stress.
- Sottoporre a molti fallimenti: il fallimento di per sé, in un contesto in cui i bambini dovrebbero fondamentalmente riuscire e trovare gratificazione, è umiliante, frustrante e demotivante.
- Dare giudizi negativi (non sufficiente, appena sufficiente, “hai sbagliato”).
- Commentare in modo critico (“non fare il pigro, ti devi impegnare di più, non va bene per niente, eh!”, “qui hai fatto bene, *ma...*”).
-

Sanzionare in termini di più compiti (“rifai la scheda nell’intervallo, o a casa”) o di esercizi inutili (“copia cinquanta volte la parola...”).

- Mettere il bambino nella condizione di essere sottoposto ad un giudizio negativo da parte dei compagni (ad es. lettura ad alta voce).
- Mostrare disinteresse per le difficoltà e le frustrazioni del bambino, con indisponibilità ad aiutare o dare le chiarificazioni richieste dal bambino.
- Non adottare accorgimenti dispensativi e compensativi.
-

Non fare un'attenta analisi dell'errore (per es. in compiti scritti) che abbia come conseguenza indicazioni precise al bambino relative a percorsi di lavoro di recupero su tali errori.

- Non dare opportunità al bambino di dimostrare i suoi ambiti di successo.
- Gestire la difficoltà specifica senza accettazione, comprensione, rispetto, progettualità e senso di sfida.
- Utilizzare in classe modalità didattiche che favoriscono la competizione, il paragone, il giudizio sociale relativo alle prestazioni scolastiche degli altri.

Avere un atteggiamento generale che valuta il bambino in termini di successo o meno a scuola o in una materia (per es. essere affabile e sorridente coi più bravi).

I bambini con dislessia, specie per la loro disattenzione (Brendgen et al., 2006), potrebbero essere poi *bombardati*, quale forma di abuso verbale, da commenti negativi di questo tipo:

Ma che hai fatto? Dove l'avevi la testa? Ma come leggi? Leggi bene! Leggi meglio! Sta' attento a quello che leggi! Sii più attento! Dai, che lo sai fare! Dai, che lo sapevi fare! Che fai? Qui hai letto male!

Non si che hai letto?! Qui hai scritto male! Qui sei stato molto disordinato! Qui non sei stato attento!

Con il tono della voce, possono ricevere continui messaggi di questo tipo: Qui non me l'aspettavo proprio (così male)! Qui mi hai fatto imbestialire. Qui mi fai cascare le braccia (dallo scoraggiamento, sei senza speranza). Non so più che fare con te. Te l'ho detto mille volte! Qui non mi sei piaciuto per niente.

Anche messaggi del tipo "Dai, che sei intelligente! Dai che sei bravo!" non sono da coltivare. L'utilizzo di "intelligenza" e "bravura" per complimentarsi o incoraggiare, oppure di "compito semplice", che ha come conseguenza implicita l'impiego da parte del bambino che fallisce di termini quali "non intelligente" e "non bravo", "incapace di affrontare compiti semplici" (Mueller e Dweck, 1998).

I dati suggeriscono la presenza di una più probabile vulnerabilità ai meccanismi di impotenza appresa (Butkowsky e Willows, 1980), alla sintomatologia depressiva, ansiosa, oppositivo-provocatoria e di disattenzione e/o iperattività nei bambini con difficoltà o disturbo di lettura (Willcutt e Pennington, 2000; Gagliano et al., 2007; Goldston et al., 2007).

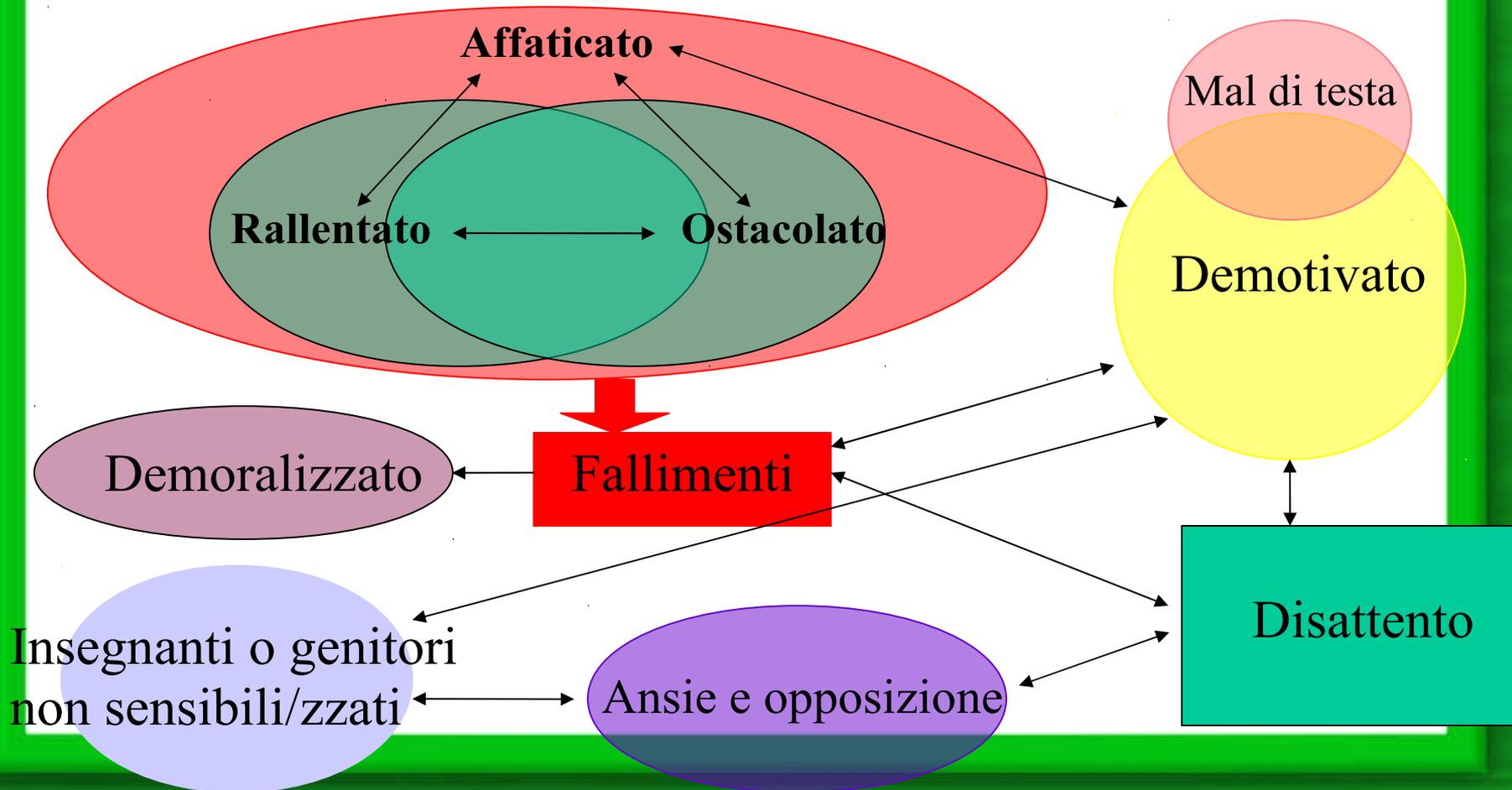
In particolare la sintomatologia ansiosa sembra essere presente fra gli adolescenti (Carroll e Iles, 2006). Anche quella depressiva potrebbe non essere evidente agli occhi del genitore e tuttavia essere presente nei bambini e negli adolescenti (Maughan et al., 2003; Arnold et al., 2005), al punto da suscitare pensieri di abbandono scolastico e, seppur certamente in pochi casi, perfino di suicidio (Daniel et al. 2006). E' importante ricordare che le sintomatologie ansioso-depressive possono interferire ulteriormente sulla vita scolastica e sociale, anche se non sono presenti ad un livello tale da giustificare una diagnosi di *disturbo* depressivo o d'ansia (Angold et al., 1999).

Uno studio recente ha mostrato come i bambini con dislessia (seppur in contesti scolastici in cui non si attuano interventi personalizzati fuori dalla classe) riportano di essere vittima di un maggior numero di episodi di bullismo rispetto ai compagni senza dislessia (Luciano e Savage, 2007).

Riassumendo una serie di osservazioni comuni in ambito clinico Brooks (2001) ha descritto molti bambini a cui si restituisce una diagnosi di dislessia e che devono cominciare un trattamento abilitativo, come appesantiti da sentimenti di bassa considerazione di sé, di incompetenza e sfiducia nel futuro, tratti che si associano a comportamenti di rinuncia davanti alla difficoltà, evitamento di compiti, tendenza a incolpare gli altri e a diventare clown o bulli in classe. Non sono rari i circoli viziosi che arrivano a produrre sentimenti di fallimento e disperazione. Per quanto riguarda l'impotenza appresa riscontrata in bambini con difficoltà di lettura, essa consiste nella ridotta aspettativa di successo prima del compito, minore persistenza sul compito, attribuzione di causa interna stabile per gli insuccessi ed esterna per i successi, minore aspettativa di successo conseguentemente a un compito non riuscito.

# INTERFERENZA SUL FUNZIONAMENTO

## Effetti secondari dei Disturbi dell'Apprendimento



Il bambino può sviluppare:

Scarso senso di competenza

Scarsa autostima scolastica

Demotivazione ai compiti scolastici

Disattenzione in classe: distraibilità, poca  
concentrazione, perdita di impegno attento sul  
compito

Agitazione e atteggiamenti da clown in classe

Predisposizione alle lamentele somatiche

# Accorgimenti dislessia

Si ridurranno al minimo le esperienze di imprevedibilità, incontrollabilità, stress, frustrazione e umiliazione. Si vorrà partire da una descrizione dettagliata del bambino (PEI), calibrare gli obiettivi e fornire aspettative corrette rispetto al rapporto fra gli sforzi necessari e i miglioramenti raggiungibili. Importante sarà la concertazione degli interventi, degli atteggiamenti, delle relazioni rispetto al bambino o ragazzo dislessici, e, rispetto al piano di intervento, saranno la progettazione e il monitoraggio (e correzione/feedback), l'evitare cattive interpretazioni e carenze di informazione, e la sensibilizzazione di tutte le parti coinvolte (genitori, fratelli, insegnanti, compagni, clinico, terapeuti, ecc.).

Si promuoverà l'autostima e le varie forme di autoefficacia, le abilità di vita, l'ottimismo, la condivisione di esperienze positive, la consapevolezza di fattori di crescita quali conseguenze dello stress, l'impegno a restare coinvolto, a mantenere il controllo, a vivere tutto come una sfida, confidando che da tutto si può prendere del positivo e da tutto si può uscire cresciuti. Tutto all'interno di un clima il più "caldo" possibile, creato attraverso una genitorialità attenta e disponibile a condividere tempo, abilità di vita e interessi.

Rispetto all'*appartenere scolastico*, sarà utile promuovere forme di soddisfacente partecipazione, tramite, ad esempio, l'apprendimento cooperativo (dove ognuno ha uno specifico ruolo) o l'accorpamento per intelligenze diverse (interpersonale, artistico-espressiva, sportiva, ecc.), o per condivisione valoriale.

Infine, promuovere la salute psicologica significherà anche monitorare le sintomatologie psicopatologiche per chiedere aiuto al momento in cui queste raggiungessero livelli preoccupanti.

Quando deve svolgere un esercizio o un compito che richiede la lettura, trovo accorgimenti che lo dispensino dalla lettura:

leggo al bambino la consegna o il testo da leggere,

utilizzo il computer+file tipo audio (es. oggetto “Audio Wave” su WORD),

utilizzo il computer+ProgrammaCarloII+scrivergli la consegna sul computer (così che il bambino può riascoltarla quante volte vuole –con le cuffie-),

do al bambino più tempo,

altro:

.....  
.....

Quando deve svolgere un esercizio o un compito che richiede la scrittura (anche nelle lingue straniere), trovo accorgimenti che lo dispensino dalla scrittura:

permetto che scriva in stampato maiuscolo, se preferisce,

permetto che i compiti per casa siano scritti da chi lo aiuta nei compiti,

permetto l'uso di finestrelle per la lettura;

*se è un compito di copiatura*, lo dispenso fornendogli una copia scritta a macchina (o al computer),

gli do più tempo; non propongo test a tempo;

*se è un compito di dettatura*, lo dispenso (più, eventualmente, gli chiedo di scrivere “quello che può senza fretta, ma con attenzione, avendo pazienza con se stesso se lascia delle parole”);

*se è un compito di produzione*, scrivo quello che il bambino ci detta,

gli faccio utilizzare il computer+videoscrittura,

gli do più tempo,

gli ricordo di utilizzare una lista di passi da seguire (es. foglio di revisione); discuto con lui la traccia da seguire.

Quando facciamo lettura ad alta voce in classe, mi comporto con lui come d'accordo (o non lo faccio leggere, o gli faccio leggere una parte che gli ho comunicato precedentemente e su cui ha avuto modo di esercitarsi).

Quando valuto un compito scritto, tengo conto della disabilità.

Quando valuto un compito che richiede la lettura di una consegna o di un testo, tengo conto della disabilità.

Supplisco con altre fonti di informazione (cassette audio, video, Cdrom, Libro parlato).

Promuovo l'utilizzo di strumenti compensativi (es. tabella dei mesi, dell'alfabeto, dei vari caratteri, delle misure, delle formule geometriche, tavola pitagorica...).

Dispenso dall'uso del vocabolario.

Libri parlati, ebooks, Dragon Natural Speaking.

Quando emergono difficoltà nelle aree:

“voglia di studiare” (motivazione, interesse, attenzione in classe o a casa nei compiti, “sembra che se ne approfitti”),  
concentrazione e attenzione mantenuta nel tempo,  
gestione del materiale scolastico (disordine, smemoratezza)  
esposizione orale e scritta (accesso lessicale, costruzione morfo-sintattica),  
grammatica (analisi grammaticale, logica, del periodo),  
memorizzazione (di materiale poco significativo, come coniugazioni, poesie poco lineari, *nomi propri, termini tecnici, date, numeri...*),  
uso di concetti temporali (stagioni, anni...), spaziali (destra, sinistra...),  
matematici (ognuno, spartire, triplo...),  
stare bene a scuola (es. lamenta mal di testa),  
calcolo mentale (correttezza e lentezza), padronanza dei fatti aritmetici (es. tabelline),

...tengo conto del fatto che sono molto probabilmente tratti della dislessia, quindi:

non gli rimprovero che la difficoltà è dovuta al poco esercizio o alla pigrizia, ecc.

cerco di prevedere l'interferenza di tali difficoltà e di prevenire il fallimento aiutandolo in modo mirato[1].

[1] Per es. permettondigi l'utilizzo della calcolatrice durante la risoluzione dei problemi matematici. Dopo vari tentativi ho dispensato dallo studio mnemonico delle tabelline.

Evito in tutti i modi di ridicolizzarlo (chiamandolo “pigro, stupido, lento, svogliato, senza speranza, irrecuperabile, destinato a un insuccesso futuro”).

Sostituisco i compiti per lui troppo difficili o inappropriati con esercizi mirati al consolidamento delle aree in cui presenta difficoltà.

Per le verifiche, ho progettato:

accorgimenti personalizzati per verificare lo studio e le acquisizioni:

più interrogazioni che verifiche scritte,

interrogazioni programmate, diverso format del compito scritto, obiettivi personalizzati per il compito scritto,

non valuto gli errori da DSA,

altro:.....

Per i compiti a casa:

Ho pensato a modalità per alleggerire il carico di lavoro, in modo da renderlo tanto impegnativo quanto quello dei suoi compagni:

do meno compiti (per dargli tempo di intrattenersi in attività che consolidino l'autostima, o per rilassarsi dal maggiore impegno avuto a scuola, per dargli modo di impegnarsi nella riabilitazione),

sostituisco le richieste che necessitano della scrittura o della lettura con richieste che necessitano l'ascolto e l'elaborazione orale,

altro:.....

Quando lo aiuto, sono sicuro di aver fatto il possibile (tramite chiarimenti dati in precedenza, o durante) perché il bambino non lo viva come una “diversità che lo fa *meno capace* degli altri”.

Non do compiti in più (compiti nell’intervallo, più compiti per casa, ecc.).

Ho consigliato un ADULTO VICINO, che aiuta il bambino nella preparazione di un ambiente favorevole per lo studio, si sostituisce nella lettura aiutando la comprensione del testo, nell'organizzazione dei compiti a casa (sintesi, uso di schemi per l'esposizione orale e scritta), nelle strategie di memorizzazione e di studio, nello sviluppo dell'autonomia.

Cerco di compensare le frustrazioni da insuccesso con incoraggiamenti e lodi: per far questo cerco di mettere il bambino in condizione di poter esprimere le proprie abilità e i propri punti forti.  
Così:.....

Cerco di aumentare l'autostima del bambino, promuovendo lo sviluppo e la valorizzazione delle sue attitudini in campi quali: la scienza, la meccanica, la tecnologia, (la musica, lo sport, il disegno, la recitazione...), campi solitamente sottostimati a scuola.

Parlo al bambino rassicurandolo della mia premura nei confronti di sue eventuali difficoltà.

Se confido molto nelle spiegazioni (e nella capacità del bambino di prendere appunti), allora do appunti già fatti al bambino, chiedo a compagni in gamba di riscrivere gli appunti al computer e darli al bambino, consegno al bambino riassunti scritti, schemi e mappe concettuali (magari prima della lezione), permetto di registrare la lezione con il registratore. Scrivo alla lavagna in modo ordinato, leggibile, organizzato, lasciando la scritta per molto tempo. Provvedo perché prenda familiarità con la tastiera del computer e che scrivano al computer.

Insegno esplicitamente alla classe o al bambino tecniche di studio.

Verifico che abbia gli appunti necessari per il compito.

Non mi sorprendo della variabilità delle sue prestazioni, se cade la prestazione ortografica in contesti di calo dell'attenzione o di maggiore richiesta di attenzione.

Dedico al bambino spazi di esercizio mirato sugli aspetti:

ortografici,

di punteggiatura,

di produzione del testo,

di comprensione del testo letto e di abilità di studio

(es. “Imparare a Studiare” 2, Cornoldi, DeBeni, Gruppo MT, Ed. Erickson),

di problem solving matematico,

di arricchimento del lessico,

di consolidamento dell'autostima.

Collaboro al lavoro di equipe, cercando di comunicare e collaborare con genitori, neuropsichiatria infantile o psicologo, altri colleghi insegnanti, eventuali persone che affiancano il bambino nei compiti, logopedista.

Sto particolarmente attento a comunicare a bambino e genitori i criteri di valutazione, contemplando il massimo dei voti in corrispondenza di prestazioni non equiparabili al massimo dei voti per i bambini senza disabilità.

Mi rendo conto che Disattenzione, Iperattività, Disobbedienza e Provocazione possono emergere come conseguenze di un disagio secondario al disturbo specifico e cerco di capire, avere più pazienza, e migliorare il modo in cui conduco la didattica[i].

**L'auto-determinazione** può essere promossa e incrementata tramite accorgimenti quali i seguenti (Grolnick et al., 1997):

- aumentare le sue abilità di autoregolazione (e l'autonomia),
- dargli la possibilità di partecipare all'elaborazione dei propri obiettivi formativi,
- dargli opportunità di scelta e decisione (dei compiti e nei compiti), appropriate alle capacità individuali, magari personali e creative,
- unire elementi di soddisfazione negli apprendimenti,
-

- promuovere nel bambino una chiara comprensione del compito,
- dare al bambino chiari segnali legati ai “miglioramenti” che sta avendo,
- comunicargli i processi che ci sembra lo abbiano portato a sbagliare (per una sensazione di aiuto e di maggiore controllo sul compito),
- inventare modalità per “celebrare” i suoi successi,

Vianello (1999), riassumendo, ha così indicato: valorizzare l'iniziativa e l'attività del soggetto tramite un insegnamento metacognitivo, che incrementi la consapevolezza dei propri processi, il repertorio di strategie e le abilità per una loro buona gestione.

E' poi opportuno comunicare al bambino interesse e calore affettivo. Uno studio longitudinale su circa 1600 bambini ha mostrato che i bambini che facevano esperienza di insegnanti "calde", sviluppavano con maggiore probabilità un senso di controllo (corrispondente al sentirsi capaci), una maggiore partecipazione alle attività di classe, migliori risultati scolastici.

➤ La lode, quando è (percepita come) giustificata e sincera, contribuisce alla formazione di attribuzioni causali controllabili, e all'incremento dell'autonomia e del senso di competenza (Henderlong e Lepper, 2002). Uno studio ha mostrato come un sistema di lodi sincere possa contribuire a strutturare una buona disposizione/motivazione per la matematica (Aunola et al., 2006). Benessere, motivazione e persistenza però sono correlati a lodi o critiche *sul processo* (Qui hai fatto bene! Qui hai sbagliato! Ottimo utilizzo di strategie, concentrazione, perseveranza! Ottimo impegno!) piuttosto che alle lodi o alle critiche sulla persona o sui risultati (Kamins e Dweck, 1999).

Allo stesso modo, far pensare al bambino che l'intelligenza e le abilità in genere sono qualcosa che possono aumentare/migliorare, perché questo aumenta la motivazione, l'impegno e la perseveranza sul compito (Tab.25). Compiti che "danno la sensazione" di aumentare le proprie abilità incoraggiano questo tipo di percezione. Per correggere la falsa credenza diffusa fra i ragazzi che intelligente è chi fa bene senza impegnarsi o durare fatica, potremo fornire loro l'esempio dei musicisti e degli atleti: al campione servono grande allenamento, molta fatica e perseveranza. Il successo scolastico costruisce nel tempo credenze ottimistiche circa l'efficacia del proprio sforzo (Skinner et al., 1998): "quando mi impegno riesco bene".

[i] Quando le difficoltà di letto-scrittura si costituiscono fattore di stress per l'emergere di un disagio?

Succede quando viene richiesto un compito:

1. più/troppo *faticoso* rispetto agli altri, ossia che *richiede un eccessivo sforzo mentale*,
2. più/troppo *complesso* rispetto alle *abilità del bambino*,
3. *pieno di ambiguità/incertezze/confusioni cognitive*,
4. che *richiede un tempo più/eccessivamente lungo per la risoluzione parziale o totale del compito*,
5. che *richiede un dispendio attentivo tale da compromettere la qualità della prestazione*,
6. che *sottopone il bambino a un giudizio negativo (delusione, biasimo, punizione) dei compagni o dell'insegnante*,
7. che *impedisce al bambino di vivere il successo conseguente allo sforzo e consolidante il senso di competenza e l'autostima*,
8. che *sottolinea l'"anormalità" delle capacità del bambino*, ossia il fatto che non riesca mentre riesce a quasi tutti,
9. che *non rende giustizia dello sforzo compiuto*,
10. che *elicita la sensazione di essere trattati ingiustamente, di vivere un ambiente minaccioso, anziché alleato e costruttivo*,
11. che *forza il bambino ad autointrattenersi in attività altre* (distrazione, alienazione),
12. che mette in una situazione di bassa gratificazione, che a sua volta *spinge il bambino a trovare altre modalità, scadenti, di stima sociale*, per es. ridacchiare col compagno, o fare il pagliaccio.

Si produce così nel bambino, rispettivamente:

1. 4. stress, tensione, mal di testa, predisposizione al disimpegno mentale,
2. 9. una sensazione di ansia, *incontrollabilità e impotenza*,
3. una sensazione di *disagio mentale*,
5. 9. un *senso di frustrazione, di demoralizzazione*,
6. una *bassa autostima ed una tensione con gli adulti* (insegnanti e/o genitori che si occupano dei compiti),
7. un *atteggiamento rinunciatario ed evitante* lo sforzo mentale,
8. 9. una bassa autostima, con *progressivo ritiro dell'investimento motivazionale sullo studio*,
10. *tensione con il mondo della scuola e/o degli adulti*,
11. *facile distraibilità, disattenzione*,
12. *bassa autogolazione e carente adesione alle regole.*

### *Le dinamiche che producono e aumentano il disagio*

Sottoporre a molti fallimenti: il fallimento di per sé, in un contesto in cui i bambini dovrebbero fondamentalmente riuscire e trovare gratificazione, è umiliante, frustrante e demotivante.

Giudizio negativo (non sufficiente, appena sufficiente, “hai sbagliato”).

Commento critico dell’insegnante (“non fare il pigro, ti devi impegnare di più, non va bene per niente, eh!”, “qui hai fatto bene, MA...”).

Sanzione in termini di più compiti (“rifai la scheda nell’intervallo, o a casa”) o di esercizi inutili (“copia cinquanta volte la parola...”).

Mettere il bambino nella condizione di essere sottoposto ad un giudizio negativo da parte dei compagni (ad es. lettura ad alta voce).

Disinteresse per le sue difficoltà e frustrazioni.

Indisponibilità all’aiuto o alla chiarificazione richiesti dal bambino.

Mancanza di accorgimenti dispensativi e compensativi da parte dell’insegnante.

Mancanza di un’attenta analisi dell’errore (per es. in compiti scritti) che abbia come conseguenza indicazioni precise al bambino relative a percorsi di lavoro di recupero su tali errori

Mancanza di opportunità per il bambino di dimostrare i suoi ambiti di successo

Mancanza di modellamento da parte dell'insegnante di come va gestita la difficoltà specifica (con accettazione, comprensione, rispetto, progettualità, sfida, strategie dispensative e compensative; con una matura visione del valore/amabilità della persona che prescinde dalle difficoltà specifiche, dai fallimenti in qualche campo e da trattamenti personalizzati relativi alle difficoltà).

Utilizzo in classe di modalità didattiche che favoriscano la competizione, il paragone, il giudizio sociale relativo alle prestazioni scolastiche paragonate agli altri.

Utilizzo di "intelligenza" e "bravura" per complimentarsi o incoraggiare, oppure di "compito semplice", che ha come conseguenza implicita l'impiego da parte del bambino che fallisce di termini quali "non intelligente" e "non bravo", "incapace di affrontare compiti semplici".

Atteggiamento generale dell'insegnante che valuta il bambino in termini di successo o meno nella sua materia (per es., affabile e sorridente coi più bravi).

*Seconda lingua.* In italiano i suoni sono 25, e 33 i modi di scriverli” (ANSA 15/03/2001, da un articolo di Paulesu su *Science*). Il bambino dislessico e disortografico avrà quindi difficoltà maggiori nella letto-scrittura inglese che in quella italiana.

Punto più sull’apprendimento della lingua orale.

Aspetti della dislessia maggiormente suscettibili di influire negativamente sull’apprendimento di lingue straniere sono:

la scarsa discriminazione uditiva e del ritmo del discorso, la scarsa capacità di percepire e mantenere correttamente sequenze di tipo uditivo senza inversioni, limitazioni a livello della memoria di lavoro, debolezza dell’elaborazione fonologica e dell’associazione fra suono e corrispondente forma grafica, la poca sensibilità per la dimensione grammaticale, la tendenza alla confusione in campo sintattico.

Considero la disabilità quando valuto l’apprendimento della seconda lingua.

# Considero l'eventuale Disgrafia

A carico della leggibilità

A carico della velocità

A carico della affaticabilità



Consigli per spazi  
a due



Cambio di  
credenze e lavoro  
sui propri  
atteggiamenti



Accorgimenti  
per la classe



Utilità del computer



# Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

*Dipartimento per l'Istruzione  
Direzione Generale per lo Studente  
Ufficio IV*

*Prot. n 4099/A/4 del 05.10.2004*

Ai Direttori degli  
Uffici Scolastici Regionali  
Loro Sedi

Oggetto: Iniziative relative alla Dislessia

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

Tra gli strumenti compensativi essenziali vengono indicati:

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

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

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

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

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

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



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

AI DIRETTORI DEGLI  
UFFICI SCOLASTICI REGIONALI

LORO SEDI

Prot.n.26/A 4° del 5 gennaio 2005 Oggetto

:Iniziative relative alla Dislessia.

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

A riguardo si ritiene di dover precisare che per l'utilizzazione dei provvedimenti dispensativi e compensativi possa essere sufficiente la diagnosi specialistica di disturbo specifico di apprendimento (o dislessia) e che tali strumenti debbano essere applicati in tutte le fasi del percorso scolastico, compresi i momenti di valutazione finale.

Si confida nella consueta collaborazione delle SS.LL.

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

**Nota 1 marzo 2005**

Prot. n.1787

Oggetto: Esami di Stato 2004-2005 - Alunni affetti da dislessia

L'AID - Associazione Italiana Dislessia - ONLUS ..., ha richiamato l'attenzione di questo Ministero sulle difficoltà che i giovani dislessici incontrano nel sostenere gli esami di Stato.

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

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

Si ringrazia per la collaborazione.

IL CAPO DIPARTIMENTO PER L'ISTRUZIONE  
Pasquale Capo

A.N.U.P.I. ASSOCIAZIONE NAZIONALE UNITARIA  
PSICOMOTRICISTI ITALIANI  
F.L.I. FEDERAZIONE LOGOPEDISTI ITALIANI  
S.I.N.P.I.A. SOCIETA' ITALIANA DI NEUROPSICHIATRA  
DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA  
S.S.L.I. SOCIETA' SCIENTIFICA LOGOPEDISTI ITALIANI

[Scheda preliminare PDF](#)



## CAMPUS DISLESSIA 2006

[1° Campus di Informatica per Adolescenti](#)  
(San Salvatore di Cogorno (GE) 6-10 settembre 2006)

Per avere informazioni sui Campus e più  
in generale sui Corsi di Informatica per  
l'Autonomia visitate il sito:

[www.campusdislessia.it](http://www.campusdislessia.it)

**Campus**  
**PALINDROMO**  
non esiste un solo modo per leggere

Strumenti e tecniche informatiche  
per favorire l'autonomia

[Archivio eventi](#)

### RIFERIMENTI TECNICO SCIENTIFICI

- [Riferimenti bibliografici](#)
- [Materiali testistici](#)
- [Riviste](#)
- [Tecnologie disponibili](#)
- [Video](#)
- [Info e contatti](#)
- [Archivio articoli - stampa](#)
- [Relazioni Campus San Marino](#)

### ALTRI DOCUMENTI / SEZIONI / PROGETTI

- [Indicazioni per Genitori e Dislessici  
Adulti](#)
- [Atti convegni](#)
- [Documentazione](#)
- [Esempi di buona pratica](#)
- [Sezione Scuola](#)
- [Sezione Problematiche Sociali](#)
- [Eventi ECM in ritardo](#)
- [Disposizioni per il PATENTINO](#)
- [Questionario Problematiche Sociali](#)
- [Circolari MIUR strumenti  
compensativi dispensativi](#)

### **Esame di Stato 2006**

ORDINANZA MINISTERIALE N. 22 del 20-02-2006 prot. n.1649 ART. 12 PUNTO 7 (pag. 21-22 )

[Documento integrale in formato PDF](#)

Citazione dell'Art 6 dell'OM n 22 del 20/2/06 [DOC](#) - [PDF](#)

**Esami scuola secondaria di 1° grado:** chiarimenti valutazione ed esame finale scuola secondaria di 1° grado per studenti con disturbo specifico di apprendimento: [DOC](#) - [PDF](#)

### **AID accreditato come ente di formazione dal MIUR**

L'Associazione Italiana Dislessia è un ente accreditato per la formazione del personale della scuola con decreto del 6/12/04 Prot. n. 4344/C/3 del 9/12/2004. - [PDF](#)

### **Istituzioni e normativa: gli esami di stato.**

Ecco i documenti di lavoro realizzati dall'Ufficio Scolastico Regionale per L'Emilia Romagna: [DOC](#) - [PDF](#)

### **PROVVEDIMENTI DISPENSATIVI E COMPENSATIVI, NOTE EMANATE DAL MIUR**

prot. n. 4099/A/4 del 5/10/2004 [DOC](#) - [PDF](#)

prot n. 26/A 4 del 5/1/2005 [DOC](#) - [PDF](#)

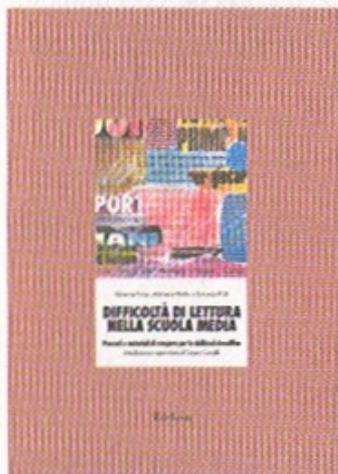
prot.1787 uff.VII del 1/3/2005 [DOC](#) - [PDF](#)

Prot. n° 4798/ A4a del 27/7/2005 [DOC](#) - [PDF](#)

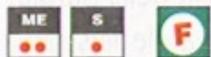
In data 5 ottobre 2004 il MIUR, ad opera della Direzione Generale per lo Studente (dott.ssa Moioli) ha inviato a tutte le Direzioni Scolastiche Regionali una circolare sugli strumenti compensativi e dispensativi che riprende una serie di suggerimenti forniti dalla nostra Associazione. Pur non essendo un documento normativo cogente, l'autorevolezza della fonte costituisce un buon punto di riferimento per poter ottenere una migliore tutela dei ragazzi con dislessia nella scuola italiana.

La nota prot n. 26/A 4 del 5/1/2005 sottolinea che i provvedimenti suggeriti possono essere applicati in tutte le fasi del percorso scolastico, compresi i momenti di valutazione finale, si precisa che ciò comprende **anche l'esame conclusivo della scuola secondaria di primo grado.**

**In caso di contestazione si consigliano docenti e genitori di fare riferimento all'U.S.R di competenza.**



pp. 144  
ISBN 013-7 € 18,50



INTRODUZIONE DI  
C. CORNOLOI

Gianna Friso, Adriana Molin  
e Silvana Poli

## Difficoltà di lettura nella scuola media

*Percorsi e materiali di recupero  
per le abilità di decodifica.*

Le abilità di decodifica sono cruciali nella lettura di testi relativamente complessi. Il volume presenta un programma di recupero di tali abilità, adatto per alunni dai 9 ai 14 anni. Si focalizza in modo particolare sulle abilità di lettura decifrativa, con un sistematico lavoro di accesso alla parola e al testo. Consente un accurato approccio didattico preparatorio alla comprensione vera e propria. Le ricerche indicano una percentuale di disturbi di lettura in età adolescenziale che varia dal 10 al 26% degli allievi. Un dato sufficiente a segnalare la rilevanza del fenomeno, in termini non solo didattici ma anche sociali, se si tiene conto che i maggiori disturbi di decodifica non risolti portano alla rapida perdita, dopo la scuola, di ogni interesse e capacità di leggere. Questo programma è il primo strumento di recupero didattico centrato sulla decodifica di testi per alunni della scuola secondaria di primo grado.



vedi anche

RIVISTA QUADRIMESTRALE

**Dislessia**

*Giornale di ricerca clinica e applicativa*

La rivista, voce ufficiale dell'Associazione Italiana Dislessia, si propone di legare l'approfondimento e il dibattito sulla dislessia alla presentazione di strumenti, esperienze e metodi, dando spazio a tutti i temi che riguardano l'apprendimento: scrittura, lettura, comprensione del testo, linguaggio, ecc.

a pag. 203

Debra Levy Robbins

## Esercizi di analisi del testo (2 livelli)

*Letture e comprensione del significato*

Per capire e approfondire il contenuto di un testo scritto di relativa complessità sono necessarie varie abilità: capacità di lettura, decodifica del significato, identificazione delle caratteristiche fondamentali e degli elementi linguistici distintivi. Quest'opera propone un programma in due livelli organizzati in unità didattiche, liberamente fotocopiabili, che contengono indicazioni metodologiche ed esempi per acquisire la padronanza delle strategie di comprensione di un testo, ed esercizi di ricerca del significato e di scrittura creativa.

Un prezioso strumento sia per la verifica con tutta la classe, sia per il recupero e il sostegno, adatto ad alunni dell'ultimo anno della scuola primaria e della secondaria di primo grado. I testi su cui si esercitano gli alunni sono tratti da libri scolastici e da materiali di attualità.

### Struttura dell'opera

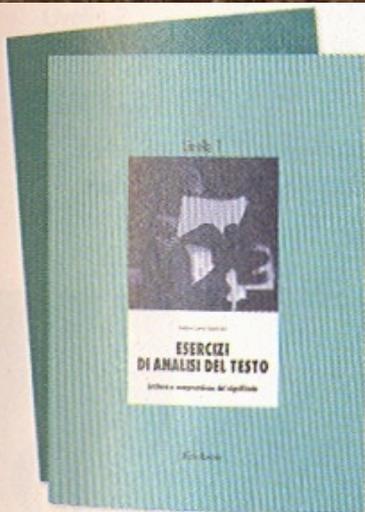
- Analisi preliminare dei contenuti tramite lo schema di «organizzazione visiva pre-lettura»
- Lettura del brano
- Ricerca del significato nel brano
- Testo da completare con risposte a scelta multipla
- Produzione di altri testi

**PREZZO DI COLLANA (2 LIVELLI) € 36,00\***

**I volumi sono disponibili anche singolarmente**

**Livello 1**  
quinto anno scuola primaria  
pp. 137  
ISBN 185-0 € 19,00

**Livello 2**  
scuola secondaria di primo  
grado  
pp. 137  
ISBN 186-9 € 19,00



# Difficoltà di apprendimento

sostegno e insegnamento individualizzato

Disturbi dell'apprendimento  
Ritardo mentale  
Problemi di comportamento  
Autismo infantile

Disturbi dello sviluppo  
Problemi di relazione  
Svantaggio culturale  
Disturbi emozionali

11/4  
aprile 2006

Erickson Rivista trimestrale



Ed. Erickson - Trimestrale - Pisa, Italia s.p.a. - Speciazione e Abbonamento Periodico - D.L. 30/2002 (norm. n. L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 1, DDB finale. Contiene supplemento n. 4 al periodico «Difficoltà di Apprendimento» n.114. Il costo di mercato ricoperto in parte dall'Ufficio di Istruzione per restituzione ai titolari, previo pagamento del...



il Mulino

Farsi un'idea 102

## Giacomo Stella La dislessia

Condirezione: Giacomo Stella  
Enrico Savelli

# DISLESSIA

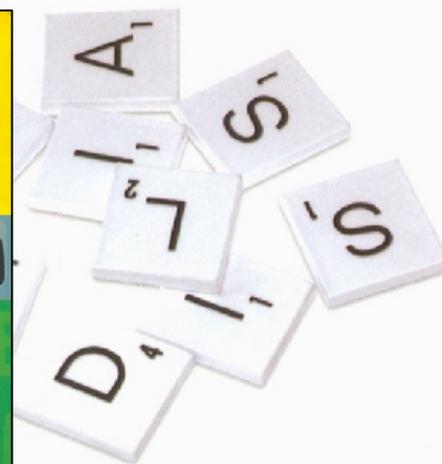
Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa

Interventi di:

Alessia Apalito  
Regina Cici  
Eugene M. Helveston  
Pamela E. Hook  
Alvin M. Liberman  
Isabelle Y. Liberman  
Paul Macaruso  
Marshall Keys  
Enrico Savelli  
Margaret J. Snowling  
Giacomo Stella  
Maria Laura Urbiniati

marzo  
2004

Erickson



Quando un bambino  
riesce a leggere: cosa fare,  
come aiutarlo

Ed. Erickson - CP 700 Milano - Giunti Editore - Pisa, Italia s.p.a. - Speciazione e Abbonamento Periodico - D.L. 30/2002 (norm. n. L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 1, DDB finale. Contiene supplemento n. 4 al periodico «Difficoltà di Apprendimento» n.114. Il costo di mercato ricoperto in parte dall'Ufficio di Istruzione per restituzione ai titolari, previo pagamento del...

# DISLESSIA

Concetto di numero (e valore posizionale)

e delle singole operazioni ( o di altri concetti matematici es.  $>$   $<$ )

Associazione corretta simbolo-parola-immagine (o dita)  
del numero o dell'operazione

Conteggio o enumerazione (tempo e accuratezza)

Procedure del calcolo (con evoluzione di strategie) (tempo e accuratezza)

Fatti aritmetici

Tabelline (tempo e accuratezza)

Procedure del calcolo scritto (tempo e accuratezza)

Lettura-scrittura dei numeri

\*Abilità non acquisita o Poca automatizzazione o Disattenzione (e perseverazione)

Interferenze della Memoria di Lavoro nel calcolo a mente (e scritto)

Interferenze delle Abilità Visuo-Spaziali ( $+ = X$ ,  $D_s > S_x$  o  $S_x > D_x$ )  
nel calcolo scritto

Soluzione dei problemi (per difficoltà di lettura e aspetti più o meno legati a concetti quali: ognuno, totale, valore unitario, distribuire, due terzi di...)

# ABILITA' DI STUDIO

# DISLESSIA

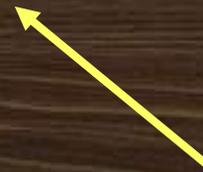
## Via della letto-scrittura deficitaria e rallentata

Privilegiare la via visivo-figurativa (immagini, fotografie, filmati, esperienza visiva diretta, videoclip).

Quando il messaggio è verbale, privilegiare la via uditiva (lettura, spiegazione, audioregistrazione, filmato, libro parlato, lettura da parte del sintetizzatore vocale).



Sia per trasmettere conoscenze,



che per verificare le  
conoscenze apprese!

**DISLESSIA – 1- Difficoltà a livello di autoregolazione (attenzione focalizzata e sostenuta, organizzazione e pianificazione di fronte alle procedure ed ai compiti in genere –compreso lo studio-, controllo dell'impulsività).**

Insegnare esplicitamente **TECNICHE DI STUDIO** (SQ4R = Survey Question ...):

Read Recite Relate\*                      read recite relate

read recite relate                      read recite relate

**REVIEW**

read recite relate                      read recite relate

read recite relate                      read recite relate

**REVIEW**



\*fino a che non si identifica  
un concetto o un fatto

...

**REVIEW**

leggi\* ripeti\*\* associa

 leggi ripeti associa  
RIPETI IL PARAGRAFO

leggi ripeti associa

leggi ripeti associa

leggi ripeti associa

leggi ripeti associa

RIPETI IL PARAGRAFO

leggi ripeti associa

leggi ripeti associa

\*con eventuali appunti o  
schemi

\*\*se non hai capito un  
termine o il concetto, prova  
a rileggere o cerca indizi  
nella pagina o nel libro.

...RIPETI TUTTO

# Ripassi suggeriti

5 minuti dopo

Un'ora dopo

Due ore dopo

Due giorni dopo

Una settimana dopo

Un mese dopo

Momenti ulteriori  
per i dislessici



# DISLESSIA

## 2- Difficoltà a livello di autoregolazione

Per la produzione orale e scritta, fornire  
Tracce:

1.	.....	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	.....	<input type="checkbox"/>
3.	.....	<input type="checkbox"/>
4.	.....	<input type="checkbox"/>

# DISLESSIA

## 2- Difficoltà a livello di autoregolazione

Per la produzione orale e scritta, fornire  
Tracce:

1. Brain Storming

2. Scrivo in brutta copia

3. Rileggo e correggo struttura

4. Copio, rileggo e correggo  
ortografia

Consegnare al ragazzo riassunti scritti, appunti, schemi (alla fine della lezione).

Insegnare a variare il ritmo di lettura a seconda degli scopi.

# DISLESSIA

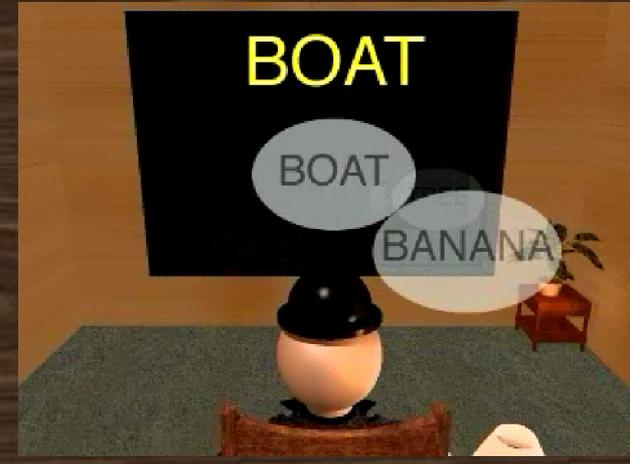
**Minore memoria verbale (a struttura sequenziale) a breve termine e di lavoro.**

**Insegnare esplicitamente TECNICHE DI MEMORIA.**

# Per ricordare...

- Capire
- Capire bene
- Visualizzare
- Ripetere
- Ripassare/Ripetere spesso

# DISLESSIA: Difficoltà nell'imparare sequenze



In più:

Effetti di interferenza  
proattiva e retroattiva



# METODO DEI LUOGHI



Associazione visiva



# Acronimi

Ve.Vi.O.A. = Verbale Visivo Olistico Analitico

# Difficoltà motivazionali (rinunciatario).

Fare leva sugli (altri) stili di apprendimento.

	<u>Stimuli</u>	<u>ELEMENTS</u>			
Ambientali	 SOUND	 LIGHT	 TEMPERATURE	 DESIGN	*
Emozionali	 MOTIVATION	 PERSISTENCE	 RESPONSIBILITY	 STRUCTURE	**
Sociali	 SELF	 PAIR	 PEERS	 TEAM	
Fisiologici	 PERCEPTUAL	 INTAKE	 TIME	 MOBILITY	

\*es. spazio solo per studiare...

\*\*quale sintomatologia ADHD?

# Aspetti motivazionali

- Il compito deve essere percepito come una sfida positiva e non come uno stress.
- Il ragazzo deve sviluppare la sensazione di padroneggiare il compito.
- E' necessario incentivare il successo con incoraggiamenti e apprezzamenti verbali e sociali.

# STILI DI APPRENDIMENTO

rispetto al processamento delle informazioni.

## ANALITICO

Segue meglio una spiegazione passo dopo passo (sequenze).

Ha attenzione al dettaglio.

## OLISTICO

Segue meglio una spiegazione “inquadrata” in un quadro generale.

Ha attenzione al messaggio di fondo.

# STILI DI APPRENDIMENTO

rispetto al processamento delle informazioni.

## VERBALE

Processa meglio le  
parole.

## VISIVO

Processa meglio le  
immagini, le  
fotografie, i  
filmati, le cartine e  
i grafici.

I soggetti, in questionari o test che pretendono misurare il livello di A/O, Ve/Vi, ecc., sono collocati lungo uno o più continuum, per cui non risultano mai completamente o solamente A, ecc.

Non ci sono differenze negli stili di apprendimento fra maschi e femmine (Riding e Rayner, 1998), anche se le femmine sono più flessibili nel tollerare metodologie didattiche che non corrispondono ai loro stili di apprendimento.

# Quel particolare dislessico...

...è A oppure O?

...è Vi oppure Ve?

Parlare con lui, provare e verificare certe modalità di apprendimento servirà per scoprirlo.

**Dislessia**



**IOTESI DELLA  
PREVALENZA DELLO  
STILE VISIVO-OLISTICO**

## Dyslexia linked to talent: Global visual-spatial ability<sup>☆</sup>

Catya von Károlyi,<sup>a</sup> Ellen Winner,<sup>b</sup> Wendy Gray,<sup>c</sup> and Gordon F. Sherman<sup>d,\*</sup>

<sup>a</sup> *University of Wisconsin-Eau Claire, Wisconsin, USA*

<sup>b</sup> *Boston College and Harvard Project Zero, Chestnut Hill, MA, USA*

<sup>c</sup> *Brown University Medical School, Providence, RI, USA*

<sup>d</sup> *Newgrange School and Educational Outreach Center, Princeton, NJ, USA*

Accepted 4 December 2002

In two investigations, we found an asso-

ciation between dyslexia and speed of recognition of impossible figures, a global visual-spatial task. This finding suggests that dyslexia is associated with a particular type of visual-spatial talent—enhanced ability to process visual-spatial information globally (holistically) rather than locally (part by part).

# Più rapidi nel riconoscere l'impossibilità di figure come questa:

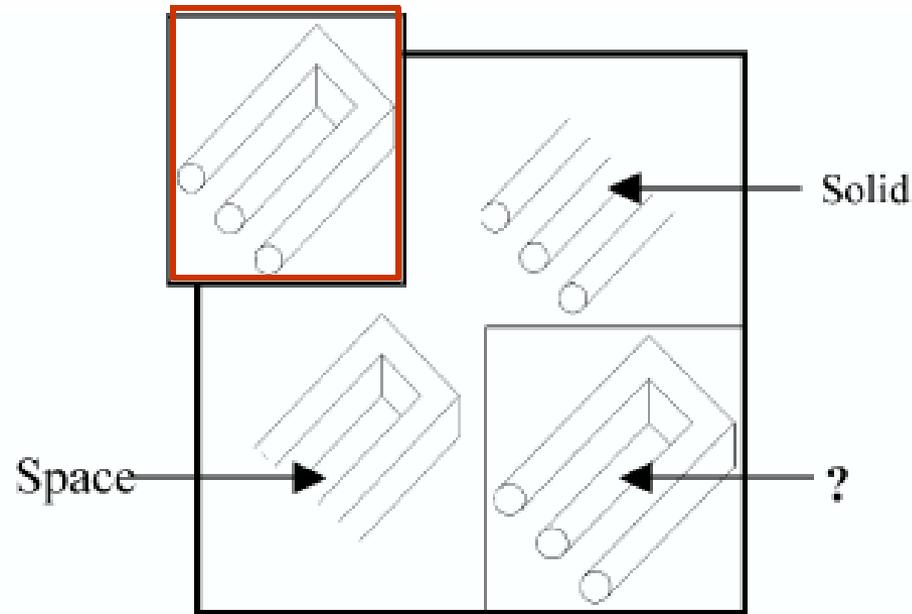
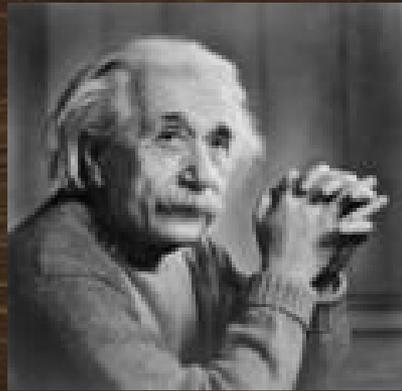


Fig. 1. The impossible trident illusion. If one attends only to the lower part of the figure, the central two lines are seen as solid; if one attends only to the upper part of the figure, they are seen as the edges of an empty space. In the context of the entire figure, the two central lines generate structural ambiguity.



*“Quando rifletto sulle mie modalità di pensiero arrivo quasi a pensare che il dono della fantasia ha significato più per me della capacità di assorbire il pensiero positivo”*

*“Potremmo descrivere tutto scientificamente, ma non avrebbe senso: resterebbe senza significato, come se descrivessimo una sinfonia di Beethoven come una variazione di onde pressorie”*

# STILE OLISTICO

- All'inizio della spiegazione comunicare (a volte è utile anche la volta precedente):
  - lo scopo (e l'interesse per il ragazzo)
  - come si inquadra nel programma
  - come si inquadra nell'argomento più ampio

Tramite:

Cornice verbale, Cartellone, Schema alla lavagna,  
Schema consegnato a ciascuno

*Sollecitare le conoscenze precedenti:  
parole, concetti (analoghi o  
sovraordinati)*

# Nel metodo di studio

Sottolineare del SQ4R:

- il Survey, ossia la fase iniziale di raccolta indizi a partire da: sezione del testo, titolo, brevi introduzioni, immagini, note a margine,
- La Question, il farsi domande, tipo: di cosa si va a parlare? Cosa so già di questo argomento a partire dall'esperienza personale o dallo studio dei precedenti paragrafi?

# Gerarchizzare in modi diversi negli schemi e negli appunti

Tramite:

Spazio nel foglio (titolo al centro, rientri)

Grandezza

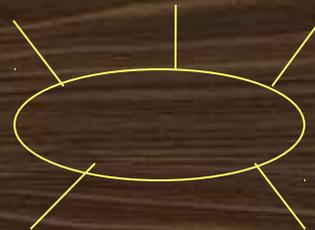
Stile

Colore

} del testo

Ramificazione

Raggiera



e

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

00000

# Stile visivo

Utilizzo della forma particolare degli schemi e degli appunti.

Directions: Fill in the brain image without looking back at the passage.

You may add more lines if necessary.

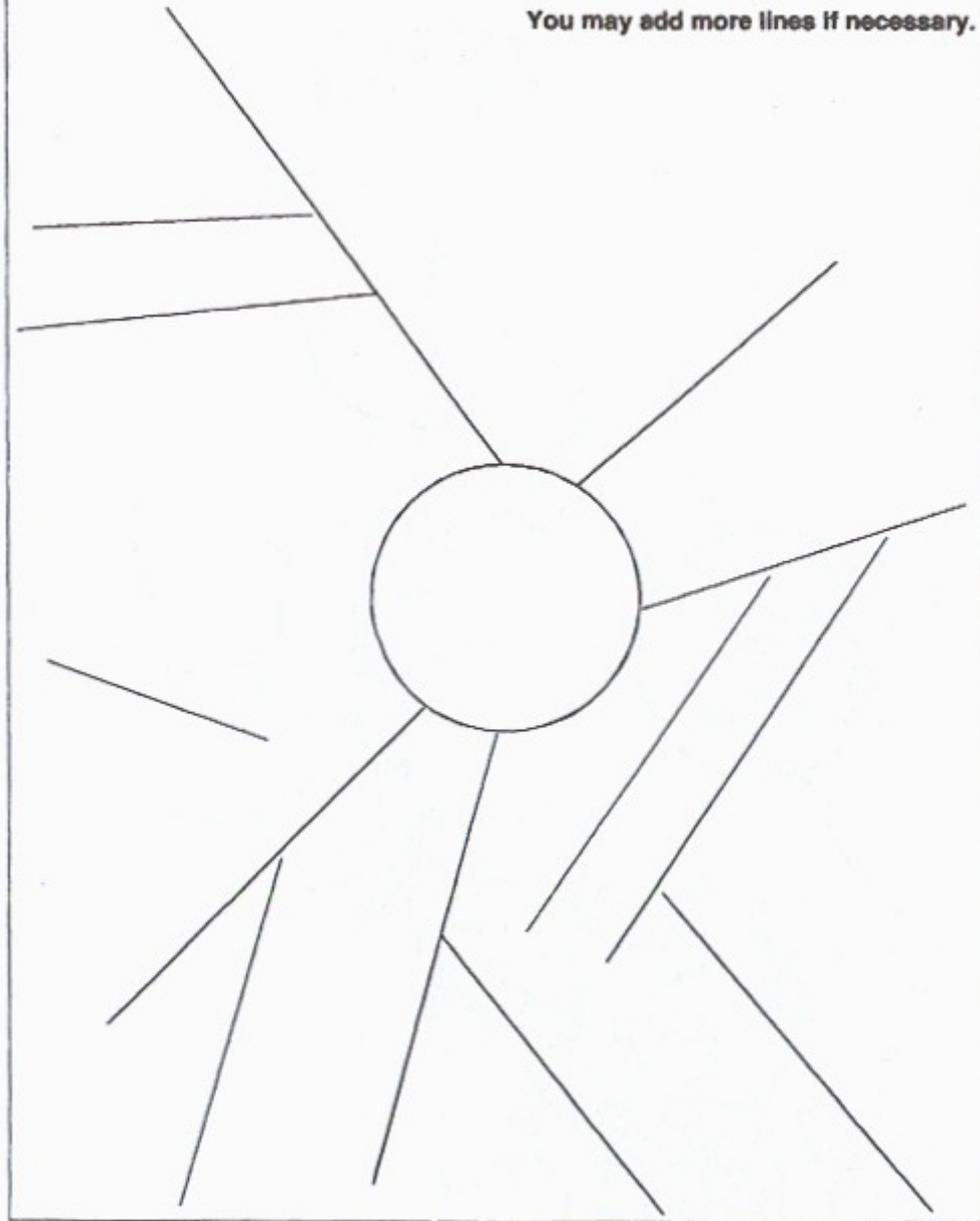


Figure 7.7 Blank concept map.

# Dyslexia and Learning Style

A Practitioner's Handbook

Tilly Mortimore

## The Dangerous Dingos

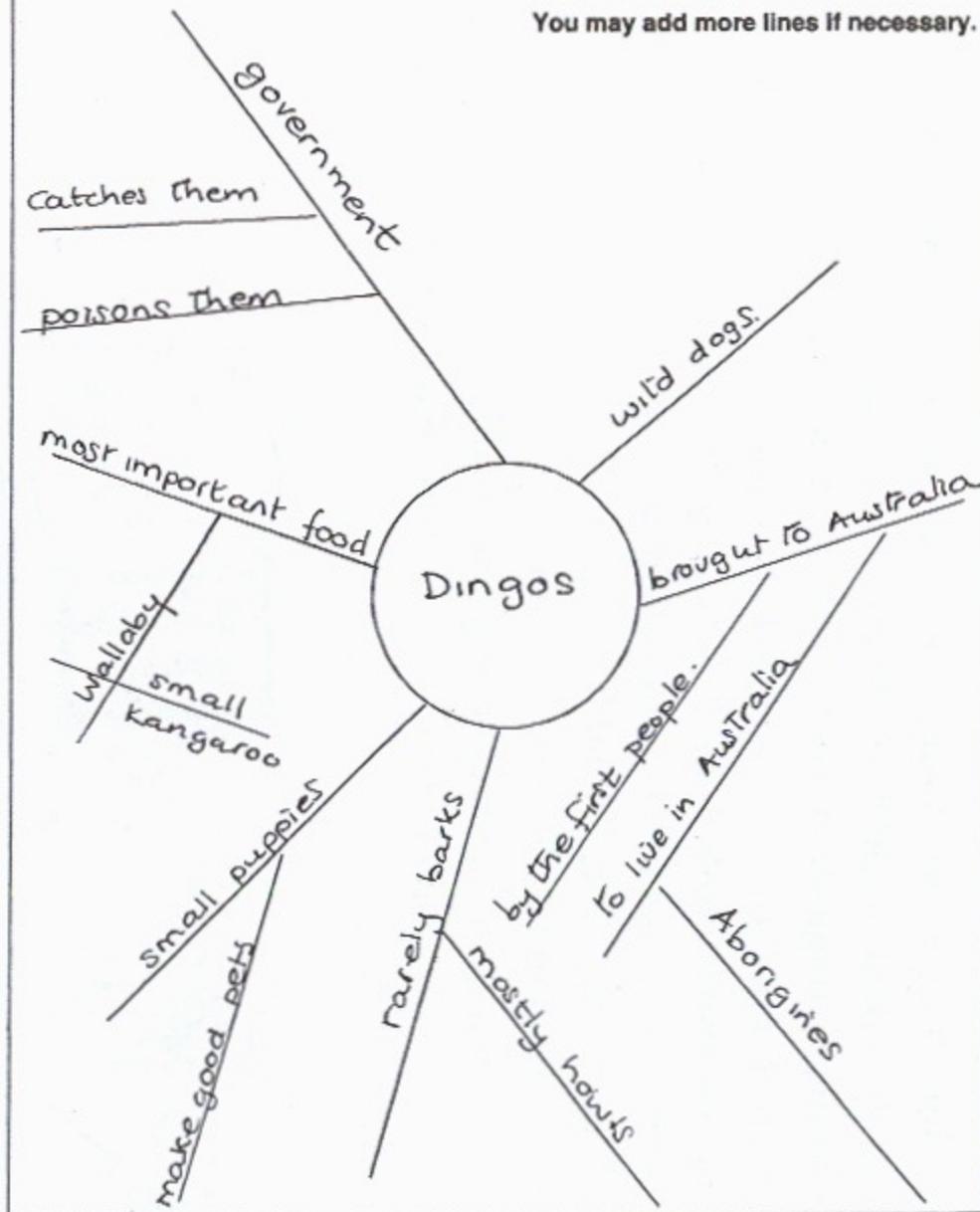
Dingos are wild dogs that live in Australia. They were brought there by the first people to live in Australia called Aborigines.

Dingos are fairly large dogs that have yellowish-brown fur. They rarely bark and mostly howl. If Dingos are caught as puppies, they make good pets.

Dingos' most important food is a small kangaroo called the wallaby, but they also kill sheep. Because of this, the Australian Government has spent a lot of money to catch and poison them.

Directions: Fill in the brain image without looking back at the passage.

You may add more lines if necessary.



# Verbale

Figure 7.8 Completed concept map.

# Visivo

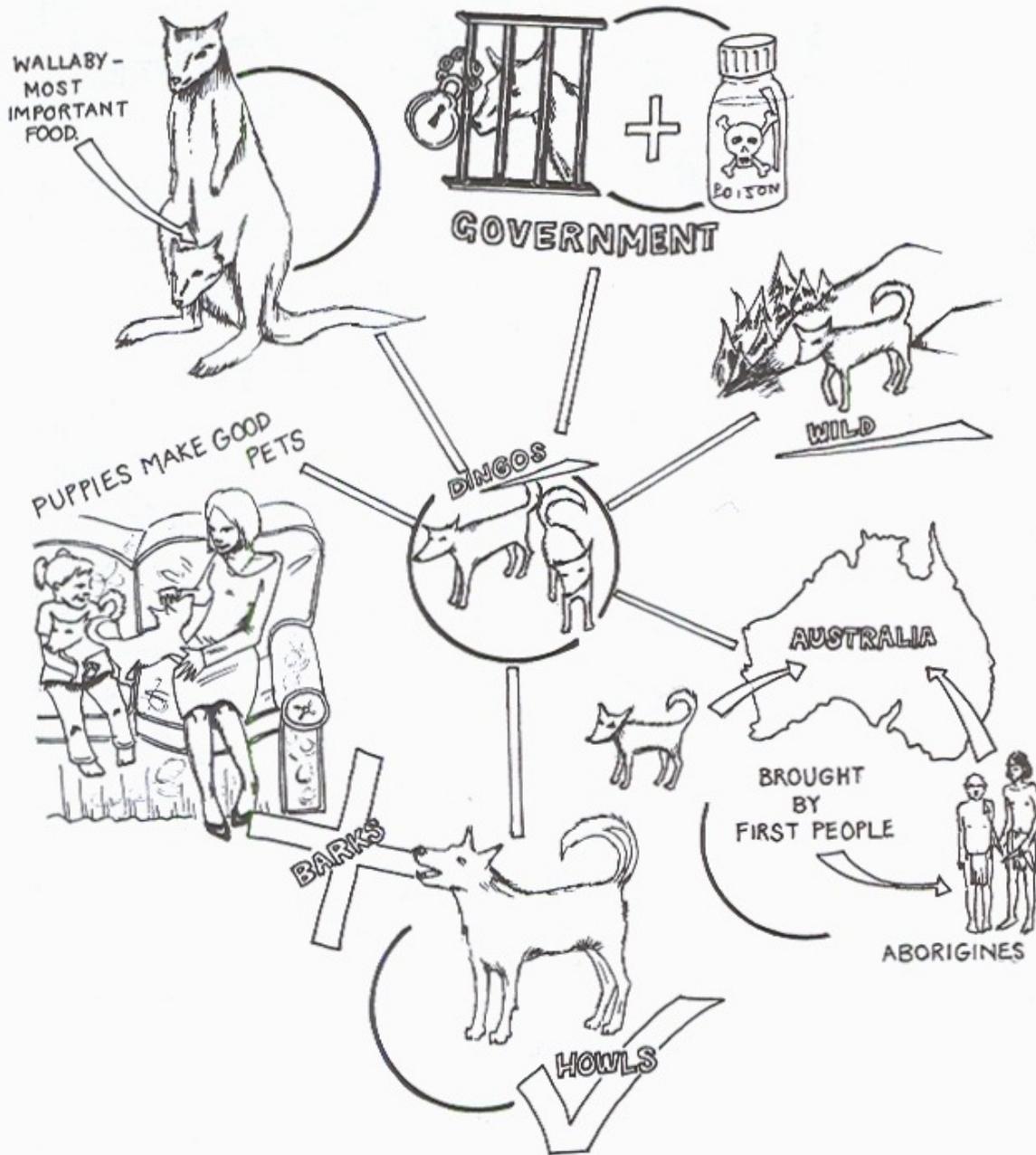
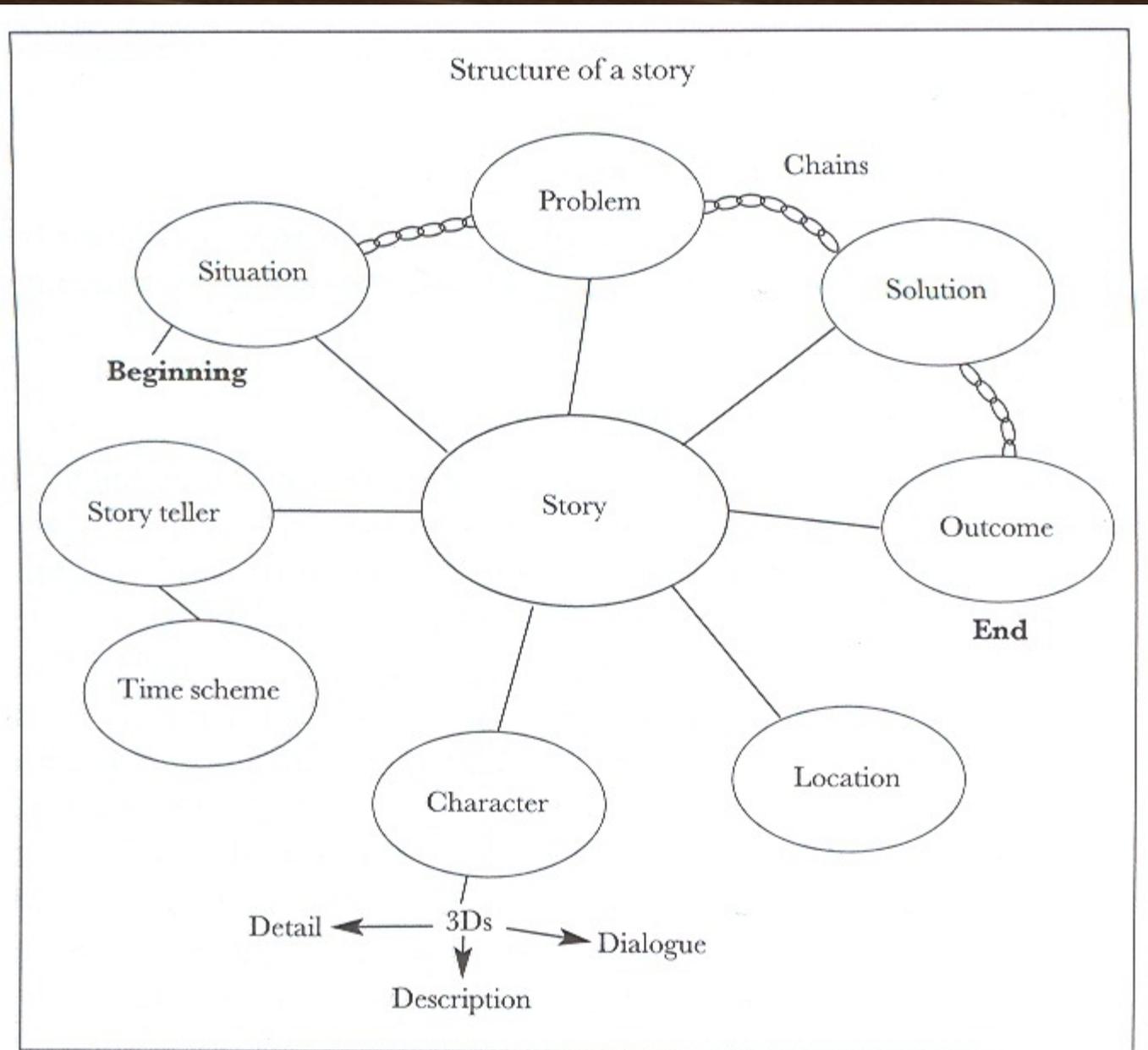


Figure 7.9 Visual concept map. Illustration by Elly Wdowski.

# Ricordarsi che i rami sono 6. Come?

- Dingos ha sei lettere.
- Immagino il dingo con una maglietta di calcio col numero 6 (associazione comico-visiva).

# Cornice operativa



**Figure 7.18** Story as a frame.

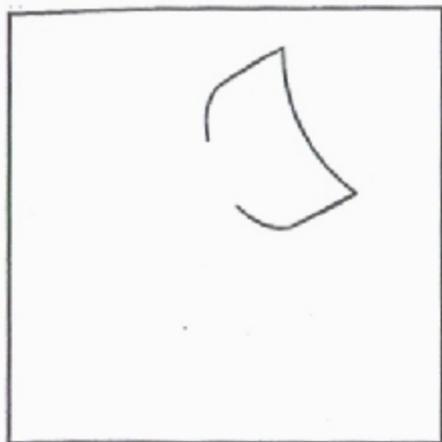
## Limiti delle mappe in cartaceo:

- ❖ Difficoltà di lettura in caso di disgrafia, errori ortografici, disorganizzazione spaziale
- ❖ Impossibilità di riorganizzazione o espansione dei concetti
- ❖ Impossibilità di cambiare presentazione ( outline - power point)

## Vantaggi dell'uso di un software

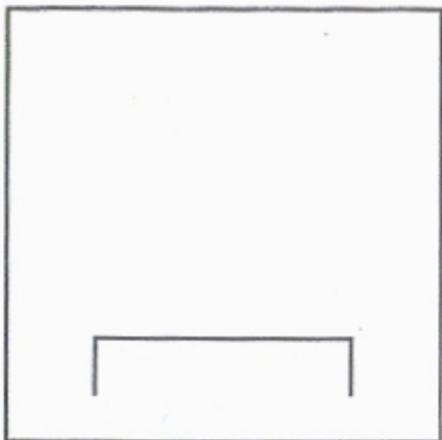
- ❖ Non presenta limiti di spazio
- ❖ Aspetto finale ordinato e accattivante
- ❖ Possibilità di modificare e riorganizzare la mappa
- ❖ Dotazione di strumenti accessori fondamentali quali:
  - controllo ortografico, sintesi vocale multilingue, cataloghi di immagini, ecc
  - possibilità di autoverifica
  - funzioni di importazione ed esportazione (word, power point, ecc)

# Test di creatività (Williams)



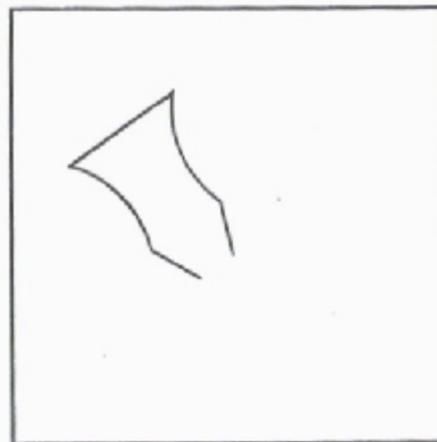
FL \_\_\_\_\_  
FS \_\_\_\_\_  
O \_\_\_\_\_  
E \_\_\_\_\_  
T \_\_\_\_\_

9 \_\_\_\_\_



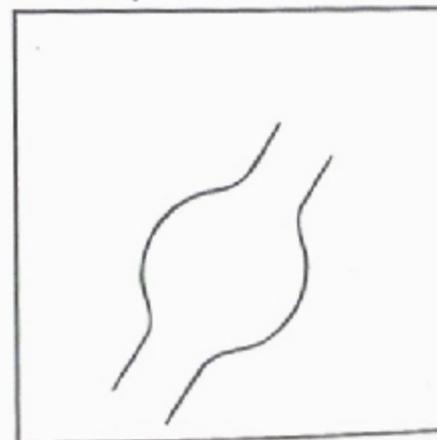
FL \_\_\_\_\_  
FS \_\_\_\_\_  
O \_\_\_\_\_  
E \_\_\_\_\_  
T \_\_\_\_\_

10 \_\_\_\_\_



FL \_\_\_\_\_  
FS \_\_\_\_\_  
O \_\_\_\_\_  
E \_\_\_\_\_  
T \_\_\_\_\_

11 \_\_\_\_\_



FL \_\_\_\_\_  
FS \_\_\_\_\_  
O \_\_\_\_\_  
E \_\_\_\_\_  
T \_\_\_\_\_

12 \_\_\_\_\_

I bambini con Disturbi Specifici di Apprendimento, quali Dislessia e Disortografia, sono risultati con maggiori (Donfrancesco et al.):

- Originalità: lavorano sia all'interno che all'esterno della traccia.
- Elaborazione: Asimmetria.
- Titoli: Titolo presente, lungo e non evidente

# An Eye for the Unusual: Creative Thinking in Dyslexics

John Everatt\*

*University of Surrey, Guildford, UK*

Beverley Steffert

*St Martin's College of Art and Design, UK*

Ian Smythe

*University of Surrey, Guildford, UK*

Dyslexia 5: 28–46 (1999)

**Dislessici  
adulti  
più creativi  
in problemi  
tipo questi:**

Five problems (taken from Weisberg and Alba, 1981; Metcalfe, 1986; and Finke, Ward and Smith, 1992; see Figure 1 for examples) were used as the measure of creative problem solving. Each involved the manipulation of shapes/figures; none required literacy skills. The first problem required subjects to connect all nine dots with four straight lines without lifting the pen. In the second, subjects had to produce arrangement B from arrangement A by moving no more than three circles. The third asked the subjects to draw the fifth figure in the sequence. The fourth required subjects to divide the figure shown into four equally sized/shaped smaller figures. A final problem involved connecting all the links in the chain by opening and closing only three links.

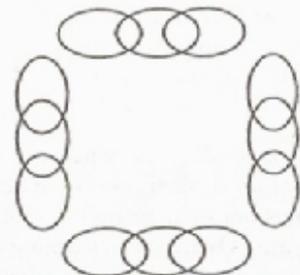
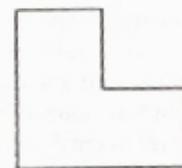
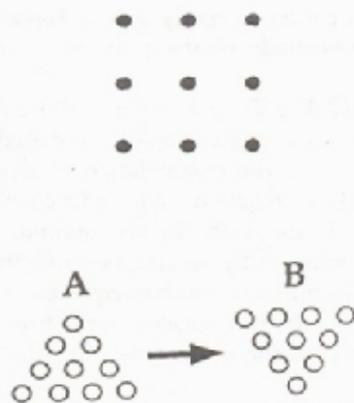


Figure 1. The problems used in the creative problem solving task. See text for details.

**DSA** > Fa emergere situazioni subcliniche rispetto ad altre aree sintomatologiche (sintomatologia depressiva o d'ansia, DDAI, ODD)

+ circolo vizioso

Il DSA si somma ad altri deficit (memoria, attenzione, autoregolazione, ecc.) o disturbi

+ circolo vizioso

Un disturbo di apprendimento  
rappresenta un significativo  
fattore di rischio per  
l'emergere di disagio e  
psicopatologia.

## Significato di sintomatologia secondaria o associata alla dislessia

Per *sintomatologia* si intende una costellazione di sintomi che, quando presente in modo acuto e persistente, fa capo ad un disturbo, per es.:

- Disturbo dell'umore
- Disturbo d'ansia
- Disturbo dell'autoregolazione (deficit dell'attenzione o iperattività, o DDAI, o ADHD)
- Disturbo oppositivo-provocatorio e della condotta

Per tali sintomatologie esiste una predisposizione costituzionale a base neurobiologica. Nello stesso tempo, tuttavia, tali sintomatologie possono essere secondarie a situazioni particolarmente stressanti, incuranti, o caotiche.

# ***9 SINTOMI DI DISATTENZIONE***



- 1. Scarsa cura per dettagli, errori di distrazione**
- 2. Labilità' attentiva**
- 3. Sembra non ascoltare quando si parla con lui**
- 4. Non segue le istruzioni, non termina le attività**
- 5. Ha difficoltà ad organizzarsi**
- 6. Evita attività che richiedono sforzo cognitivo**
- 7. Perde gli oggetti**
- 8. E' facilmente distraibile da stimoli esterni**
- 9. Si dimentica facilmente cose abituali**

1. Nei compiti scolastici o in altre attività incontra difficoltà a concentrare l'attenzione sui dettagli o compie errori di distrazione.

2. Incontra difficoltà nel mantenere l'attenzione nelle attività assegnate (scolastiche, ludiche, o altro)

3. Quando gli si parla direttamente non sembra ascoltare.



4. Pur avendo compreso bene e non avendo intenzioni oppostive, non segue le istruzioni e non porta a termine le incombenze o i compiti scolastici.

5. Viene distratto facilmente da stimoli esterni al compito (per es. quando l'insegnante spiega oppure durante un'altra attività).

6. Evita, prova avversione, o è riluttante a impegnarsi in compiti che richiedono uno sforzo mentale protratto (come i compiti a scuola o a casa).

7. Perde oggetti necessari per i compiti o le attività (come giocattoli, penne, libri, compiti a scuola...).

8. Incontra difficoltà nell'organizzare le proprie attività e i propri compiti.

9. Manifesta smemoratezza nelle attività quotidiane.

**Appare pigro, lento nei movimenti e nell'applicazione mentale al compito.**

**E' disinteressato alle attività scolastiche.**



**9 sintomi**

**di**

**IPERATTIVITA'**

**o**

**IMPULSIVITA'**



**10. Muove con irrequietezza i piedi, o si dimena sulla sedia.**

**11. Lascia il proprio posto in classe o in altre situazioni in cui ci si aspetta che stia seduto.**

**12. Corre, scorrazza e si arrampica in modo eccessivo laddove ciò è fuori luogo.**

**13. Ha difficoltà a giocare o a dedicarsi ad attività ricreative in modo tranquillo.**

**14. Si muove di continuo o agisce come spinto da un “motore interno sempre acceso”.**

**15. Parla eccessivamente.**

**16. Risponde precipitosamente prima ancora che la domanda sia stata interamente formulata.**

**17. Incontra difficoltà ad aspettare il proprio turno (per es. stare in fila).**

**18. Interrompe gli altri o è invadente nei loro confronti (es. si intromette in un gioco o in una conversazione).**



*Sintomi  
e quadri  
depressivi*

# Quadri depressivi

**E' irritabile, di cattivo umore, nervoso.**

**Appare triste, infelice, serio. Piange.**

**Esprime sensazioni di sfiducia nelle proprie capacità e di poca autostima.**



**Non prova interesse o piacere nelle maggior parte delle attività e dei giochi che normalmente sono forme di piacere.**

*Per inciso, si consideri comunque che a parte i sintomi descritti, il clinico indaga non soltanto i sintomi qui definiti depressivi, ma anche:*

*Problemi di concentrazione*

*Problemi nella socializzazione (si isola)*

*Problemi di agitazione*

*Problemi nell'applicazione mentale in compito che richiedono sforzo*

*Problemi di memoria e metacognizione*

*Problemi negli apprendimenti*

# **Sintomi di ANSIA**

***ATTEGGIAMENTI  
OPPOSITIVI  
E AGGRESSIVI***

# **Quadro oppositivo provocatorio e di condotta antisociale**

**1.**

**E' arrabbiato e risentito.**

**Discute animosamente con gli  
adulti.**

**Si arrabbia perdendo il controllo.**



Un disturbo psicopatologico può determinare una interferenza con i processi di apprendimento

## ATTRAVERSO

- ridotto interesse e motivazione
- interferenza sui processi di attenzione
- interferenza sui processi di memoria
- interferenza sul ragionamento logico
- interferenza sui processi metacognitivi di elaborazione del materiale da apprendere

# CULTURA DEL LIMITE E DEL MIGLIORAMENTO



**AUTOSTIMA**

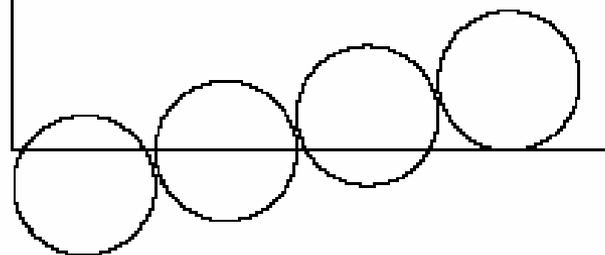
Immagine di Sé (self-concept) = Credenze che la persona ha circa il suo grado di successo-competenza nelle varie aree dell'autostima. Si differenzia dall'Autostima in quanto quest'ultima è il rapporto tra il livello di competenza percepita (immagine di sé) e il valore che egli attribuisce al successo nei vari settori (vd. Criteri di autovalutazione).

Autoefficacia = In altre parole, è la percezione che la persona ha delle proprie possibilità-capacità di eseguire un compito e di risolvere un problema, autonomamente e con successo. E' un aspetto di ogni ambito dell'autostima.

Poca

Importanza data a  
quell'ambito di  
"apprezzabilità"/  
"amabilità"

↓  
Molta



Poco

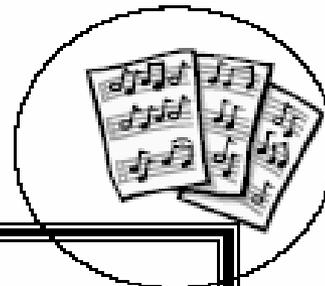
Molto

Grado di sovrapposizione fra percezione di sé ideale e percezione di sé reale

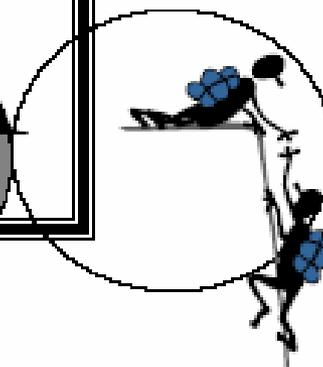
SCUOLA



MUSICA



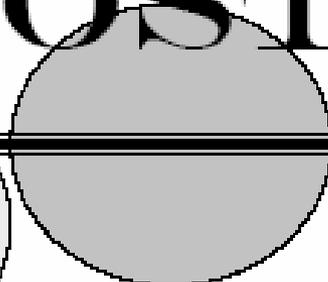
SENSIBILITA'



**AUTOSTIMA**



SPORTE



POPOLARITÀ



AFFETTO  
FAMILIARE

Clima della classe

Opportunità di mostrare i propri talenti

Atteggiamento insegnante-alunni

Valutazioni in itinere: orali e scritte

Valutazioni finali

## Una cultura delle difficoltà

Al fine di prevenire e promuovere il benessere di bambini con dislessia, disortografia, ADHD, ecc. è necessario riflettere con la classe sul fatto che:

- Ognuno ha dei limiti, ma ciò non compromette la globale amabilità, il valore della persona. Ognuno deve lavorare per accettrali e affrontarli.
- Ognuno ha bisogno che gli siano riconosciuti i limiti e che sia trattato di conseguenza
- Ognuno ha bisogno in qualche momento della vita di chiedere aiuto: povero quello che non sa chiederlo
- Ognuno nella vita può aver bisogno di essere valutato per l'eventuale presenza di un "disturbo" (dell'apprendimento, dell'attenzione, depressivo, d'ansia, ecc)

E' poi importantissimo il dialogo e la collaborazione fra scuola e famiglia

E' importantissimo che i vari ordini di scuola abbiano spazi e tempi di incontro e di scambio di informazioni, in generale e sui bambini

## Insegnante

In riferimento alla situazione scolastica Weiner, Graham, Stern e Lawson (1982) hanno dimostrato che le reazioni emotive manifestate dagli insegnanti trasmettono agli allievi informazioni sul loro livello di abilità. Ai soggetti –allievi di diverse età- si presentava il caso di uno studente che non riusciva in una prova di esame e del suo insegnante che si arrabbiava (o si rattristava, o si commuoveva, ecc.) per questo. Ai soggetti si chiedeva di valutare la ragione della reazione emotiva dell'insegnante, cioè l'attribuzione da lui effettuata per il cattivo risultato dell'allievo. I risultati hanno mostrato la tendenza dei soggetti ad associare la collera dell'insegnante allo scarso impegno dell'allievo (>senso di colpa e di autodeprecazione?), la compassione alla scarsa abilità, mentre la tristezza risultava associata più strettamente al tipo di risultato che a una specifica attribuzione causale.



E se sopravvaluta le prestazioni dell'allievo?

Se offre aiuto non richiesto?

E se si manifesta tenerezza- "poverino"?

E se si dice "E' questione di impegno"? Se poi lui si impegna e non riesce?

E il senso di impotenza e di disarmo?

Esercizio: Poniamo un bambino intelligente, con dislessia, difficoltà attentive, aspettative alte e indisponibilità a percorsi personalizzati, memoria di lavoro non brillante, difficoltà nella comprensione dei concetti temporali, ansioso, demotivato, impulsivo, con abilità linguistiche e conversazionali al limite della norma, che si lascia trasportare dal gruppo, un po' impacciato nello sport. COSA VALE? NIENTE? NON BISOGNA FORSE SCOPRIRE IL TALENTO CHE C'E'?

E il bambino autistico? E il bambino ritardato? ecc. Quale cultura delle intelligenze multiple promuoviamo? Quale cultura delle virtù sociali e di problem-solving promuoviamo (es. capacità di non arrendersi di fronte alle difficoltà importanti e dolorose, capacità prosociali -di comprendere il dolore altrui, di perdonare-, capacità di cura responsabile -coltivazione-, capacità di apprezzare la semplicità...)?

Che valore stimoliamo nella classe? (vd. Modellamento)

**E' NECESSARIO MONITORARE LA PROPRIA COMUNICAZIONE VERBALE  
E NON VERBALE !!**



- “Te l’ho detto cento volte!”
- “ma come te lo devo dire? Dimmelo te?”
- “lo vuoi capire o no?”
- “ma allora sei duro come il muro!”
- “non vedi come Tizio e Caio stanno buoni!?”
- “non ce la faccio più!”
- “non ti sopporto più!”
- “con te non so più che pesci prendere... non capisci niente!”



## ...E TRASFORMARSI !



“forse non ho capito che non può controllarsi più di tanto”

“forse non ho ancora preso la situazione di petto per gestirla attivamente” (percorsi personalizzati per l'autoregolazione, la comprensione e/o la motivazione)

“forse non ho prestato sufficiente attenzione ai momenti in cui si sforza e migliora”

## Come stimolare il bambino?

La minaccia al valore di sé è intrinseca alla struttura stessa del sistema scolastico, in cui l'individuo impara che il suo valore personale dipende dalla capacità di riuscire e che quindi stimola la sua competitività.

Se dopo che un bambino ha fatto un esercizio alla lavagna, faccio esprimere a tutti la valutazione rafforzo la valutazione interna di tipo "abilità".

PER I COMPTI,

dire: HAI LAVORATO SODO! BRAVO! (ho visto che sei stato sul compito, on-task; ho visto che provavi a riflettere e non ti sei precipitato sul compito; ho visto che hai cercato nello schema giusto; ho visto che hai faticato ma che non hai rinunciato; ho visto che non ti sei scoraggiato e hai tenuto duro; ho visto che mi hai ascoltato mentre ti spiegavo l'errore; ho visto che hai capito perchè non è andata bene; ho visto che hai capito che puoi farcela... ho visto che hai imparato come fare e sei riuscito, continua così; ho visto che hai accettato volentieri un compito diverso dagli altri; ho visto che hai ricontrollato; ho visto che hai organizzato bene il tempo che avevi a disposizione).

**DEVI DARE IL MEGLIO DI TE!**

Non devi avere pretese e non devi avere criteri di autovalutazione superficiali!  
So che ce la puoi fare, dai che ce la fai: prima sforzati, altrimenti trova l'”intoppo” e il modo di superarlo!

Bisogna evitare di dire: -Sii intelligente!-, -Dai, che ce la fai, che sei intelligente!-.

Mueller CM, Dweck CS (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *J Pers Soc Psychol* 75(1): 33-52.

# AUTOSTIMA

Modellare e stimolare l'assertività (ossia la capacità di espressione delle sue emozioni, della sua progettualità, delle sue contestazioni, senza essere aggressivi), la socievolezza e le abilità sociali.

Costruiamo la sua autostima: lo stimiamo? Gli facciamo i complimenti? Siamo contenti e orgogliosi di lui? Glielo comunichiamo? Stimoliamo spazi dove possa svilupparla?

## COME AIUTARE I BAMBINI AD ACQUISIRE UN BUON CONCETTO DI SÉ

Prevenire è meglio che curare e, sebbene non si debba sottovalutare o censurare la rabbia dei piccoli, gli adulti possono contribuire alla prevenzione di esplosioni "vulcaniche" di rabbia incentivando l'autostima dei bambini con cui vivono o lavorano. Grazie a una sana autostima, i bambini saranno in grado di gestire la rabbia in senso positivo e costruttivo. Ecco alcuni suggerimenti:

1) **I bambini hanno bisogno di sentirsi apprezzati per quello che sono:**  
potete farlo capire loro tramite messaggi verbali come:

- *Sei proprio un bravo bambino.*
- *Mi piace come sei.*
- *Sono felice di avere un figlio / una figlia come te.*
- *Averti in classe è un vero piacere.*
- *Sono felice che tu sia tornato/a a scuola.*
- *Mi sei mancato/a.*

## O tramite messaggi non-verbali:

- Assicurando che il loro turno venga rispettato.
- Aiutandoli individualmente per un momento.
- Toccandogli la spalla quando gli passate accanto.
- Sorridendogli.
- Guardandoli negli occhi.
- Ricordando il loro nome.
- Chiedendo notizie di qualcosa che vi avevano raccontato in precedenza.

## 2) I bambini hanno bisogno di sentirsi apprezzati per quello che fanno.

Fate commenti positivi come per esempio:

- *Mi piace come porti a termine i lavori.*

## 3) Prima di riuscire ad accettare una critica senza perdere l'autostima bisogna aver ricevuto molti elogi. Seguite la regola del cinque a uno: una critica ogni cinque elogi o riconoscimenti positivi.

## 4) Non esprimete giudizi generalizzati, che non sono sempre veri, del tipo: «Non arrivi mai puntuale a scuola», oppure: «Il tuo lavoro è sempre disordinato».

## 5) Evitate i giudizi: si attaccano come etichette. A volte perfino gli apprezzamenti positivi rischiano di essere controproducenti. Voi dite: «Sei una brava bambina» e la bambina lo interpreta come: «Mi accettano solo quando mi comporto come un angioletto».

- 6) **Non offendete.**
- 7) **Evitate di avere aspettative sproporzionate all'età dei bambini.** Cercate di capire quali sono le loro capacità nei vari stadi dell'evoluzione. Spesso si sente un adulto dire a un bambino: *«Tu cosa proveresti se...?»*. I piccoli non lo possono sapere: è come pretendere che un bambino di sei anni prenda al volo la palla con una sola mano!
- 8) **Non fate confronti fra bambini.**
- 9) **Se volete fare una critica, riferitela al comportamento, non al bambino.** Dite: *«Non mi piace quello che hai fatto»*, invece di dire: *«Sei cattivo»*. Un giudizio così offende la persona e non lascia spazio alla speranza, mentre il precedente può essere inteso come: *«Se cambio comportamento le cose mi andranno meglio»*.
- 10) **Date ai bambini il tempo di imparare.** Le cose non cambiano da un giorno all'altro. I bambini sono in continua evoluzione, come tutti d'altronde.
- 11) **Mettevi dalla parte dei bambini.** Una frase come: *«Qui c'è un problema. Vediamo cosa possiamo fare»*, dà sostegno al bambino nel momento critico.

# MOTIVAZIONE ALLE ATTIVITA' SCOLASTICHE



## DISPIACERE DELLA LETTURA

SINTOMI	COSA FARE
<p><b>Fatica di leggere</b> Può dipendere da:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• lessico difficile</li><li>• fraseologia complessa</li><li>• situazioni di racconto distanti</li><li>• mancanza di interesse nella storia.</li></ul>	<p><b>Offrire un'alternativa</b> di lettura, un testo più semplice e accattivante, molto illustrato.</p> <p><b>Gratificare</b> il bambino condividendo la sua preferenza per il testo più semplice.</p> <p><b>Aprire una discussione</b> in classe su quali sono i libri più stimolanti.</p>
<p><b>Obbligo di leggere</b> È causato da:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• associazione della lettura con la punizione ("per domani leggerai da pagina...");</li><li>• lettura come dovere scolastico (studio, verifiche, <i>routine</i>);</li><li>• lettura come fatto privato (ciascuno legge il suo brano, in silenzio);</li><li>• lettura come esercitazione per l'apprendimento linguistico;</li><li>• lettura come alternativa negativa ("leggi invece di guardare la tivù").</li></ul>	<p><b>Diversificare i momenti:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• la lettura come <i>routine</i> scolastica e la lettura "per piacere";</li><li>• alternare la lettura solitaria a quella dell'insegnante (ad alta voce);</li><li>• creare momenti e spazi di lettura diversi da quelli della <i>routine</i> scolastica: un'ora alla settimana (l'ora della lettura), in uno spazio particolare (un angolo dell'aula, con cuscini per sedersi per terra), creando un'atmosfera speciale (silenzio, luce più bassa);</li><li>• proporre la lettura associata ad attività creative, di animazione, espressive, di drammatizzazione.</li></ul>

- **ADULTO VICINO**, che aiuta il bambino nella preparazione di un ambiente favorevole per lo studio, si sostituisce nella lettura aiutando la comprensione del testo, nell'organizzazione dei compiti a casa (sintesi, uso di schemi per l'esposizione orale e scritta), nelle strategie di memorizzazione e di studio, nello sviluppo dell'autonomia.

Un primo accorgimento starà nel puntare più all'apprendimento della lingua orale.

Propongo che vi procuriate l'articolo di Giancarlo Tucci "Dislessia e difficoltà di apprendimento della seconda lingua", nella rivista italiana "Difficoltà di apprendimento" 7/4, aprile 2002, che può essere facilmente richiesta alle edizioni Erickson.

Aspetti della dislessia maggiormente suscettibili di influire negativamente sull'apprendimento di lingue straniere sono la scarsa discriminazione uditiva e del ritmo del discorso, la scarsa capacità di percepire e mantenere correttamente sequenze di tipo uditivo senza inversioni, limitazioni a livello della memoria di lavoro, debolezza dell'elaborazione fonologica e dell'associazione fra suono e corrispondente forma grafica, la poca sensibilità per la dimensione grammaticale, la tendenza alla confusione in campo sintattico.

## Considerare i possibili errori comuni nella letto-scrittura italiana dei dislessici

(omissioni, fusioni, inversioni, sostituzione p/b, d/b, m/n, s/z, c/g, f/v, digrammi, trigrammi, doppie ecc.) e fare attenzione a non introdurre parole scritte confuse fino a quando il bambino non abbia superato certe sue difficoltà nell'italiano. Attenzione a parole quali: phone (se ancora non ha un'associazione fonografica chiara della "f"), say, cable (se ancora confonde "a" ed "e"), cigarette, cycle (se ancora non padroneggia la "s" e la "c"), recognize (se ancora non padroneggia la "gn"), get, girl, cheese, child, chinese (se ancora non padroneggia la "ci/chi, ce/che"), shop, brochure (se ancora non padroneggia la "sc"), zoo (se ancora non discrimina bene la "z" dalla "s") ecc.

Ancora più necessario è il motto “poco ma bene” (sia per il vocabolario scritto, sia per la padronanza di regole ortografiche). Il bambino deve sentire di padroneggiare un compito o un esercizio, altrimenti il suo senso di autoefficacia e la sua motivazione ne saranno compromessi.

Proporre inizialmente parole scritte comuni, brevi, foneticamente facili (che riprendano fonemi simili all’italiano –es. dog, red, bed-), altrimenti soffermarsi per fare un’analisi fonologica esplicita, lenta e accurata dei suoni nuovi (per es. æ, th), delle corrispondenze grafonemiche nuove (es. key, people, sheep, cream ecc. per la “i”) e dei possibili errori di inversione o di stringhe fonemiche confusive (es. there-three, to-two-tow, he-her, isn’t-it is, by-bye, who-how).

Introducendo le regole della lingua scritta è possibile cominciare da forme facilmente traducibili (articolo e sostantivo –soggetto-, verbo, articolo e sostantivo –complemento oggetto-), diversamente da forme formalmente più complesse (What's your name? > Quale è il tuo nome? > Come ti chiami? oppure How old are you? > Quanto vecchio sei tu? > Quanti anni hai?).

E' necessario schematizzare le regole, fare un quaderno di facile consultazione, aiutare il bambino a prendere coscienza degli errori e delle strategie di ricerca sul quaderno, lavorare bene su una regola, poi su una seconda, poi su entrambe, ecc.

# Preadolescenza

## **IMPOTENZA APPRESA (SELF-HELPLESSNESS)**

Modello passato dalla psicologia sperimentale (Seligman, 1967) a quella clinica (studi sulla depressione) e sociale, utilizzato per spiegare lo sviluppo di insicurezza e passività di fronte ai problemi stressanti, che sono stati sperimentati a lungo come incontrollabili, ingestibili, inevitabili. Ne conseguirebbe un ritardo o un impedimento nell'emissione di risposte appropriate in situazioni in cui gli eventi sarebbero controllabili. Diener e Dweck (1980), studiando i bambini helpless rispetto alle competenze scolastiche, li hanno descritti come bambini con minori aspettative di successo futuro, sottostima dei propri successi, sopravvalutazione delle prestazioni altrui, maggiore vulnerabilità al fallimento, convinzione che il successo non indica abilità.

Questi bambini hanno un atteggiamento rinunciatario e **NON CERCANO NUOVE STRATEGIE RISOLUTIVE** (deficit autoregolativo).

Situazione originale (in campo sperimentale, con cani): arriva la scossa e non può sfuggirle; col passare del tempo si “rassegna”, non reagisce... come il bambino, che appare insensibile alle ramanzine, alle sgridate, alle ricompense.

Il modello non è una teoria fenomenologica; le attribuzioni e le attese sono costrutti ipotetici. Solo a volte i bambini sono consapevoli di tali credenze, al punto di autobiasimarsi, autocriticarsi ed esprimere tali credenze ad alta voce.

Il meccanismo della helplessness è possibile già in bambini di 4-7 anni.  
(Burthans KK, Dweck CS (1995). Helplessness in early childhood: the role of contingent worth. Child Dev 66(6): 1719-38).

**Teoria attribuzionale:**

**sistema di credenze sulle quali ciascuno identifica i fattori causali dei propri successi ed insuccessi**

Soggetti normali: sistemi attribuzionali protettivi che salvaguardano l'autostima (ricavare forza dai successi e minimizzare gli insuccessi)

Bambini con DA: realismo depressivo (vergogna, senso di colpa, impotenza)

**Attribuzioni depressive:** attribuzione interna di insuccessi (poca intelligenza, scarsa capacità); attribuzione di successi a fattori esterni non controllabili (fortuna, aiuto); scarso ruolo attribuito all'impegno

Influenza di tali credenze sulle capacità di attivare meccanismi di controllo strategico (metacognitivo)

## **Debolezza del Sé cognitivo**

- Bassa autostima
- Sensazione di scarso controllo sulla realtà esterna, futuro poco prevedibile; passività
- Emozionalità inibita, oppure poco controllata, agita con comportamenti impulsivi
- Relazioni sociali timorose o adesive
- Funzionamento cognitivo superficiale, evitamento della riflessione cognitiva
- Atteggiamenti regressivi (“non può”) o aggressivi (“non vuole”) nel contesto familiare

# **Sé accademico e sentimenti depressivi**

Il Sé accademico è costituito da diverse credenze e convinzioni, che possono variamente contribuire a sentimenti depressivi (es. rappresentazione delle proprie abilità cognitive vs. rappresentazione del proprio atteggiamento emotivo di fronte all'apprendimento).

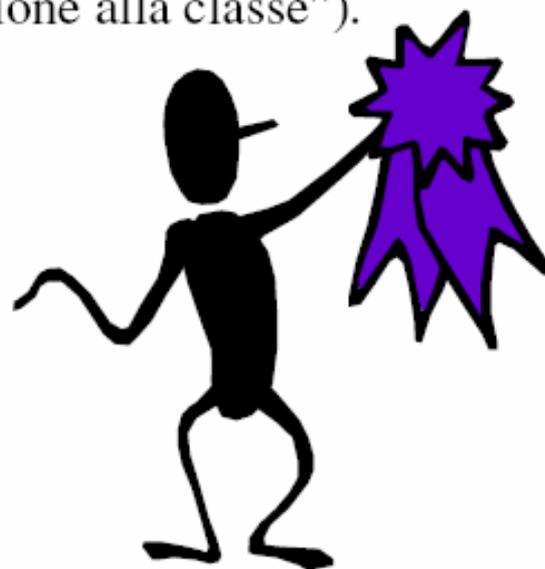
Masi G., Tomaiolo F., Sbrana B., Favilla L., Poli P., Baracchini M.G., Pruneti C.A, Floriani C, Marcheschi M (2001). Depressive symptoms and academic self-image in adolescence. *Psychopathology* 34, 57-61.

## L'autostima (scolastica e globale) del bambino

Le gratificazioni devono essere autentiche, coerentemente fornite e immediate.  
Sensibilizzare i genitori circa l'importanza di corrette Aspettative genitoriali  
Sensibilizzare la classe e il bambino circa l'importanza di corrette Autoaspettat.  
Sviluppare una cultura dei Talenti (cfr. la teorie delle intelligenze multiple di Gardner, 1983): oltre che linguistico o logico-matematico, musicale, spaziale (percepisce, rappresenta mentalmente ed elabora in modo accurato le relazioni spaziali), corporeo, interpersonale (capacità di rispondere appropriatamente agli umori, bisogni e sentimenti degli altri).

Ricompensare autenticamente e continuamente tutti gli aspetti positivi dell'alunno

Fornire la possibilità all'alunno di "insegnare" al resto della classe (vd. "Il bambino con DDAI fa lezione alla classe").



## **Il senso di auto-efficacia**

Rafforzare il senso di auto-efficacia tramite la presentazione di compiti adeguati (vd. Task.analysis).



## **Gli stili attribuzionali del bambino**

Accrescere il repertorio di attribuzioni (vd. esempio).

Affrontare il grado di incontrollabilità percepita di fronte agli insuccessi

Notare quanta paura del fallimento ci sia (vd. ripulsa dei compiti facili, cfr. Atkinson, 1964)

## **La qualità dell' apprezzamento, da parte degli insegnanti, degli sforzi del bambino**

Valorizzare gli sforzi e i piccoli miglioramenti

(per far ciò è necessario riproporre le stesse prove diverse volte e registrare i risultati precedenti) negli ambiti prestazionale, autoregolativo e motivazionale.

Auto-innalzamento (self-enhancement) = La teoria dell'auto-innalzamento di Sigall e Gould (1977) suggerisce una funzione protettiva dell'autostima, nel comportamento di quei bambini con bassa autostima, che si impegnano in compiti facili e inventano scuse per non impegnarsi in compiti difficili ("non serve", "non posso farlo"... ) per i quali prevedono un insuccesso.



# La dislessia

Il ruolo della scuola e della famiglia

Dario Ianes | Sofia Cramerotti | Monja Tait



DVD  
VIDEO

disc

COLLANA  
FACCIAMO IL PUNTO SU...  
a cura di DARIO IANES

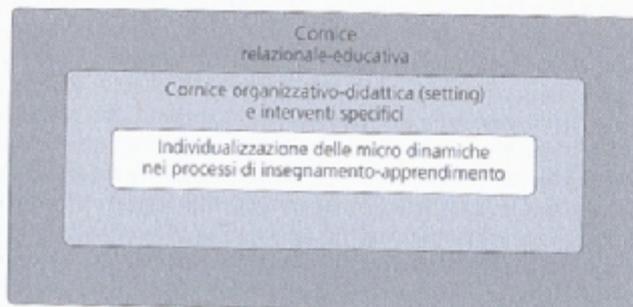


Erickson

## PARTE SECONDA

# STRATEGIE EDUCATIVE E DIDATTICHE

I disturbi di lettura sono una realtà molto articolata e complessa, con implicazioni in vari ambiti, e coinvolgono l'azione di varie figure, professionali e non, compreso ovviamente l'alunno dislessico. Ecco allora che nasce forte il bisogno di disporre di uno «sfondo integratore» che interconnetta, tenga insieme e dia un senso e una finalità alle differenti azioni educative, abilitative e didattiche. Ogni persona che cerchi di sviluppare competenze e apprendimenti nell'alunno dislessico dovrebbe orientarsi all'interno della mappa che segue.



Nel nostro agire quotidiano, che sia scolastico, abilitativo o domestico, qualsiasi siano gli obiettivi che ci poniamo, dobbiamo sempre tenere presente i tre piani complementari: la qualità della relazione, l'organizzazione dei contesti e delle situazioni di apprendimento con le specificità degli interventi e la gestione microscopica e individualizzata delle interazioni tra input, elaborazione del soggetto, output di azione, feedback e così via, in un ciclo ininterrotto di mediazione e di costruzione di apprendimenti. Questi tre piani si interconnettono e si influenzano a vicenda, ma può essere utile esaminarli separatamente per definire alcuni aspetti specifici di cui dovremo tener conto.

Le azioni dell'insegnamento-apprendimento, quello che fa l'insegnante e quello che fa l'alunno, sono infatti tante e così complesse, che senza un'organizzazione, una mappa, rischiamo di perderci. Dunque abbiamo bisogno di una mappa che orienti e costruisca una visione d'insieme, anche per cer-

care sempre nuovi approcci, azioni, materiali, che sapremo però assimilare criticamente e consapevolmente nel nostro background di competenze, evolvendolo, se questo sarà ordinato e strutturato in modo significativo. In questo caso, l'insegnante, l'educatore, ma anche il genitore, leggendo, studiando e sperimentando, incontreranno proposte nuove, e le potranno collocare al livello della relazione, della didattica, dell'individualizzazione, oppure con varie sovrapposizioni e scavalchi, ma sempre con consapevolezza critica, che servirà poi a ritrovarle, a riusarle in altri contesti, ecc. Con un modello globale che integri i vari piani d'azione, saremo anche un po' più difesi dalla tentazione riduzionistica, che prende la singola parte e pensa che sia il tutto. Questo è un rischio che non corre soltanto l'insegnante tecnicamente evoluto, ma lo vive anche l'insegnante che invece si colloca soltanto nella dimensione didattico-organizzativa, realizzando molto lavoro in situazioni cooperative, laboratoriali o con nuove tecnologie (ad esempio), ma trascurando di coltivare una buona e significativa relazione con l'alunno e di comprendere bene le sue microdinamiche di apprendimento.

L'abilitazione e l'apprendimento hanno bisogno di buona relazione come di organizzazione e struttura didattica ben articolate e di gestione specifica di alcune comunicazioni didattiche «minime», finalizzate e individualizzate. Nonostante però l'estrema variabilità relativa ai bisogni di uno specifico alunno, nelle nostre azioni, variamente mescolate, ritroveremo sempre il sapore dei tre ingredienti base: relazione, organizzazione e comunicazione-mediazione individualizzata.

## La cornice relazionale: la qualità della relazione con l'alunno dislessico

Una relazione buona e significativa è la cornice indispensabile di ogni attività di sviluppo e apprendimento, e lo è ancora di più se l'alunno presenta delle difficoltà. Se la relazione è carente o disturbata, i successivi livelli di azione sono compromessi, e il disagio che si crea può portare allo sviluppo di disturbi emozionali o problemi anche gravi.

Una relazione è più della somma delle sue singole parti-componenti (le interazioni, le aspettative, le convinzioni, le credenze e le emozioni) ed è anche la risultante di rapporti tra sistemi anche molto diversi che si influenzano continuamente: la relazione con l'alunno, quella con la famiglia, con i colleghi, con altri bambini, ecc. Accanto ai sistemi diadici di relazione, ci sono poi quelli biologici e comportamentali (del bambino), quelli di relazione con i gruppi sociali, le comunità, le culture, i sistemi di politiche, ecc.

La «bontà» e la significatività di una relazione non sono dunque caratteristiche intrinseche soltanto della diade insegnante-alunno, e di quello che vi accade. Le qualità sono distribuite in vari aspetti della diade, e nei vari sistemi di relazioni-interazioni in cui la diade è collocata. Ma vediamo un po' più da vicino l'aspetto della «bontà-significatività» della relazione.

Un insegnante e un bambino che ridono insieme (reciprocità o sincronia) o un maestro che coglie un momento di frustrazione del bambino e gli si avvicina con in mano il pezzo che gli manca per completare il puzzle (sensibilità), sono esempi di aspetti quotidiani di interazione... Gli stili preferiti dagli insegnanti per l'espressione emotiva (calmo/tranquillo o teso/agitato), la loro attenzione e la loro sensibilità ai bisogni emotivi dei bambini e la loro percezione o le credenze relative al comportamento sociale del bambino e alle sue emozioni (se sono ritenute importanti o no) sono altri esempi di variabili... (Pianta, 2001, p. 38)

In questi accenni abbiamo sicuramente definito diverse dimensioni ritenute fattori importanti per dare qualità positiva alla relazione, per darvi un forte valore positivo e affettivo. Si potrebbe dire allora che una relazione è buona quando desideriamo «arricchirci» di essa, e siamo motivati a realizzarne e viverne sempre di più (e sempre meglio) e quando, attraverso di essa, riusciamo a costruire livelli di sviluppo più alti e desiderabili, in noi e negli altri.

La pedagogia ci insegna che una buona relazione di aiuto (Canevaro e Chierigatti, 1999) ha bisogno di tempo, di occasioni e di incontri ripetuti: non dobbiamo avere fretta. Spesso invece gli insegnanti sono sotto pressione per le scadenze, i tempi e quest'ansia rovina la relazione. Nell'aspettare, dobbiamo però accompagnare, dare appuntamenti anche ambiziosi all'alunno in difficoltà, conoscerlo nell'incertezza della sua situazione e con questa comprensione accompagnarlo in un pezzo di strada, anche con l'energia e la decisione di una guida sicura. Guida che non ha certo la presunzione onnipotente di conoscere tutto il tragitto, ma che lo progetta assieme, in un «noi vorremmo arrivare là».

L'insegnante che lavora con un alunno in difficoltà e afferma che «non ha problemi, va tutto bene», forse non legittima a sufficienza i propri vissuti emotivi negativi, forse tende a reprimerli, perché «non è giusto» arrabbiarsi per un deficit di un alunno problematico, «non è professionale» demoralizzarsi e sentirsi impotenti quando non impara, ecc. Nelle buone alleanze educative, in particolare quelle costruite per realizzare un interven-

to abilitativo complesso, si dedica invece un'attenzione particolare ad alcuni momenti e rituali di gruppo finalizzati all'espressione-riconoscimento-legittimazione dei vari vissuti emotivi negativi degli insegnanti e dei familiari (Ianes e Cramerotti, 2002).

Canevaro, con Meiricu (Canevaro e Chierigatti, 1999), ci invita a lavorare pedagogicamente sulla resistenza dell'altro, perché lì si trova il punto di inizio di una relazione educativa. Con una persona con un deficit funzionale (come ad esempio la dislessia), i punti di resistenza sono molti: resiste all'apprendimento, complica la comunicazione, probabilmente alcuni comportamenti problema la ostacolano, molti aspetti psicologici creano barriere, legami e relazioni familiari talvolta deviano, chiudono, nascondono, rappresentazioni sociali svalutanti allontanano, ecc. Non è semplice, in molti casi, facilitare lo sviluppo di una relazione buona e significativa con un alunno così complicato, così «resistente». Eppure la relazione è la componente fondamentale del nostro piano d'azione e di didattica, più o meno speciale. Cerchiamo dunque di facilitare lo stabilizzarsi di un «legame» sufficientemente buono attraverso alcune grandi aree di attenzione specifica.

## 1. Accettazione incondizionata e attribuzione di valore positivo

Una relazione si avvia a diventare buona quando ci si accetta profondamente per quello che si è, quando l'altro «mi va bene» al di là delle sue diversità, capacità, competenze, stato di salute, età, comportamento, ecc. L'altro vale in sé, non rappresenta per me valore solo se «cambia», se apprende, se procede verso i «miei» obiettivi attraverso i «miei» interventi. Questa accettazione va però accompagnata da un'attribuzione di valore positivo: l'altro vale quanto me, almeno. In un'ottica sistemica, è evidente che queste percezioni e rappresentazioni di valore strettamente individuali sono in interconnessione con altri macrosistemi di carattere culturale, organizzativo, sociale, storico (si veda, ed è un esempio particolarmente tragico, come il contesto del nazismo influì sulla percezione sociale e personale delle persone disabili in Canevaro e Chierigatti, 1999).

Questo primo ingrediente si riferisce dunque al valore che attribuisco all'alunno in difficoltà e a quanto lo «accetto» senza condizionare questa mia «benevolenza» al suo saper fare qualcosa che io desidero.



Vedi parte terza  
«Le alleanze  
scuola-famiglia»

DVD-VIDEO



Vedi filmato  
«Testimonianze»  
Marilena Meloni

## 2. Ascolto attivo, conoscenza, comprensione, empatia

Una relazione si avvia a diventare buona anche quando ci si sente ascoltati, compresi profondamente, anche negli aspetti più delicati, quelli emotivi che derivano dal deficit funzionale e dalla sua percezione ed elaborazione.

DVD-VIDEO



Vedi filmato  
«Testimonianze»

Su questi temi i livelli di analisi sono molti, ma crediamo che almeno due dimensioni più di altre meritino una piccola riflessione. L'alunno dislessico ha bisogno di essere riconosciuto come «soggetto deficitario che presenta un funzionamento specifico», non come un alunno colpevole di prigrizia, che trascura i suoi doveri di alunno. È fondamentale una «decolpevolizzazione», per togliere

il marchio della cattiva volontà e per disporsi sul piano del comprendere i reali bisogni di apprendimento. Sentirsi accusati ingiustamente di pigritia e svogliatezza mentre invece non si riesce, pur sforzandosi, incide molto negativamente sulla relazione e sull'autostima.

Il secondo ambito di riflessione riguarda l'empatia e il suo ruolo nel più generale gioco di regolazione delle emozioni. Una buona relazione, qui «buona» anche perché ricca di comprensione empatica, favorisce molti aspetti dello sviluppo emotivo dell'alunno e dell'insegnante: l'espressione-produzione di emozioni, la loro interpretazione, il sollievo dal disagio emotivo, il sostegno-rafforzamento-legittimazione di alcune emozioni e la loro autoregolazione.

Le relazioni con gli adulti contribuiscono in molti modi a questi processi: aiutano a tollerare l'ansia dell'apprendimento difficile e forniscono etichette linguistiche per gli stati emotivi e danno modalità più adatte di espressione e «controllo» delle emozioni. Un insegnante empatico riesce a comprendere l'emozione dell'alunno (comprendere non significa sempre giustificare, né spiegare razionalmente!), gli sta vicino mentre la esprime, gli consente di esprimerla, lo aiuta a nominarla-classificarla, e forse a «controllarla» un po' di più nella sua espressione, in modo produttivo e non repressivo.

Con l'empatia l'insegnante diventa dunque un aiuto nella regolazione delle emozioni: aiuta l'espressione dell'emozione, eventualmente ne contiene e ne limita i comportamenti conseguenti, se problematici, offre conforto e fornisce etichette verbali per gli stati affettivi. Queste verbalizzazioni (ad esempio: «Sei proprio arrabbiato perché non riesci a leggere bene!»,) non dovrebbero essere viste come un irrigidimento formalistico nell'etichettatura linguistica, ma come un creare una base di collegamento e comprensione tra un vissuto emotivo, un codice e il pensiero. Su questa base condivisa si può costruire più facilmente una qualche forma di autoregolazione emotiva e si

segnala all'alunno la nostra volontà di entrare profondamente in contatto con il suo vissuto emotivo, cercando però nel contempo di non esserne coinvolti e travolti e di aiutarlo in uno scatto evolutivo, anche attraverso la sua denominazione del vissuto (Ianes e Demo, 2007; Oatley, 2007).

## 3. Proattività, stimolo, aiuto, decisione, accompagnamento, azione orientata, proposta, guida, attese

Una relazione si avvia a diventare buona quando ci sentiamo in un progetto di azioni concordemente e coerentemente orientate a degli obiettivi, quando qualcuno, che ci valorizza e ci comprende, ci guida per mano, anche decisamente ed energicamente, se necessario; quando sentiamo che questa guida sa dove andare, come andarci, e sentiamo che queste direzioni sono condivise, sono il «nostro» progetto. Sentiamo positivamente (e proattivamente: l'insegnante non potrà costruire una buona relazione se si fa trascinare dall'alunno) una forza di stimolo e di aiuto, che accompagna, guida, propone; sentiamo le aspettative positive e alte, sentiamo la fiducia in noi, nelle nostre (magari scarse) capacità.

In questa terza componente c'è dunque l'elemento «produttivo», il voler cioè contribuire attivamente alla produzione di abilità, esperienze, competenze; il voler essere nella storia dell'alunno con energia. L'insegnante che accetta, valorizza, ascolta e comprende ora si assume un'altra responsabilità, quella dell'azione orientata. Questo «fare» dovrà però avere alcune caratteristiche, che vedremo fra poco, e dovrà essere costantemente monitorato rispetto agli esiti che esso produce in termini di autostima, identità e sicurezza dell'alunno.

L'azione dovrà essere regolare nel tempo, costante e frequente (troppi insegnanti nutrono sentimenti di onnipotenza: «Ho provato un paio di mesi, con pochi risultati...»); dovrà essere prevedibile, stabile, strutturata, coerente (routine regolari creano sicurezza); dovrà essere negoziata, condivisa, co-decisa, rispettosa; dovrà essere ricca di investimento affettivo-emotivo; dovrà essere immediatamente responsiva ai segnali dell'alunno e resistente alla frustrazione e ai fallimenti («Ho la testa più dura di lui!»); dovrà essere curiosa di conoscere, ambiziosa di fare qualcosa di nuovo per entrambi, umoristica e simpatica. Nessun essere umano riesce a fare bene tutto questo, è evidente. Bene, allora ridimensioniamo pure le nostre aspettative, si commetteranno pure tanti errori, ma la nostra azione produrrà comunque autostima, identità e sicurezza. Non dobbiamo stare fermi per timore di sbagliare, perché altrimenti faremmo come quel timoniere che per paura di

non portare al meglio la sua barca, la ferma e rimane in balla delle onde, del vento e della corrente, con il rischio di finire, proprio per questo, sugli scogli. La barca in movimento si governa, la barca ferma no (o meglio, la governano altri elementi).

#### 4. Autostima, identità e sicurezza

Nella nostra azione proattiva cerchiamo di migliorare l'autostima dell'alunno e anche la nostra. Se l'azione sta andando bene, l'autostima aumenta, e con essa l'autoefficacia, la motivazione intrinseca, la curiosità e gli interessi, la ricerca di obiettivi sempre più avanzati, ecc. Una relazione è buona se produce in entrambi un aumento di autostima, che ancora una volta è nello stesso tempo fine (in sé) e mezzo (un giudizio positivo sul proprio valore è strumentalmente connesso ad altri risultati, o ad altre dimensioni psicologiche a loro volta importanti mediatrici di ulteriori risultati, ad esempio l'autoefficacia).

La nostra azione proattiva dovrebbe anche aiutare lo sviluppo (in entrambi) di un'identità più autonoma, sempre più articolata e forte. La relazione si fa sempre più «buona» nella misura in cui aiutiamo l'altro (e viceversa) nello sviluppo dell'identità, ci aiutiamo a costruire buoni tentativi di risposta alla domanda «Io chi sono?».

Alcuni aspetti della relazione insegnante-alunno (ma anche genitore-figlio, ovviamente) sono molto connessi con l'identità. In primo luogo il rispetto dei confini e delle scelte dell'altro, la non invadenza. E poi l'aiuto all'altro nell'espandere il più possibile il suo campo di possibili scelte autonome: non si costruisce infatti identità senza fare scelte, prendere decisioni. Si aiuta l'identità restituendo e rielaborando insieme la memoria di una storia e insieme progettando il futuro. Il nostro Sé fonde la memoria autobiografica con il progetto dei Sé possibili che includano e valorizzino le nostre caratteristiche e specificità, anche quelle di essere poco capaci di leggere,

ma molto abili nell'ascolto, nella concettualizzazione e comprensione con grafici e mappe, nell'uso di tecnologie compensative. Si aiuta lo sviluppo di un'identità ponendosi senza ambiguità come modello di alte aspettative, motivazioni, valori, desideri: un alunno dislessico, per aiutarsi nello sviluppo della sua identità, ha bisogno di vivere con insegnanti e genitori che hanno un progetto, un sogno, un valore da realizzare con lui (e lo comunicano chiaramente e con fiducia).

LIBRO



Vedi  
«Appendice»

La nostra azione proattiva dovrebbe anche generare (in entrambi) sicurezza. Sicurezza non vuole dire tranquillità passiva, vuol dire sentirsi protetti per affrontare bene i rischi. Una buona relazione, in questo senso, costruisce una «base sicura», di protezione, contenimento, attaccamento, da cui partire per esplorare, rischiare, e a cui si è sicuri di poter tornare in ogni momento per riprendersi dalle difficoltà.

La sicurezza, l'identità e l'autostima danno energia alla relazione e alle persone che la costruiscono, e questa energia diventa anche curiosità, interessi, motivazioni intrinseche, voglia di apprendere, creatività. Una relazione buona e significativa non può essere analizzata e vissuta solo nella dimensione insegnante-alunno e genitore-figlio. Il bambino è immerso in una serie di sistemi di relazioni, più o meno interconnessi tra di loro, e anche a questo livello si dovrà parlare di relazioni buone/significative.

L'alunno è in un sistema relazionale anche con i suoi compagni, e con loro costruisce un sistema come «un tutto inscindibile». Una non accettazione, un rifiuto o l'essere ignorati in questo sistema produrrà disagio e danni significativi.

Vorresti far parte del loro gruppo, ma ti lasciano fuori. Non ti chiedono di mangiare al loro tavolo, non ti vogliono. Non hai un posto veramente tuo. Ti senti una nullità, come se ti avessero buttato via. (S.S. 11 anni)

Questa è una testimonianza di un bambino rifiutato dai compagni, tratte dal testo di Karen Bierman (2004), in cui si esaminano le sofferenze e i danni prodotti dal rifiuto cronico da parte dei compagni. Danni che possono risultare permanenti, specialmente nell'ambito della psicopatologia (gravi disturbi di personalità, ansie sociali, comportamenti antisociali). Gli alunni dislessici sono più a rischio degli altri compagni di essere oggetto di rifiuto. I bambini individuano i compagni simpatici in quelli disponibili, amichevoli, gentili, generosi, comprensivi e bravi nei giochi. Tra i fattori che invece generano antipatia troviamo spesso i problemi di comportamento, sia del genere esternalizzato (disturbo, aggressioni, ecc.) sia del genere evitante/ansioso, oltre a qualche caratteristica fisica e mentale atipica (disattenzione, scarsa autoregolazione, ecc.) (Bierman, 2004).

Queste ultime considerazioni ci porteranno a privilegiare, nel prossimo paragrafo in cui si parlerà di organizzazione didattica, lo sviluppo di relazioni prosociali e di aiuto reciproco tra gli alunni, la tessitura cioè di rapporti di riconoscimento reciproco e di disponibilità come base relazionale «diffusa», su cui innestare soluzioni metodologiche più strutturate come l'apprendimento cooperativo e il tutoring.

# ACCESS

PATRIZIA VERMIGLI - GUIDO TRAVAGLIA  
STEFANO ALCINI - MARIA GALLUCCIO

ANALISI DEGLI INDICATORI COGNITIVO-EMOZIONALI  
DEL SUCCESSO SCOLASTICO

*Autoefficacia* *Temperam*

*Relazioni familiari*

*Autostima*

*Successo scolastico*

Erickson

1. Seguo sempre le lezioni con attenzione.
2. Sono spesso insicuro e dubbioso su ciò che faccio.
3. Sono ossessionato/a dal mio peso corporeo.
4. I miei genitori pensano che nella vita avrò dei problemi come ora ne ho a scuola.
5. Difficilmente porto a termine tutti i compiti assegnati per casa.
6. Mi lascio scoraggiare dalle difficoltà che incontro a scuola.
7. I miei genitori sono bravi genitori, e ne sono orgoglioso/a.
8. Penso di essere tra i più bravi della mia classe.
9. Vorrei avere un'altra costituzione fisica.
10. Non riesco a farmi capire dagli altri.
11. I miei genitori sono orgogliosi di come vado a scuola.
12. In classe mi distraigo facilmente.
13. Ho spesso problemi nell'affrontare con serenità i miei impegni scolastici.
14. I compagni mi cercano per uscire insieme.
15. Mia madre è affettuosa con me.
16. Sono molto svelto e preciso nel fare i compiti.
17. Spesso in classe mi distraigo e sogno ad occhi aperti.
18. Mi sento capito dai miei genitori.
19. Più è difficile un argomento e più mi ci impegno come fosse una sfida con me stesso.
20. Non ho pazienza e abbandono facilmente un compito se non trovo subito la soluzione.
21. Penso di avere un bel fisico anche senza vestiti.
22. Non faccio facilmente amicizia con i nuovi compagni.
23. I miei genitori disapprovano i miei interessi.
24. Il mio impegno scolastico è spesso discontinuo e si riflette nell'andamento generale del profitto.
25. Nei compiti in classe cado spesso vittima del panico.

(continua)

26. I miei amici si confidano con me.
27. In famiglia sono amato.
28. Rimango spesso indietro con le lezioni e i compiti.
29. A scuola non sopporto gli imprevisti e le situazioni nuove mi creano agitazione.
30. Sono troppo grasso/a.
31. I compagni mi ignorano.
32. I miei genitori si fidano di me e mi responsabilizzano facendomi organizzare le mie cose.
33. Ottengo sempre buoni risultati grazie al mio impegno costante.
34. Per la maggior parte del tempo che passo a scuola sono agitato e teso.
35. So di essere bello/a.
36. In classe non mi isolo.
37. Quando ho dei problemi a scuola o con gli amici, i miei genitori mi sono vicini e mi sostengono incoraggiandomi.
38. Spesso prendo voti più alti dei miei compagni.
39. Mi lascio scoraggiare facilmente dalle avversità scolastiche.
40. Ho buoni rapporti con i compagni.
41. In casa purtroppo sono trattato come fossi ancora un bambino.
42. Sono apprezzato dagli insegnanti per il mio impegno.
43. Il futuro mi spaventa.
44. Non sono molto simpatico ai miei compagni.
45. I miei genitori mi reputano svogliato.
46. A volte gli insegnanti mi fanno sentire una nullità.
47. A volte mi sento proprio inutile.
48. Non ho problemi a cambiarmi negli spogliatoi delle palestre e delle piscine.

## SCALE DEL TEST ACCESS E DESCRIZIONE DEL LORO CONTENUTO

SCALA	ITEM
<p><b>Adattamento scolastico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Seguo sempre le lezioni con attenzione</li> <li>5. Difficilmente porto a termine tutti i compiti assegnati per casa</li> <li>8. Penso di essere tra i più bravi della classe</li> <li>12. In classe mi distraigo facilmente</li> <li>16. Sono molto svelto e preciso nel fare i compiti</li> <li>19. Più è difficile un argomento e più mi ci impegno come fosse una sfida con me stesso</li> <li>24. Il mio impegno scolastico è spesso discontinuo e si riflette nell'andamento generale del profitto</li> <li>28. Rimango spesso indietro con le lezioni e i compiti</li> <li>33. Ottengo sempre buoni risultati grazie al mio impegno costante</li> <li>38. Spesso prendo voti più alti dei miei compagni</li> <li>42. Sono apprezzato dagli insegnanti per il mio impegno</li> <li>46. A volte gli insegnanti mi fanno sentire una nullità</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>CONTENUTO DELLA SCALA</b></p> <p>La scuola è l'ambiente in cui il ragazzo/a trascorre la maggior parte del suo tempo ed è il luogo dove ha modo di verificare le sue capacità intellettive confrontandole con quelle dei suoi compagni, dove emergono le sue caratteristiche personali, la sua perseveranza o meno nel raggiungimento di un obiettivo, la sua capacità di prestare attenzione alle lezioni, di impegnarsi per ottenere buoni risultati, dove può conoscere quali sono i suoi interessi, le materie che gli riescono meglio, quelle che più lo motivano, quelle che invece presentano maggiori difficoltà. Dalla consonanza o meno tra le aspettative e/o capacità e i risultati conseguiti, dal giudizio di valore che viene emesso dagli altri (coetanei e/o adulti), si determinerà il tipo di adattamento del ragazzo/a in questo ambito.</p>

(continua)

SCALA	ITEM
<b>Emotività</b>	<p>2. Sono spesso insicuro e dubbioso su ciò che faccio</p> <p>6. Mi lascio scoraggiare dalle difficoltà che incontro a scuola</p> <p>13. Ho spesso problemi nell'affrontare con serenità i miei impegni scolastici</p> <p>17. Spesso in classe mi distraigo e sogno ad occhi aperti</p> <p>20. Non ho pazienza e abbandono facilmente un compito se non trovo subito la soluzione</p> <p>25. Nei compiti in classe cado spesso vittima del panico</p> <p>29. A scuola non sopporto gli imprevisti e le situazioni nuove mi creano agitazione</p> <p>34. Per la maggior parte del tempo che passo a scuola sono agitato e teso</p> <p>39. Mi lascio scoraggiare facilmente dalle avversità scolastiche</p> <p>43. Il futuro mi spaventa</p> <p>47. A volte mi sento proprio inutile</p>
	<b>CONTENUTO DELLA SCALA</b>
	<p>La sfera emotiva degli adolescenti ha un'importanza notevole in questo periodo delicato della loro crescita. A momenti di euforia e di eccitazione possono seguire stati di depressione e annichilimento. Può essere condizionata dai successi/insuccessi scolastici o non avere ragioni apparenti, ma incide sicuramente sul rendimento scolastico.</p>

SCALA	ITEM
<b>Identità corporea</b>	<p>3. Sono ossessionato/a dal mio peso corporeo</p> <p>9. Vorrei avere un'altra costituzione fisica</p> <p>21. Penso di avere un bel fisico anche senza vestiti</p> <p>30. Sono troppo grasso/a</p> <p>35. So di essere bello/a</p> <p>48. Non ho problemi a cambiarmi negli spogliatoi delle palestre o delle piscine</p>

CONTENUTO DELLA SCALA	
	Lo stare bene con il proprio corpo è già un presupposto importante per aver fiducia nelle proprie possibilità; non accettarsi per quel che si è crea invece una serie di insicurezze che inibiscono i rapporti con gli altri e anche la capacità di sentirsi a proprio agio quando è necessario esporsi.

SCALA	ITEM
lattamento sociale	10. Non riesco a farmi capire dagli altri
	14. I compagni mi cercano per uscire insieme
	22. Non faccio facilmente amicizia con i nuovi compagni
	26. I miei amici si confidano con me
	31. I compagni mi ignorano
	36. In classe non mi isolo
	40. Ho buoni rapporti con i compagni
44. Non sono molto simpatico ai miei compagni	
CONTENUTO DELLA SCALA	
	La consapevolezza di essere cercato, amato, compreso, accettato dai coetanei gioca un ruolo sicuramente importante se non determinante nella costruzione di una buona idea di sé, della propria identità. Gli adolescenti hanno bisogno di un'alternativa alla famiglia per affermare se stessi e conquistare la propria indipendenza.

SCALA	ITEM
lazioni familiari	4. I miei genitori pensano che nella vita avrò dei problemi come ora ne ho a scuola
	7. I miei genitori sono bravi genitori e ne sono orgoglioso/a
	11. I miei genitori sono orgogliosi di come vado a scuola
	15. Mia madre è affettuosa con me
	18. Mi sento capito dai miei genitori

(continua)

- 23. I miei genitori disapprovano i miei interessi
- 27. In famiglia sono amato
- 32. I miei genitori si fidano di me e mi responsabilizzano facendomi organizzare le mie cose
- 37. Quando ho dei problemi a scuola o con gli amici, i miei genitori mi sono vicini e mi sostengono incoraggiandomi
- 41. In casa purtroppo sono trattato come fossi ancora un bambino
- 45. I miei genitori mi reputano svogliato

#### CONTENUTO DELLA SCALA

La famiglia continua ad essere il punto di riferimento principale, soprattutto come base sicura dalla quale staccarsi per esplorare e fare nuove esperienze con la certezza di poter tornare e ottenere il sostegno, l'incoraggiamento, l'aiuto in caso di necessità. Quando questa sicurezza manca il ragazzo/a ha molta più difficoltà a correre dei rischi, ad aprirsi a nuove esperienze, soprattutto perché ha maturato un'immagine di sé come individuo che non può aspettarsi sostegno in quanto non degno di essere amato, e dei genitori come persone da cui non aspettarsi niente. Le prove che dovrà sostenere diventeranno ostacoli difficili da superare anche perché l'elevato livello di ansia, conseguenza dell'insicurezza, renderanno il compito ancora più complesso di quello che è nella realtà.

Scuola dell'infanzia

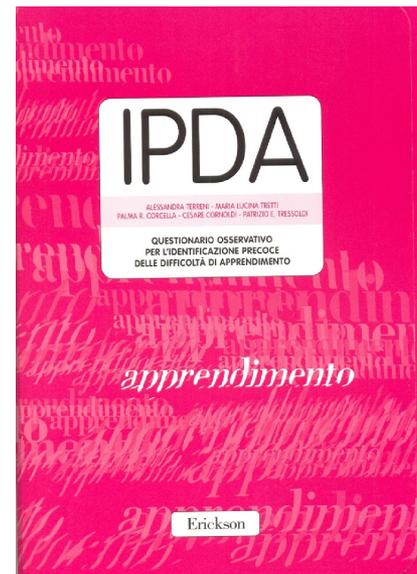
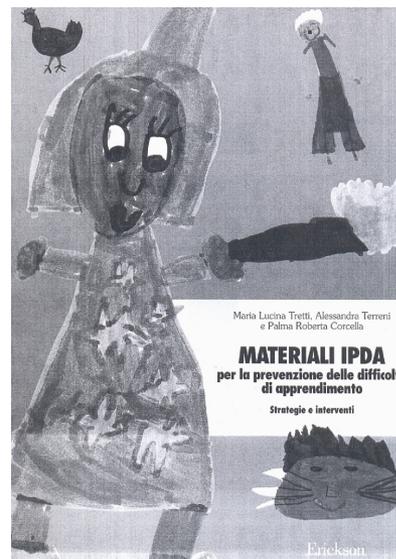
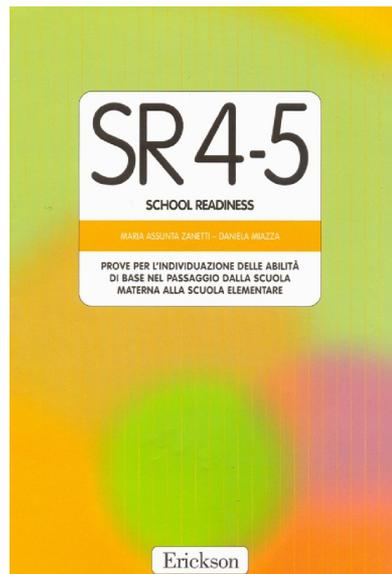
### *Letture e scrittura come abilità strumentali*

Nell'imparare a leggere e scrivere si è facilitati dal possesso di talune competenze cognitive (talvolta chiamate prerequisiti) che sono implicate nella letto-scrittura. Alcune importanti competenze di questo tipo sono:

- la *discriminazione visiva*, per riconoscere i grafemi da altri segni grafici e differenziarli tra di loro, sulla base del diverso orientamento spaziale, pur senza sapervi attribuire un nome;
- la *discriminazione uditiva*, per riconoscere le caratteristiche fonetiche di un messaggio e quindi poterlo ricordare e riprodurre fedelmente. Solo se il bambino riesce a discriminare i fonemi della lingua può, infatti, imparare ad associarli correttamente ai grafemi corrispondenti nei processi di lettura e scrittura;
- la *memoria fonologica a breve termine*, per mantenere in memoria una corretta sequenza fonologica, individuare i singoli fonemi e poterli convertire in grafemi (scrittura), così come per mantenere i singoli fonemi ottenuti attraverso il processo di conversione grafema-fonema e poterli fondere per produrre la parola (lettura);
- le *abilità metafonologiche* (o di consapevolezza fonologica), cioè la capacità di riconoscere ed elaborare le caratteristiche fonologiche delle parole tralasciando le loro caratteristiche semantiche. Comprendono:
  - la *capacità di fusione*: si tratta della capacità di riconoscere una parola dopo averne ascoltato i fonemi o le sillabe in modo separato. La sua importanza deriva dal fatto che, nella fase dello sviluppo della lettura in cui il bambino

trasforma in fonemi ciascun grafema o gruppo di grafemi, egli deve poi riuscire a fonderli assieme per leggere correttamente la parola per intero;

- la *capacità di segmentazione*: è la capacità di scomporre una parola nei suoni che la costituiscono (sillabe prima e fonemi dopo) ed è fondamentale per riuscire a scrivere. Dato che in tutti i sistemi alfabetici di scrittura i grafemi rappresentano i fonemi, per sapere quali simboli grafici utilizzare occorre prima individuare quali fonemi compongono la parola. Se per esempio si vuole scrivere la parola «treno», a meno che non sia già stata appresa la forma globale, occorre individuare i fonemi t/r/e/n/o e, rispettandone l'ordine, rappresentarli graficamente utilizzando i grafemi corrispondenti;
- la *coordinazione oculo-manuale*, rappresenta lo strumento di esecuzione dei processi di scrittura. Un'inefficienza in questa funzione non pregiudica i processi alla base della scrittura. Lo dimostra il fatto che, anche in caso di difficoltà motorie, è possibile scrivere correttamente utilizzando una tastiera convenzionale o adattata alle difficoltà motorie del bambino. È pur vero, tuttavia, che lo sviluppo di questa funzione deve essere adeguato per un buon grafismo;
- *l'associazione visivo-verbale e l'accesso lessicale rapido*, per ricavare velocemente il nome dei grafemi e delle parole scritte. Prima di saper attribuire il corretto nome alle parole o di associare velocemente i grafemi ai fonemi corrispondenti, occorre saper nominare velocemente figure, oggetti, simboli, recuperando rapidamente le etichette dal proprio lessico verbale. Molte ricerche hanno suggerito che la velocità di recupero lessicale (*speed of naming*) può essere un precursore della velocità di recupero dei fonemi;
- *l'elaborazione semantica di anticipazione*, per facilitare e velocizzare i processi di lettura e scrittura. La capacità di effettuare inferenze sulla natura del materiale che segue in base al contesto precedente è in relazione con la velocità e l'accuratezza nella decodifica e nel dettato, oltre che con la comprensione.



## PRCR-2 ◀ PROVE DI PREREQUISITO PER LA DIAGNOSI DELLE DIFFICOLTÀ DI LETTURA E SCRITTURA ▶

*una serie di prove criteriali del Gruppo MT*

C. Cornoldi, L. Miato,  
A. Molin e S. Poli

# Periodo di utilizzo

Dicembre della classe dei 4 anni.

Maggio della classe dei 4 anni.

Dicembre della classe dei 5 anni.

Maggio della classe dei 5 anni.

Ottobre/dicembre della prima elementare.

Poi, per bambini con grosse difficoltà.

**DIFFICOLTA'  
LINGUISTICO-  
COMUNICATIVE.**

# Linguaggio - IPDA

1 – per niente / mai

2 – poco / a volte

3 – abbastanza

4 – molto / sempre

## Comprensione linguistica

12. Ascolta e segue le conversazioni e le argomentazioni affrontate in classe in modo adeguato rispetto all'età

① ② ③ ④

13. Capisce il significato delle parole che l'insegnante usa

① ② ③ ④

14. Comprende le istruzioni date a voce

① ② ③ ④

## Espressione orale

15. Ha una buona capacità di raccontare un episodio a cui ha assistito o al quale ha preso parte

① ② ③ ④

16. Riesce a esprimere in modo chiaro propri pensieri, sentimenti ed esigenze

① ② ③ ④

17. Ha un ricco vocabolario

① ② ③ ④

18. Sa descrivere una semplice storiella rappresentata in una serie di vignette

① ② ③ ④

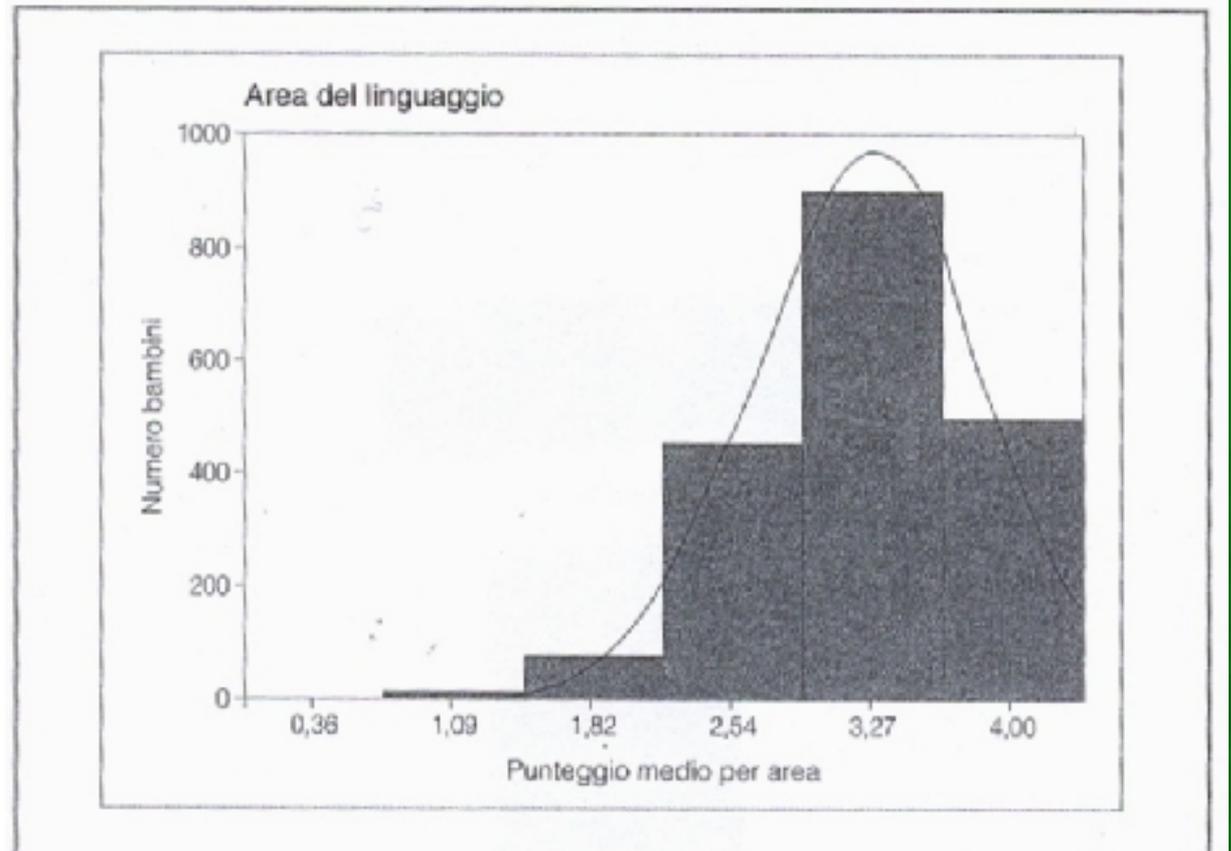
19. Dal punto di vista morfo-sintattico si esprime correttamente (singolare e plurale, concordanza articoli, coniugazione verbi, costruzione frasi, ecc.)

① ② ③ ④

Sommare i punteggi e dividere per 8, per ottenere il valore medio.

# Linguaggio IPDA

I punteggi sotto  
2,11 segnalano una:  
  
Difficoltà.



# SR 4-5

SCHOOL READINESS

MARIA ASSUNTA ZANETTI - DANIELA MIAZZA

PROVE PER L'INDIVIDUAZIONE DELLE ABILITÀ  
DI BASE NEL PASSAGGIO DALLA SCUOLA  
MATERNA ALLA SCUOLA ELEMENTARE

Erickson

C'è sia per i 4 anni  
che per i 5 anni.

M.A. ZANETTI E D. MIAZZA

# SR 4-5

5 ANNI

## FOGLIO DI NOTAZIONE

### DATI ANAGRAFICI

Nome \_\_\_\_\_ Cognome \_\_\_\_\_ Data di nascita \_\_\_\_\_

Scuola \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_ Sezione \_\_\_\_\_

Professione del padre \_\_\_\_\_ Istruzione del padre \_\_\_\_\_

Professione della madre \_\_\_\_\_ Istruzione della madre \_\_\_\_\_

Data della prova \_\_\_\_\_ Città \_\_\_\_\_

Assicuratevi di aver compilato in tutte le sue parti il riquadro dei dati anagrafici prima di voltare pagina!

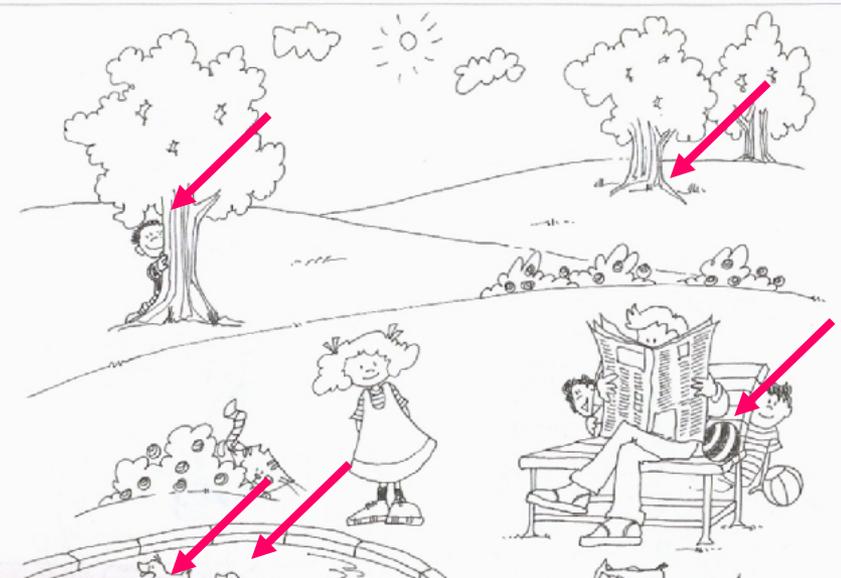
Erickson



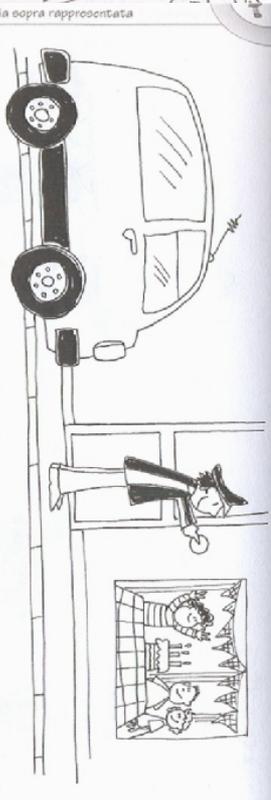
**A. COMPrensIONE DI CONSEGNE**

ITEM	GIUSTO	SBAGLIATO
1. <u>Indicami la palla sopra la panchina</u>	1	0
2. <u>Indicami il bambino dietro all'albero</u>	1	0
3. <u>Indicami l'albero più lontano</u>	1	0
4. <u>Indicami le papere dentro al laghetto</u>	1	0
5. <u>Indicami la papera vicino al laghetto</u>	1	0
6. Dimmi che stagione è	1	0
7. Indicami la strada	1	0
8. Indicami la vignetta... <i>gioco pericoloso</i>	1	0
9. Indicami le persone... <i>velocemente</i>	1	0
10. Indicami la macchina col lampeggiante acceso	1	0

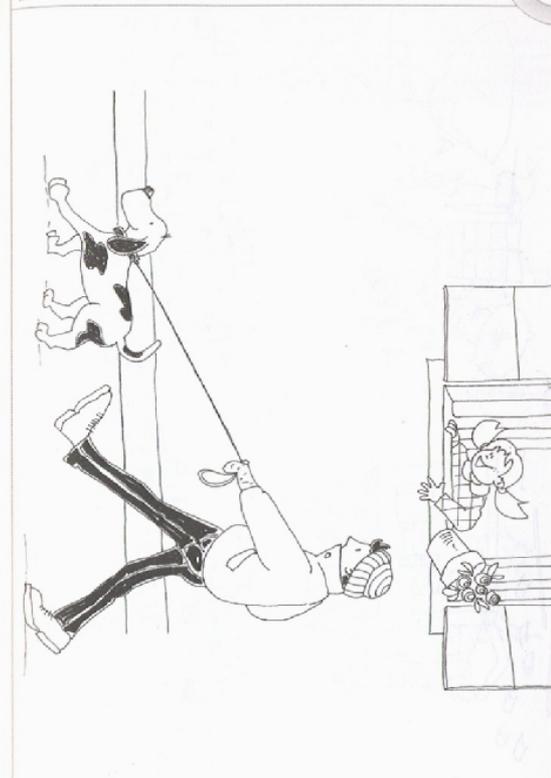
INDICAZIONE DI CONSEGNE Item 1-5  
 1: la palla sopra la panchina; il bambino dietro l'albero; l'albero più lontano;  
 2: dietro al laghetto; la papera vicino al laghetto



INDICAMI la vignetta che non c'entra con la storia sopra rappresentata



INDICAMI cosa succederà



**B. COMPrensIONE DEL TESTO FIGURATO E ORALE**

Obiettivo: comprensione delle relazioni logico-temporali

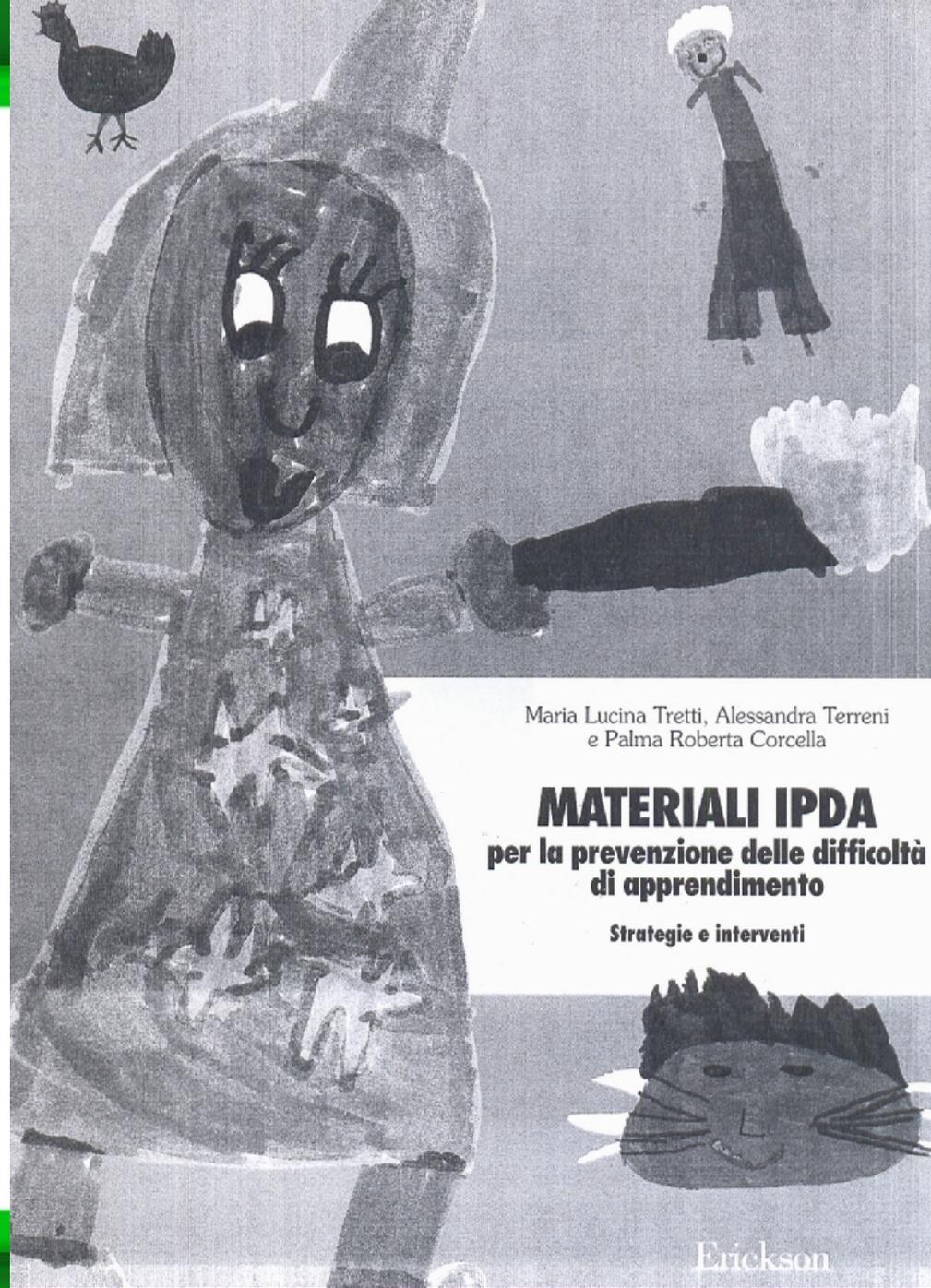
ITEM	GIUSTO
11. Perché il bambino piange?	1
12. Indicami la vignetta che non c'entra	1
13. Indicami cosa succederà?	1
14. Costruzione della casa: <i>riordina</i>	1
15. Indicami il personaggio esatto	1
16. Dimmi quanti personaggi erano nella storia	1
17. Dimmi qual è l'intruso	1
18. Indicami dove è caduto Andrea	1

PROFILO INDIVIDUALE						
Centili	Abilità Linguistica	Abilità Fonologica	Abilità Logico-Mat.	Simbolizzazione	Sviluppo Psicomotorio	Centili
99	50	20	27	30	20	99
90	50	20	27	30	20	90
80	49	20	26	30	20	80
70	48	20	26	30	19	70
60	48	20	25	30	19	60
50	47	20	25	29	19	50
40	46	19	24	28,8	18	40
30	45	19	23	27	17	30
20	43	19	22	26	15,4	20
10	40	16,2	16,8	20	13	10

Valori sotto 40 indicano Difficoltà rilevanti.

- Teoria
- Strumenti di valutazione
- Schede

Consigliato!!







# Prova di descrizione di una scena

# IPDA

M.L. TRETTI,  
A. TERRENI  
E P.R. CORCELLA.

## ISTRUZIONI:

Chiedere al bambino di osservare attentamente la figura tenendola in mano e di raccontare bene tutto ciò che succede in modo che l'esaminatore possa capire chiaramente cosa è successo. È possibile aiutare una volta il bambino con: «E poi? E allora?, ecc.».

La *valutazione della prova* prevede tre punteggi:

### **A** – *Ricchezza di particolari*

Si contano tutti gli elementi rilevabili dalla figura che vengono nominati dal bambino (ad es. bambino, gatto, macchinina, paletta, sabbia, vaso, scarpe, correre, inseguire, scappare, ecc.) e si assegna un punteggio per ciascun elemento rilevato.

### **B** – *Complessità della frase*

Il punteggio corrisponde alla lunghezza media dell'enunciato in morfemi.

Si procede contando le parole che costituiscono ciascun enunciato e calcolando successivamente la media (= numero totale di parole / numero di enunciati). Non si contano le parole che uniscono gli enunciati (ad es., «e», «e poi», ecc.).

N.B. Per *enunciato* si intende l'insieme di una proposizione principale con eventuali subordinate. Vengono considerati enunciati separati una proposizione principale e le relative coordinate. Si vedano i seguenti esempi: «c'è un gatto che ruba una macchinina» (= enunciato di 8 parole), «c'è un bambino e c'è un gatto» (= due enunciati di 4 parole ciascuno).

### **C** – *Organizzazione del racconto*

**C** – *Organizzazione del racconto*

Si assegna 1 punto per ognuno dei seguenti elementi, qualora sia collocato in modo corretto nella sequenza:

**CONTESTO** (es., c'è un bambino e c'è un gatto...)

**AMBIENTAZIONE** (es., il bambino stava giocando con la macchinina...)

**FATTO** (es., ad un certo punto, il gatto salta e prende...)

**CONSEGUENZA** (es., allora il bambino lo insegue...)

**FINALE** (es., alla fine il bambino è riuscito ad acchiappare il gatto e lo ha sgridato...)

---

Nota: non vengono penalizzati errori derivabili dall'uso del dialetto, né di tipo sintattico.

Novembre/Dicembre dell'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia.

Punteggio A: Difficoltà rilevante se il punteggio è 0,1 oppure 2.

Punteggio B: Difficoltà rilevante se il punteggio è 0,1,2,3 o 4.

Punteggio C: Difficoltà rilevante se il punteggio è 0.

Aprile/Maggio dell'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia.

Punteggio A: Difficoltà rilevante se il punteggio è 0,1,2 oppure 3.

Punteggio B: Difficoltà rilevante se il punteggio è 0,1,2,3 o 4.

Punteggio C: Difficoltà rilevante se il punteggio è 0 oppure 1.

# ABILITA' DI ANALISI FONOLOGICA.

Abilità di analisi fonologica

Fattore di rischio per le  
Difficoltà di Letto-Scrittura,  
per la Dislessia e la  
Disortografia.

Il percorso dell'apprendimento si svilupperà attraverso attività che, partendo dall'esperienza pratica, porteranno i bambini a formulare ipotesi e riflessioni sull'aspetto fonologico della lingua, a operare verifiche e a perfezionare man mano, la loro competenza linguistica.

## LA PERCEZIONE FONOLOGICA

L'attività fonologica, così come ogni altra attività proposta ai bambini della scuola dell'infanzia, si svilupperà:

- *da percezioni globali ad analisi sempre più precise;*
- *dall'integrazione dei dati offerti dalla stimolazione a forme di associazione, generalizzazione e sintesi.*

(M. Brotini)

La finalità consiste nello:

- stimolare la percezione e la discriminazione uditiva;
- promuovere la capacità di rappresentare i suoni con il movimento, il corpo, l'attività grafica non codificata;
- saper leggere e riprodurre ritmi;
- affinare la consapevolezza dei suoni che attraverso la voce si possono produrre;
- per poi giungere a riconoscere i suoni iniziali e finali delle parole, trovare assonanze e rime, giocare con le filastrocche, ecc.

*Il tutto attraverso l'esperienza vissuta nello spazio e nel*

Questo implica una adeguata capacità di attenzione, concentrazione e memoria. Di conseguenza assumono importanza rilevante anche tutti i giochi di memoria visiva, uditiva e verbale. Nella scuola dell'infanzia è possibile, e auspicabile, avviare questo percorso didattico che ha una valenza sia formativa, sia preventiva.

- Formativa perché permette di acquisire una competenza di base in ordine e i requisiti richiesti dall'apprendimento della lettura e della scrittura.
- Preventiva perché permette di individuare quei bambini che presentano difficoltà e che possono essere considerati a rischio.

Per questi bambini sarà necessario, durante il primo semestre di scuola elementare, attivare una osservazione mirata all'eventuale emergere di specifiche difficoltà, oltre all'adozione di particolari accorgimenti nell'insegnamento della lettura e della scrittura che troverete in altra parte di questo manuale.

Già con i bambini di tre anni è possibile creare situazioni di gioco che li pongano in attesa di ascoltare suoni e rumori.

L'attesa, e quindi il silenzio, assumono una valenza attiva in quanto sollecitano tensione verso qualcosa che sta per accadere, attenzione e interesse.



*Per favorire la discriminazione tra il suono ed il silenzio è utile far corrispondere ATTIVITÀ ed INATTIVITÀ motoria.*

(C. Flosi e B. Gervasoni)

## Consapevolezza fonologica globale e analitica

Il modello teorico cui abbiamo fatto riferimento per la costruzione di questo test è quello di Morais (1991), che sia per la nostra sperimentazione all'interno dello studio delle abilità linguistiche nei bambini con sviluppo tipico, sia per la quotidiana esperienza clinica con bambini con disturbo di linguaggio o di apprendimento, ci appare maggiormente rispondente alla realtà.

Questo modello propone una suddivisione simile a quella operata da Bradley e Bryant (1983), ma più specifica, e distingue Consapevolezza Globale, od Olistica, e Consapevolezza Analitica, o Fonemica.

*La Consapevolezza Globale, od Olistica*, riguarda le operazioni metafonologiche (cioè di riflessione sulla fonologia del linguaggio) relative alle seguenti capacità:

### *Discriminazione di suoni*

- discriminazione uditiva di coppie minime;

### *Classificazione*

- riconoscimento di rime
- riconoscimento di sillabe in parole diverse;

### *Fusione e segmentazione*

- segmentazione sillabica
- sintesi sillabica.

Questo tipo di consapevolezza è presente in soggetti che usano sistemi di scrittura non alfabetici, in adulti analfabeti, e nei bambini in età prescolare (Martini 1995; 2003). Le sillabe, infatti, a differenza della maggior parte dei fonemi, sono marcate acusticamente e possono essere pronunciate isolatamente avendo una chiara autonomia articolatoria e percettiva. Per questo motivo i bambini non hanno generalmente bisogno di riflettere su qualche rappresentazione astratta quando segmentano parole multisillabiche in sillabe.

Coerentemente con questa differenza i risultati di molti studi mostrano che i bambini sviluppano la conoscenza delle sillabe spontaneamente molto prima dei fonemi. Questa abilità inoltre, si sviluppa prima e indipendentemente dall'apprendimento della lingua scritta (Zuccheromaglio, 1985).

I bambini in età prescolare, invece, incontrano maggiori difficoltà nei compiti che interessano le unità minime, ovvero i fonemi. Questo perché il linguaggio è solo apparentemente una sequenza di unità sonore discrete e ricorrenti, anche se così appare al bambino alfabetizzato, che è tale perché ha appreso una particolare forma di codifica dei suoni del linguaggio.

Studi obiettivi sull'analisi acustica delle parole, e sulla percezione dei suoni linguistici, infatti, effettuati con metodiche spettrografiche, hanno dimostrato che il linguaggio è costituito da continue e variabili onde di energia acustica da cui non emerge alcun indizio sulla presenza di una segmentazione fonematica (Liberman et al., 1974). Le unità fonemiche sono fuse tra loro e la segmentazione del segnale acustico non corrisponde alla segmentazione fonica: i fonemi, se rappresentati acusticamente, corrisponderebbero più appropriatamente alla dimensione delle sillabe.

*La Consapevolezza Analitica o Fonemica*, per l'appunto, riguarda invece le operazioni che coinvolgono i fonemi. Anche Tressoldi e colleghi (1989) affermano l'importanza di un'esplicita consapevolezza fonemica, capacità che però è dipendente anche da abilità metalinguistiche che non si sviluppano spontaneamente come il linguaggio orale. Questo tipo di consapevolezza fonologica è meno accessibile della precedente: non è, infatti, presente in soggetti che usano sistemi di scrittura non alfabetici e nei bambini prima dell'apprendimento della lingua scritta. Inoltre, è un indicatore molto sensibile dell'avvenuta esposizione alle regole di codifica del sistema alfabetico e stenta a emergere nei soggetti con ritardo di apprendimento della lingua scritta.

È relativa alla struttura segmentale profonda del linguaggio e riguarda riflessioni metafonologiche analitiche relative a:

#### *Fusione e segmentazione*

- sintesi e segmentazione fonemica;

#### *Manipolazione*

- delezione sillabica e consonantica
- inversione di iniziali (spoonerismo);

#### *Classificazione*

- ricognizione di rime
- produzione di rime
- fluidità lessicale con facilitazione fonemica.

Proprio sulla base di questo modello evolutivo, abbiamo scelto una serie di prove, descritte nel capitolo successivo, che fossero rappresentative sia del livello di acquisizione generale delle abilità metafonologiche, sia delle finestre temporali nel percorso scolastico nelle quali il bambino apprende e consolida tali capacità.

# SR 4-5

SCHOOL READINESS

MARIA ASSUNTA ZANETTI - DANIELA MIAZZA

PROVE PER L'INDIVIDUAZIONE DELLE ABILITÀ  
DI BASE NEL PASSAGGIO DALLA SCUOLA  
MATERNA ALLA SCUOLA ELEMENTARE

Erickson

C'è sia per i 4 anni  
che per i 5 anni.

## AABILITÀ FONOLOGICA

### A. DISCRIMINAZIONE DI FONEMI

ITEM	GIUSTO	SBAGLIATO
1. BOLLO	1	0
2. CARTELLO	1	0
3. TORTA	1	0
4. MONTAGNA	1	0

### B. DISCRIMINAZIONE DI SILLABE

ITEM	GIUSTO	SBAGLIATO
5. REMO-RAMO	1	0
6. RICCO-RICCIO	1	0
7. COCCHIO-COCCIO	1	0
8. BOCCA-BOCCIA	1	0

### C. RADDOPPIO DI CONSONANTE

ITEM	GIUSTO	SBAGLIATO
9. NOTE-NOTTE	1	0
10. TORI-TORRI	1	0
11. PANI-PANNI	1	0
12. CANE-CANNE	1	0

### D. SOMIGLIANZE FONOLOGICHE

ITEM	GIUSTO	SBAGLIATO
13. LANA-RANA	1	0
14. MELA-VELA	1	0
15. MUCCA-ZUCCA	1	0
16. TAMBURO-CANGURO	1	0

(continua)

(continua)

**E. RIPRODUZIONE DI DIFFICOLTÀ ARTICOLATORIE**

ITEM	GIUSTO	SBAGLIATO
17. Colgo un sasso	1	0
18. Sentinella snella	1	0
19. Taglio col coltello	1	0
20. In tre entrano dietro	1	0

	GIUSTO	SBAGLIATO
<b>TOTALE</b>		

**OSSERVAZIONI**

.....

.....

.....

.....

PROFILO INDIVIDUALE						
Centili	Abilità Linguistica	Abilità Fonologica	Abilità Logico-Mat.	Simbolizzazione	Sviluppo Psicomotorio	Centili
99	50	20	27	30	20	99
90	50	20	27	30	20	90
80	49	20	26	30	20	80
70	48	20	26	30	19	70
60	48	20	25	30	19	60
50	47	20	25	29	19	50
40	46	19	24	28,8	18	40
30	45	19	23	27	17	30
20	43	19	22	26	15,4	20
10	40	16,2	16,8	20	13	10

Valori sotto 17 indicano Difficoltà rilevanti.

M.A. ZANETTI E D. MIAZZA

# SR 4-5

4 ANNI

## FOGLIO DI NOTAZIONE

### DATI ANAGRAFICI

Nome \_\_\_\_\_ Cognome \_\_\_\_\_ Data di nascita \_\_\_\_\_

Scuola \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_ Sezione \_\_\_\_\_

Professione del padre \_\_\_\_\_ Istruzione del padre \_\_\_\_\_

Professione della madre \_\_\_\_\_ Istruzione della madre \_\_\_\_\_

Data della prova \_\_\_\_\_ Città \_\_\_\_\_

*Assicuratevi di aver compilato in tutte le sue parti il riquadro dei dati anagrafici prima di voltare pagina!*

Erickson

# ABILITÀ FONOLOGICA

## A. DISCRIMINAZIONE DI FONEMI

*Obiettivo:* riconoscimento e discriminazione di suoni (= sa distinguere parole contenenti suoni simili)

CAMBIO DI CONSONANTE	GIUSTO	SBAGLIATO
1. MELA - TELA	1	0
2. VASO - NASO	1	0
3. CANE - PANE	1	0
4. PONTE - MONTE	1	0
5. MUCCA - ZUCCA	1	0

RADDOPPIO DI CONSONANTE	GIUSTO	SBAGLIATO
6. CASA - CASSA	1	0
7. PALA - PALLA	1	0
8. CANE - CANNE	1	0
9. PAPA - PAPPÀ	1	0
10. DITA - DITTA	1	0

## B. RIPRODUZIONE DI DIFFICOLTÀ ARTICOLATORIE

ITEM	GIUSTO	SBAGLIATO
11. La ruota è rotta	1	0
12. Renza ha una lenza	1	0
13. Il pizzo è rosso	1	0
14. Voglio un foglio	1	0
15. Cirillo ha un birillo	1	0

	GIUSTO	SBAGLIATO
<b>TOTALE</b>		

OSSERVAZIONI .....

# CMF

LUIGI MAROTTA, MANUELA TRASCIANI  
E STEFANO VICARI

**VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE  
METAFONOLOGICHE**

Fine Sc. Infanzia

Inizio prima elem.

Fine prima elem.

Inizio seconda elem.

LUIGI MAROTTA, MANUELA TRASCIANI  
E STEFANO VICARI

# CMF

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE  
METAFONOLOGICHE

SCUOLA D'INFANZIA

Erickson

**Profilo finale test (Scuola d'infanzia)**

**SCHEDA PER L'ESAMINATORE**

Nome \_\_\_\_\_ Cognome \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_

Età \_\_\_\_\_ Data della somministrazione \_\_\_\_\_ Data di nascita \_\_\_\_\_

PROVA	NUMERO DI RISPOSTE CORRETTE
1. Sintesi sillabica	
2. Coppie minime di parole	
3. Ricognizione di rime	
4. Coppie minime di non parole	
5. Riconoscimento sillaba iniziale di parola	
6. Segmentazione sillabica	

**Profilo individuale**

CLASSIFICAZIONE	Ricognizione di rime	< 5°	< 10°	11°-25°	26°-50°
	Riconoscimento sillaba iniziale di parola	< 5°	< 10°	11°-25°	26°-50°
SINTESI E SEGMENTAZIONE	Sintesi sillabica	< 5°	< 10°	11°-25°	26°-50°
	Segmentazione sillabica	< 5°	< 10°	11°-25°	26°-50°
DISCRIMINAZIONE	Coppie minime di parole	< 5°	< 10°	11°-25°	26°-50°
	Coppie minime di non parole	< 5°	< 10°	11°-25°	26°-50°

### SINTESI SILLABICA

**Consegna:** «Ascoltami bene, perché ora ti dirò una parola a pezzettini e tu dovrai indovinare che parola è. Ti faccio un esempio: se io dico CA-NE, tu dovrai dirmi CANE. È tutto chiaro? Iniziamo.»

	Sintesi
1. SOLE	
2. MELA	
3. LUNA	
4. TOPO	
5. PANE	
6. MATITA	
7. CAROTA	
8. SAPONE	
9. GELATO	
10. CAMERA	
11. CUCINA	
12. TELEFONO	
13. PATATINE	
14. REGALINO	
15. SEMAFORO	

Pagina fotocopiable ad esclusivo uso interno

### DISCRIMINAZIONE DI COPPIE MINIME (PAROLE)

**Consegna:** «Ascoltami bene: ora ti dirò delle parole e tu dovrai dirmi se sono uguali o no. Facciamo un esempio: se io ti dico PANE – CANE, sono uguali, sì o no? E se ti dico PANE – PANE? Hai capito bene? Iniziamo.»

1. POLLO	BOLLO	
2. MANO	NANO	
3. FINO	VINO	
4. POLLO	POLLO	
5. LANA	RANA	
6. TOPO	DOPO	
7. CALLO	GALLO	
8. VINO	VINO	
9. TASSA	TAZZA	
10. CALLO	CALLO	
11. MANGIA	MANCIA	
12. LANA	NANA	
13. TITO	DITO	
14. MALE	MARE	
15. PIUME	FIUME	

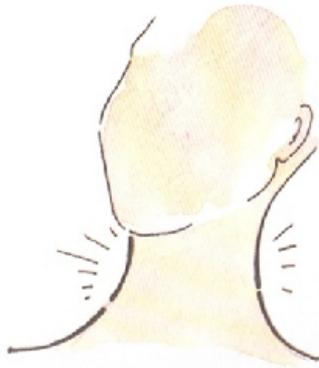
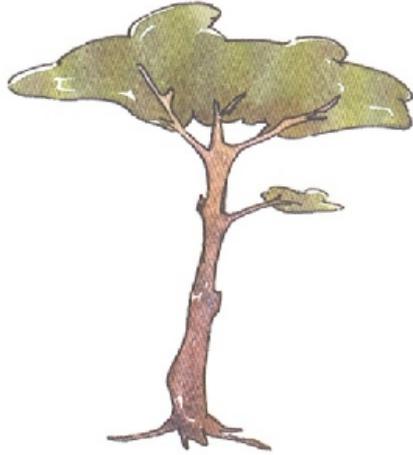
© 2004, Marotta, Trasciani e Uccari, Test CMF – Valutazione delle competenze metafonologiche, Trento, Erickson

## RICOGNIZIONE DI RIME

**Consegna:** «Ascoltami bene. Tu sai cosa è una rima? Si ha una rima quando una parola ha lo stesso suono di un'altra; due parole fanno rima se finiscono nello stesso modo, con lo stesso suono. Per es. GIORNATA fa rima con LIMONATA, PASSEGGIATA e ARANCIATA (finisce come limonata, passeggiata e aranciata). Hai capito bene? Facciamo una prova: guarda queste figure e stai attento.»

**PINO**  
**COLLO**..... **FIORE**..... **VINO**..... **X**.....

«Hai capito bene? Iniziamo».



## RICOGNIZIONE DI RIME (continua)

8. LANA  
MAGLIETTA..... RANA..... ZUCCA.....
9. VASCA  
TASCA..... DOCCIA..... RANA.....



**DISCRIMINAZIONE DI COPPIE MINIME (NON PAROLE)**

**Consegna:** «Ascoltami bene: ora ti dirò delle parole che non esistono e tu dovrai dirmi se sono uguali o no. Facciamo un esempio: se io ti dico PADE – FADE, sono uguali, sì o no? E se ti dico ZANE – ZANE? Hai capito bene? Iniziamo.»

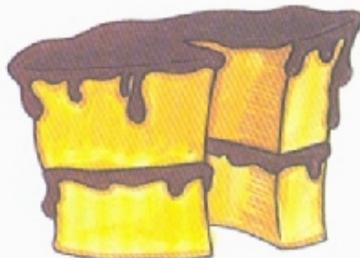
1.	PACA	BACA
2.	BATA	PATA
3.	PASE	PASE
4.	FAMI	VAMI
5.	VALA	VALA
6.	LETA	LEDA
7.	TOCO	DOCO
8.	CILA	GILA
9.	GIPI	GIPI
10.	MUNO	NUNO
11.	CANO	CAMO
12.	LACO	RACO
13.	SALU	SALU
14.	SEBA	ZEBA
15.	RAVE	SAVE

**RICONOSCIMENTO DELLA SILLABA INIZIALE DI PAROLA**

**Consegna:** «Ascoltami bene: ora ti dirò una parola e tu dovrai dirmi quale fra le altre tre comincia allo stesso modo. Facciamo qualche prova per vedere se hai capito: qual è la parola che comincia come pipa: torta, macchina, pistola. La risposta giusta è Pistola perché comincia con PI come Pipa».

PIPA  
TORTA..... MACCHINA..... PISTOLA..... **X**.....

© 2004, Marotta, Trasciani e Vicari, Test CMF – Valutazione delle competenze metafonologiche, Trento, Erickson



.....

.....

.....

.....

(continua)

## RICONOSCIMENTO DELLA SILLABA INIZIALE DI PAROLA (continua)

8.	LUNA BUSTA..... CAPPELLO..... <b>LUMACA</b> .....
9.	VALIGIA OCCHIALI..... <b>VASO</b> ..... ELEFANTE.....
10.	RANA TAZZA..... <b>RACCHETTA</b> ..... FOGLIA.....
11.	GATTO <b>GAMBA</b> ..... TELEFONO..... BICICLETTA.....
12.	COCCODRILLO SEDIA..... <b>COLLANA</b> ..... LIBRO.....
13.	FORCHETTA CHIAVE..... <b>FORBICI</b> ..... PALLA.....
14.	SEMAFORO <b>SERPENTE</b> ..... VELA..... RAMO.....
15.	ZAINO <b>ZANZARA</b> ..... PECORA..... ANELLO.....

(Pagina fotocopiable ad esclusivo uso interno)

## SEGMENTAZIONE SILLABICA

**Consegna:** «Ascoltami bene perché ora ti dirò una parola tutta insieme e tu dovrai ripetermela a pezzettini. Ti faccio un esempio: se io dico CANE, tu dovrai dirmi CA-NE. È tutto chiaro? Iniziamo.»

		Segmentazione
1.	SOLE	
2.	MELA	
3.	LUNA	
4.	TOPO	
5.	PANE	
6.	MATITA	
7.	CAROTA	
8.	SAPONE	
9.	GELATO	
10.	CAMERA	
11.	CUCINA	
12.	TELEFONO	
13.	SALUTARE	
14.	REGALINO	
15.	SEMAFORO	

© 2004, Marotta, Trasciani e Vicari, Test CMF - Valutazione delle competenze metafonologiche, Trento, Erickson

Altri fattori che  
influenzano  
l'apprendimento della  
letto-scrittura.

✓ Prova di denominazione  
veloce RAN (Rapid  
Automatized Naming)<sup>2</sup>

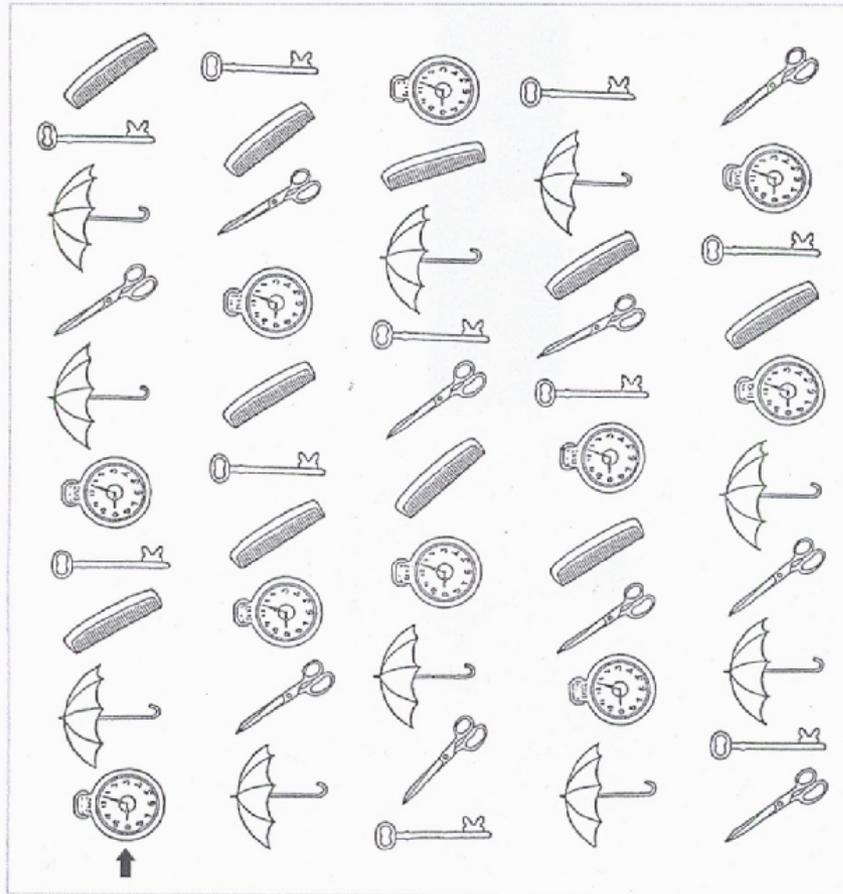
IPDA

M.L. TRETTE,  
A. TERRONI  
E. R. CORCELLA

**ISTRUZIONI:**

Girare il foglio in posizione orizzontale e far denominare al bambino gli oggetti lavorando da destra a sinistra e dall'alto al basso. La denominazione sarà quindi: sveglia (o orologio), ombrello, pettine, ecc. Prima della prova far nominare al bambino i cinque oggetti.

Computare tempo ..... , errori (etichette inesatte) ..... e omissioni .....



<sup>2</sup> Immagine tratta e materiale rielaborato a partire dal lavoro di D. Maschietto e C. Vio, U.O. di Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, ASL 10, San Donà di Piave (1999).

PROVA DI CHIUSURA VERBALE

Cognome  Nome

Data di nascita  Data del test:  Et :

Scuola:  Classe:

Localit :

Esaminatore:

ELENCO DEGLI ITEM

RISPOSTE

- |  |                                  |
|--|----------------------------------|
| 1) La mamma d  al bambino una mela. Il bambino mangia la .....   | MELA                             |
| 2) Cani, gatti e topi non vanno d'accordo. Il cane fa paura al gatto e il gatto fa paura al .....  | TOPO                             |
| 3) Ogni mattina la mamma sveglia Luisa. La mamma entra in camera di Luisa e apre le .....  | FINESTRE/PERSIANE/<br>TAPPARELLE |
| 4) Ogni animale ha un verso differente. Il gatto miagola e il cane .....   | ABBAIA                           |
| 5) Il cielo   azzurro, le nuvole sono bianche, il prato   .....  | VERDE                            |
| 6) Su quel tavolo ci sono le caramelle che ho regalato a lei e le caramelle che ho regalato a te. Tu ora puoi mangiare le caramelle tue, ma non quelle ..... | SUE                              |
| 7) Perch  Roberto   andato a letto? Roberto ha mangiato troppe caramelle e quindi sta .....  | MALE                             |

# IPDA

PRCR 2 Cornoldi et al., ed. OS

*PROVA DI RIPETIZIONE DI PAROLE SENZA SENSO (individuale)*

*Elenco parole presentate. Registrare a fianco la risposta e il punteggio (1 punto per ogni sillaba corretta). Procedere fino alla fine, Iniziare con due esempi (VAD, PUNGA) e assicurarsi che le istruzioni siano state comprese.*

*Data : ..... Cognome : ..... Nome : ..... Et  : ..... S : .....*

*Prima serie :*

BA ..... PUN ..... GLI ..... STRA .....

BLIZ ..... Somma ..... (5)

*Seconda serie :*

NANTA ..... RORDO ..... VEVRE .....

SESPE ..... LOLCO ..... Somma ..... (10)

*Terza serie :*

NONTRO ..... SESTRE ..... SASFRA .....

LILTRI ..... MIMBRI ..... Somma ..... (10)

**SPAN - 4 DI VOCALI**

*Test VADS - lettere (Ritagliare le sequenze e attaccarle su cartoncini).*

*Far sedere il bambino e dirgli qualcosa tipo : "Qui ci sono dei cartoncini con delle lettere : adesso faremo dei giochi con questi (oppure "Voglio vedere quante lettere sai ricordare")".*

**Uditivo-orale** - Procedura dello span di cifre (cominciare con 3 lettere e poi in caso tornare indietro), annotare se il bambino ha fatto giusto alla prima o alla seconda ripetizione di una determinata lunghezza (ritmo: una lettera per secondo).

**Visivo-orale** - Assicurarsi che il bambino sappia leggere le vocali. Si mostra un cartone dove sopra sono scritte le vocali, per 10", e, non appena viene tolto, il bambino deve ricordarle. Se le ricorda unificando, es. "EIU" si dice "Giusto, però io vorrei che d'ora in poi le ricordassi una alla volta, es. "E I U".

**Orale-scritto** - Assicurarsi che il bambino sappia scrivere le vocali.

**Visivo-scritto** - v. procedure precedenti.

**SEQUENZE**

Uditivo-orale			Orale-scritto		
-2	(EA)	(OU)	-2	(OE)	(UI)
-3	OIA	EUO	-3	AOU	EIO
-4	AQUI	EUIA	-4	OIAU	EAUO
-5	IAUEO	OIAEU	-5	IUAEO	OAI OE

**Visivo-orale**

I U	A E
E I U	A E O
A O E U	U O I E
O U I E A	E A O I U

**Visivo-scritto**

U A	E I
U O A	E A I

## Fase Screening



Per i casi di grave difficoltà

Casi con difficoltà  
resistente all'intervento  
intrascolastico

Approfondimento  
diagnostico



# **ATTIVITA' DI RINFORZO**

**dai 5 ai 7 anni.**

Marilena Meloni, Natalia Sponza,  
Pamela Kvilekval, M. Carmela Valente,  
Raffaele Bellantone

# LA DISLESSIA RACCONTATA AGLI INSEGNANTI

Come riconoscerla  
Cosa fare in classe

A cura della  
ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA

librilibri



## DIFFICOLTÀ: COSA FARE?

Hai eseguito tutte le prove ed hai le idee chiare sui livelli individuali dei tuoi alunni.

Ci sono sicuramente alunni con livelli diversi ed alunni che evidenziano difficoltà.

Comincia a distinguere tra:

- **difficoltà esecutive**, e
- **difficoltà costruttive**.

**Difficoltà esecutive:** sono tutte quelle che il bambino incontra nell'esecuzione dei segni scritti:

- difficoltà di riproduzione chiara del segno grafico;
- non adeguata organizzazione dello spazio sul foglio;
- incertezza nella sequenza e nella direzionalità della scrittura;
- problemi di orientamento spaziale, problemi nella riproduzione delle lettere (lettere rovesciate e /o capovolte).

Possibili cause di questo tipo di difficoltà:

- grado di coordinazione oculo-manuale;
- problemi di lateralizzazione;
- impaccio motorio;
- orientamento spaziale.

**Che carattere di scrittura hai scelto per scrivere alla lavagna, per i cartelloni?**

Tieni presente che le difficoltà esecutive possono essere accentuate o ridotte, a seconda del tipo di carattere grafico scelto per la scrittura.

## **Lo stampato maiuscolo...**

... per esempio facilita la scrittura perché:

- è composto da *aste*, orizzontali, verticali e diagonali, da cerchi e semicerchi; sono gli elementi più facili, primitivi e facili da realizzare;
- le lettere sono sempre identiche, anche se cambia la loro posizione all'interno delle parole;
- la separazione delle lettere propria dello stampato, favorisce la ricerca della corrispondenza suono-segno.

## **Lo stampato minuscolo...**

... è più chiaro del corsivo perché:

- corrisponde al carattere usato dai libri di testo, ed è quindi più diffuso, mantiene il vantaggio della separazione delle lettere come lo stampato maiuscolo;
- ma è più complesso perché diverse lettere sono simili e quindi confondibili: p b d q; u n; e a; m n...

## **Il corsivo...**

... è il carattere più difficile, perché:

- è composto da segni molto irregolari e difficili da smontare in segmenti;
- il gesto per riprodurre le lettere è unico e complesso richiede capacità percettivo-motorie più evolute;
- la singola lettera si modifica quando cambia posizione nelle parole;
- le lettere non sono separate e quindi meno percepibili come suono.



*Ti consigliamo perciò di usare lo stampato maiuscolo, senza fretta di passare agli altri caratteri.*

*Il criterio per passare all'uso di un altro carattere è che tutti gli alunni abbiano acquisito una competenza sicura almeno nell'abbinamento suono/lettera. E comunque è bene ricordare che l'apprendimento di un nuovo carattere non è automatico, ma va seguito e rinforzato momento per momento. È un buon suggerimento quello di fornire i bambini di un quadernino a righe di prima per gli allenamenti individuali, via via predisposti da te secondo le*

Maria Angela Berton,  
Elisabetta Lorenzi, Angela Lugli,  
Alfia Valenti

# DISLESSIA LAVORO FONOLOGICO

TRA SCUOLA DELL'INFANZIA  
E SCUOLA PRIMARIA

Esperienze

A cura di  
MARILENA MELONI

Presentazione di  
ENRICO SAVELLI

ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA

libri

I bambini con difficoltà specifiche richiedono un programma didattico adeguato alle loro caratteristiche. Questa proposta, centrata su un percorso di costruzione della lingua in continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, è finalizzata a rendere più



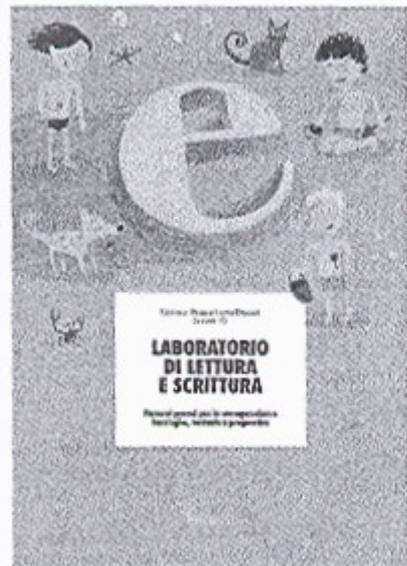
*Giuliana Pinto e Lucia Bigozzi (a cura di)*

## **LABORATORIO DI LETTURA E SCRITTURA**

Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica

*cm 21 x 29,7 – pp. 224*

Fornendo dei percorsi di apprendimento sperimentalmente validati durante una ricerca quadriennale su oltre mille bambini, questo volume propone tre itinerari operativi volti a favorire lo sviluppo delle competenze fonologiche, testuali e pragmatiche durante gli ultimi anni della scuola per l'infanzia o nel primo biennio della scuola elementare qualora vi siano difficoltà nell'apprendimento di lettura e scrittura. Le schede didattiche delle tre sezioni sono strutturate in modo da facilitare la futura acquisizione delle abilità di letto-scrittura, favorendo i processi cognitivi ed emozionali sottostanti la comunicazione linguistica grazie ad attività divertenti e stimolanti, dettagliatamente descritte nelle loro modalità di svolgimento.



*Emma Perrotta e Marina Brignola*

## **GIOCARE CON LE PAROLE**

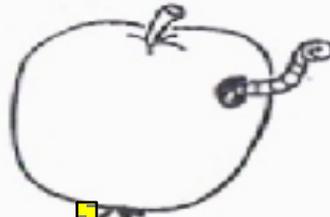
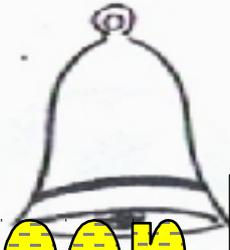
Training fonologico per parlare meglio e prepararsi a scrivere

cm 21 x 29,7 – pp. 153

La crescente attenzione rivolta in ambito scolastico e riabilitativo ai disturbi dell'apprendimento comporta la necessità di intervenire sempre di più a livello preventivo sui prerequisiti linguistici nei bambini che si avviano all'apprendimento della letto-scrittura, per agevolarli nell'incontro con la parola scritta. E allora, perché non avvicinare i bambini alla scrittura giocando? È quello che si propone questo libro, interamente composto di schede operative che sviluppino un completo e graduale training fonologico, formulato sotto forma di giochi linguistici particolarmente accattivanti e adatti a rendere più facile, spontaneo e divertente l'apprendimento della lettura e scrittura.



CERCA L'INTRUSO. Trova la parola che inizia in modo diverso da tutte le altre (CA...).

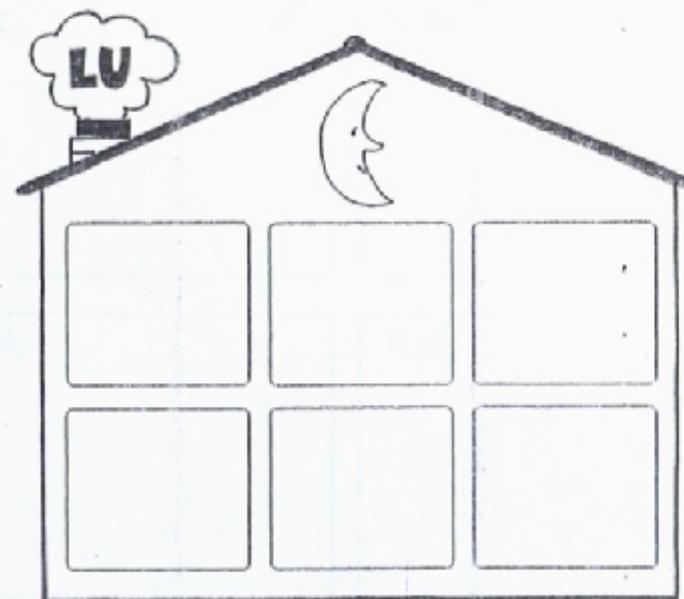
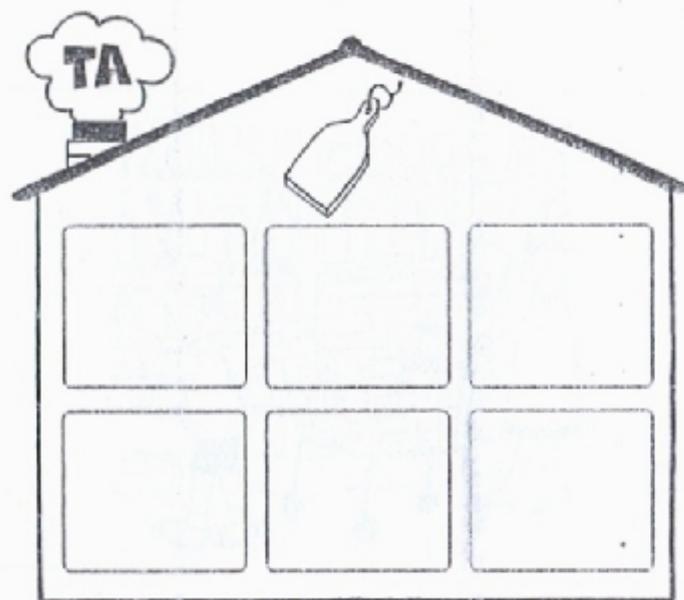


**Giocare con le parole**





LE CASSETTE. Ritaglia, seguendo le linee tratteggiate, le figurine. Raggruppa quelle che iniziano con «TA» e quelle che iniziano con «LU» e incollale nella casetta giusta della pagina seguente.



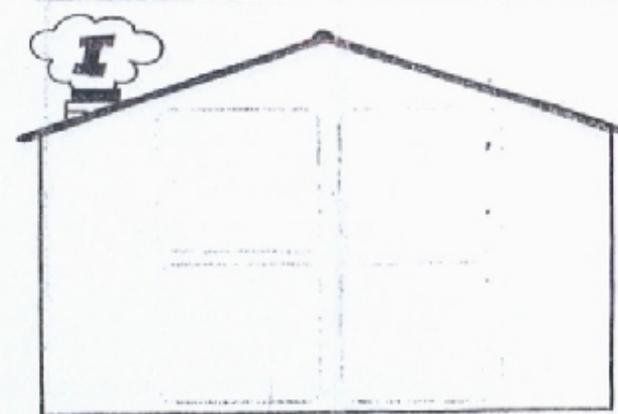
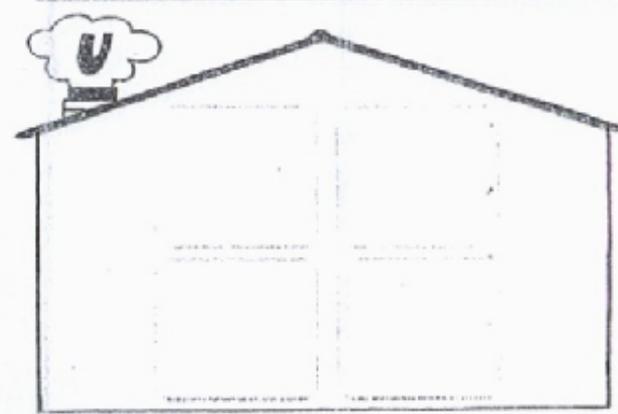


# SCHEDA 15

LE CASSETTE. Ritaglia le figurine, raggruppa quelle che iniziano con «O», con «U» e con «I» e incollale nella casetta giusta della pagina seguente.



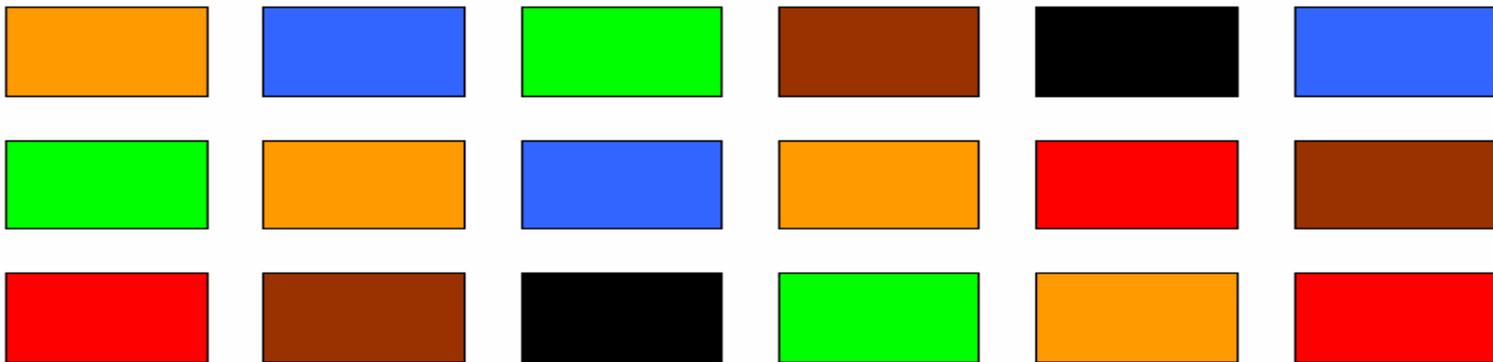
# CONTINUA SCHEDA 15



Un ruolo importante nelle prime fasi di apprendimento lo hanno le variabili ambientali, come la scolarizzazione adeguata e l'esperienza di scoperta, riflessione, gioco, esposizione, allenamento.

# Iniziare a leggere con la nomina **rapida**

- 1) Fare nominare i colori velocemente.
- 2) Fare nominare le iniziali dei vari colori velocemente.
- 3) Farlo con le lettere, concentrandosi sui colori: nominare le iniziali dei vari colori velocemente.



A

B

V

M

N

R

B

V

M

N

R

B

A

B

V

M

N

R

B

V

M

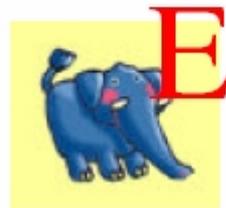
N

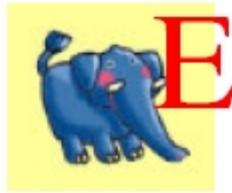
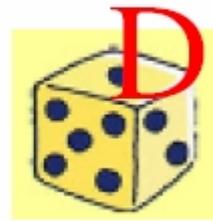
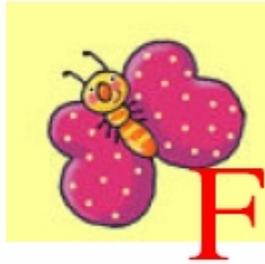
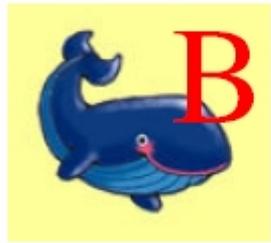
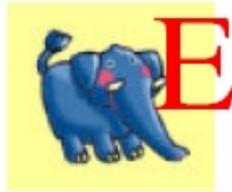
R

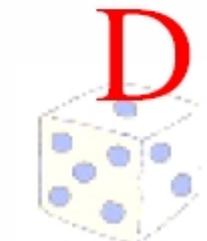
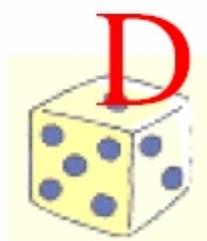
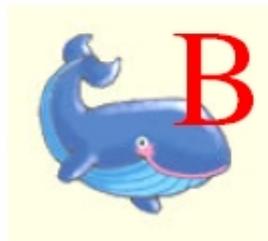
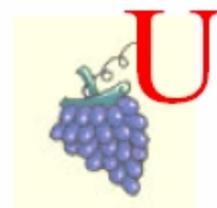
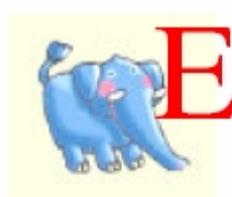
B

- 4) Fare nominare le immagini velocemente.
- 5) Fare nominare le iniziali delle immagini velocemente.
- 6) Farlo con le immagini+grafemi: nominare le iniziali delle immagini velocemente.

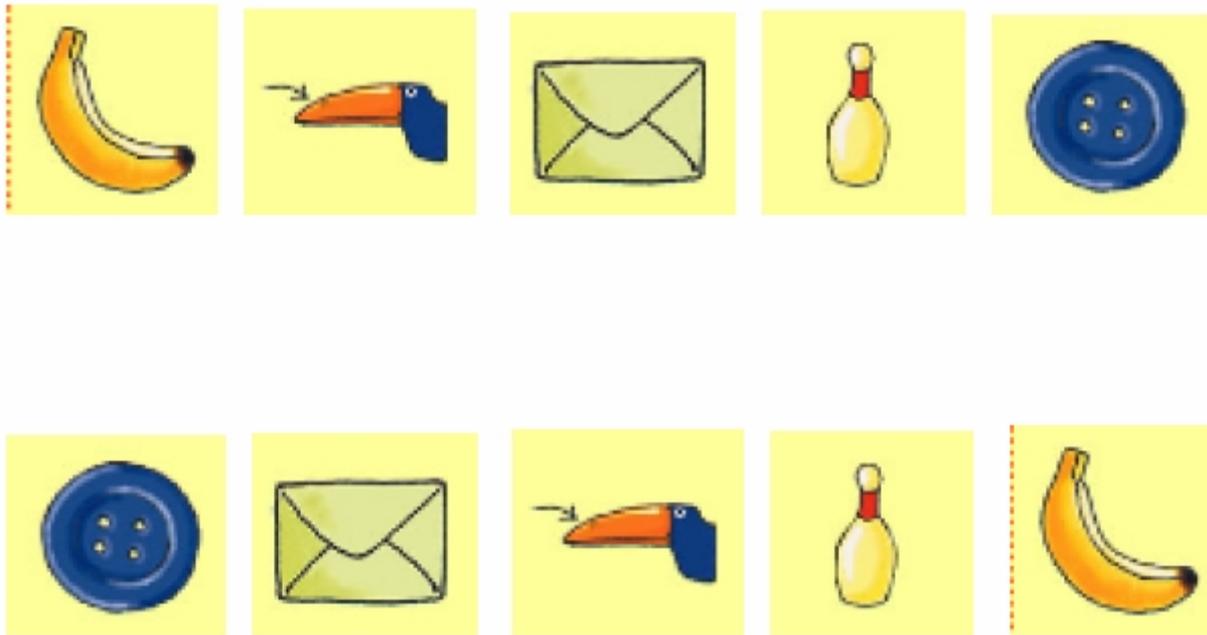


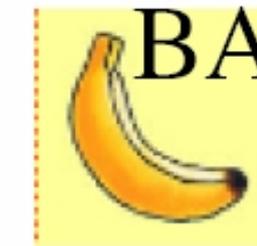
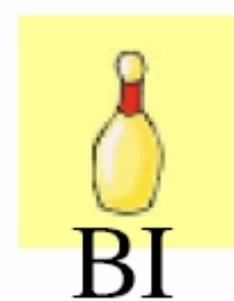
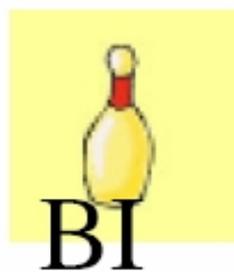
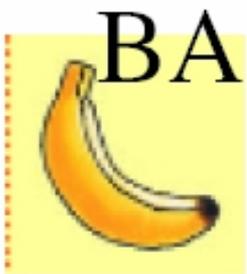






- 7) Fare nominare le immagini velocemente.
- 8) Fare nominare il suono (sillaba) iniziale delle immagini velocemente.





# Fare matrici per tutte le consonanti

(per la C:

una matrice per  
CA CO CU CHI CHE

una matrice per  
SCA(tola) SCO SCU SCHI SCHE

e un'altra matrice per  
CI CE CIA CIO CIU

Stessa cosa per la G...)

(per sci sce scia scio sciu

gne...

gli

qui quo qua que)

TRE



STRA



SPA

TRE



SPA

STRA



Anche in frasi:

**IO SONO UNA PERA NERA.**

Leggi  
A-fa > afa  
A-va > ava

...  
Fa-i > fai  
Va-i > vai  
...

FA

VA

A  
U  
LA  
LE  
TI  
RI  
BRA  
SBA  
OL  
CUR  
SAL

I  
RE  
RO  
TA  
SCA  
STA  
STO  
NTE  
RCO  
LCO

Anche con sillabe complesse (magari con fonemi confusivi), ad es.

TRA-pano

DRA-go

A  
U  
LA  
LE  
TI  
RI  
BRA  
SBA  
OL  
CUR

I  
RE  
RO  
TA  
SCA  
STA  
STO  
NTE  
RCO  
LCO

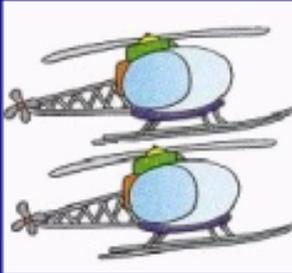
# Programmi in [www.ivana.it](http://www.ivana.it)

LINGUA > Primi esercizi di letto-scrittura > Vocali > Inizia per...

Azzera esercizi   Esci

<b>A</b>	<b>E</b>	<b>I</b>	<b>O</b>	<b>U</b>
----------	----------	----------	----------	----------

  
Esatti 3  
Errati 0







... che può rivelarsi un dettato (di liste predisposte per difficoltà)

Gioca con telegio Scegli lista di parole Esci

Aiutami



Esatti 0  
Errati 0

-----

Q W E R T Y U I O P  
A S D F G H J K L  
Z X C V B N M

avanti

> Opzioni

Lettere attivate

<input checked="" type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> H	<input checked="" type="checkbox"/> P	<input type="checkbox"/> V	seleziona tutte
<input type="checkbox"/> B	<input checked="" type="checkbox"/> I	<input checked="" type="checkbox"/> O	<input type="checkbox"/> W	
<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> J	<input type="checkbox"/> Q	<input type="checkbox"/> X	deseleziona tutte
<input checked="" type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> K	<input type="checkbox"/> R	<input type="checkbox"/> Y	
<input checked="" type="checkbox"/> E	<input type="checkbox"/> L	<input checked="" type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> Z	
<input type="checkbox"/> F	<input checked="" type="checkbox"/> M	<input checked="" type="checkbox"/> T		
<input type="checkbox"/> G	<input type="checkbox"/> N	<input checked="" type="checkbox"/> U		

Parole con un massimo di

- 4 lettere
- 5 lettere
- 6 lettere
- più lettere

Tipo di carattere

- MAIUSCOLO
- minuscolo
- casuale

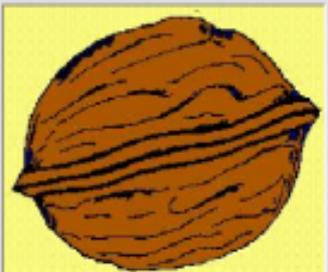
File in uso

Modifica lista di parole in uso    Crea altri file con liste parole

Esci

Gioca con telegio Scegli lista di parole Esci

Aiutami



Esatti 0  
Errati 0

N \_ C \_

E T U I O P

A S

M

avanti

LINGUA > Primi esercizi di letto-scrittura > Completa > Completa1 > Opzioni > Crea altri files con liste di parole

#### Creazione di nuovi files di liste parole

Parole utilizzabili (immagini a disposizione)

AGLIO  
AGNELLO  
ALBERO  
ALBUM  
ALICE  
ALPINISTA  
ALTALENA  
ALTARE  
AMO  
ANANAS  
ANATRA  
ANCORA  
ANELLI

Parole inserite nella lista

AGO  
ALI

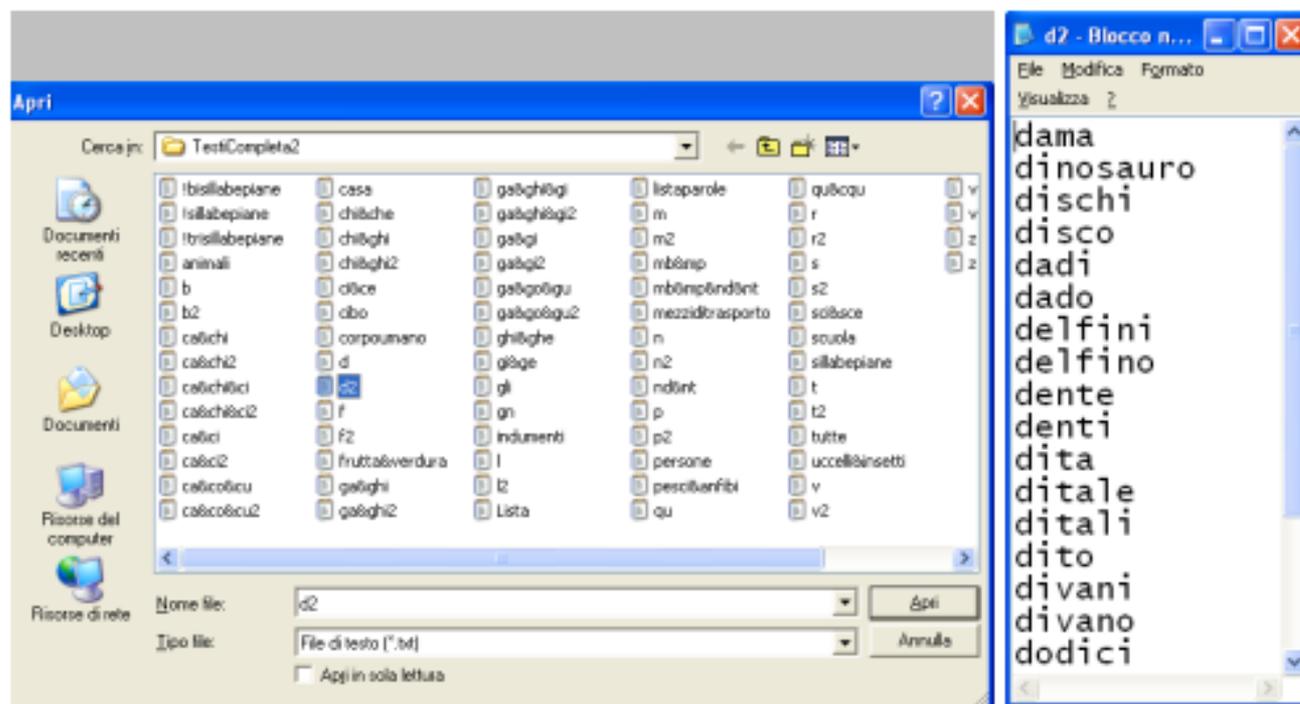
Per spostare le parole da una lista all'altra utilizzare il doppio click oppure togliere la lista con le frecce e premere invio.

Svuota lista

Salva lista

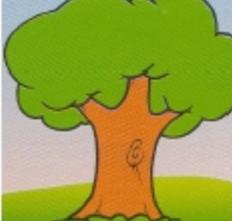
Chiudi

LINGUA > Primi esercizi di letto-scrittura > Completa > Completa2 (ci sono più liste di parole)



# ESERCIZI PER QUEI BAMBINI CHE HANNO FATTO SOPRATTUTTO OMISSIONI DI LETTERE PONTE

- Barca
- Torta
- Orso
- Rondine
- Lombrico
- Candela
- Cascata
- Cintura
- Lucertola
- Bastone
- Bambola
- Albero
- Bambino
- Delfino
- Scarpone

				 L _____
				
				

Parole con lettere ponte S,R,L,M,N.

Potete fare:

- un lavoro orale (“in quali di queste parole c’è una N? ...una R? ...una S?”),
- esercizi di manipolazione fonologica (es. “non baca, ma baRca”; “nonfomica, ma foRmica”...),
- esercizi metafonologici (es. “quali parole hanno 7 lettere? quali ne hanno 8?”),
- piccoli dettati con avvertimento (“attenti a queste letterine che a volte non si sentono...!”),
- dettato con revisione (“rileggete attentamente quello che avete scritto!”)
- produzione libera (es. “inventa una frase con tre di queste figure”).

Potrete fare nuove matrici con IMMAGINI i cui nomi non hanno lettere ponte, oppure con parole più difficili, con digrammi, trigrammi, doppie, ecc.

BA\_CA, TO\_TA...

# Una VOCALE

(ricordando che è=é=E e ò=o=O)

*Orale*

Ascolta parole che cominciano per... (con prolungamento dell'iniziale)

Dimmi se questa parola comincia per ...? .....? .....?

Dimmi parole che cominciano per ...?

*Scritto*

Disegna cose che cominciano per ...?

Cerchia le immagini che hanno il nome che comincia per ...?

Leggi

(Quale di queste è una A? E A R V > T < )

## DUE VOCALI

(...stessi esercizi precedentemente illustrati...)

Con che lettera comincia questa figura? E questa?

Unisci con una linea le figure con la stessa iniziale (tra figure con una delle due vocali per iniziale).

Scrivi iniziale accanto alla figura.

*Esercizio di fusione:*

Senti come le metto insieme: es. “AI”=”A,I”    “IA”=”I, A”

Mostrarlo alla lavagna

Fare anche “AIAI”, “A, I, A,I”, “AIAI”

*Leggi*

(es. A    I    I    A    I    A    bene e il più velocemente possibile)

(es. AI    IA    I    A    AI    I)

# Prima e seconda

Didattica con

-Metodo alfabetico

-Utilizzo iniziale del solo stampato maiuscolo

Vd. Liberman I.Y. e Liberman A.M. (2004).  
Metodo globale vs. metodo alfabetico. Le  
assunzioni sottostanti e le implicazioni per  
l'insegnamento della lettura. *Dislessia*, 1(1): pp.  
17-37. >>>>>>

Metodo globale = Sistema di insegnamento della lettura fondato sull'assunzione che l'apprendimento della lingua scritta sarebbe analogo all'apprendimento della lingua orale: esso quindi sarebbe facilitato dalla mera esposizione a unità grafiche dotate di significato (parole e frasi) che il nostro sistema cognitivo elaborerebbe in modo naturale. Mira a focalizzare l'attenzione del bambino al riconoscimento di intere parole o frasi, per stimolare l'attribuzione di un significato, anche sulla base di ipotesi parziali.

Metodo alfabetico (fono-sillabico) = Sistema di insegnamento della lettura fondato sull'assunzione che l'apprendimento della lingua scritta, diversamente dall'apprendimento della lingua orale, non sia un compito naturale, ma che richieda la scomposizione della struttura della parola nelle unità più piccole che la costituiscono (fonemi e sillabe), che costituiscono il livello appropriato al quale il codice alfabetico rappresenta i suoni del linguaggio. Secondo questo metodo, la consapevolezza della struttura interna delle parole, più che del loro significato, e la capacità di segmentarla nelle sue unità minime, consentono l'appropriazione del codice alfabetico necessario a sviluppare la capacità di leggere e scrivere.

# Lavoro orale

La parola scritta corrisponde alla parola (ossia al significante e non al significato).

Consapevolezza fonologica globale:

•riconoscere:

- il suono iniziale simile fra due o più parole,
- la rima,
- le diverse sillabe che compongono la parola (analisi-scomposizione e fusione).

Consapevolezza fonologica fonemica:

- riconoscimento dei suoni (*a, i, u, è-è, ò-o*, consonanti, *c, g, gn, sc, gl*).
- analisi-scomposizione e fusione di suoni.
- (Elisione del primo suono, Sostituzione).

Consapevolezza grafo-fonemica:

Ogni fonema (o quasi) corrisponde a un grafema (quindi parole lunghe a pronunciarsi sono lunghe a scriversi).

Associazione grafo-fonemica.

Memoria fonologica a breve termine.

(Processamento  $sx > dx$ )

(Analisi visiva dello stimolo)

(Movimenti fini)

*Conoscenza del concetto di digramma e trigramma*

(assegnazione di un valore sonoro univoco e stabile a un insieme di lettere)

Come si scrive lettera per lettera la parola...:

- con MB, MP;
- con GNA, CIA, CHI, SCIA, GLI, ecc.;
- con QU;
- monosillaba accentata (sì, dà, né, sé, là...)
- con eccezioni.

Quali sono le due parole in (uso della separazione e dell'apostrofo):

- lacasa; lalbero; unaltra; nelluomo; d'inverno...

Come si divide in sillabe la parola...?

E' scritto attaccato o staccato?

- infatti, inoltre, insieme, invece...
- in fondo, in alto...

Lavoro  
prima orale  
sempre!

Nell'intervento di Cornia[1] vengono elencati alcuni fattori che promuovono la resilienza:

- “Fare una diagnosi ed una prognosi non statica ma evolutiva;
- Lavorare per la accettazione della diagnosi;
- Sviluppare un progetto di intervento individualizzato;
- Implementare relazioni positive tra scuola e famiglia;
- Migliorare la perseveranza in situazioni di frustrazione;
- Ricercare in famiglia un buon accordo sul

FILASTROCCHHE NON COMPLICATE e con ritmo e span di memoria  
che rispettino chi ha difficoltà

Es.

Uno, due, tre... la corona del re

Quattro, cinque, sei... guarda quanti nei

Sette, otto, nove... il granchio che si muove

## CONTARE GUARDANDO ALLE DITA DELL'INSEGNANTE

Contiamo fino a 10 (fino a che non riconosce bene la corrispondenza)

...Fino a 20 (alludere alla corrispondenza 1>11, 2>12 (un-uno, un-undici; d-due, d-dodici; tre, tredici; quatt-quattro, quattordici...))

... fino a 50.

### Piccole somme

Quante sono due (e si mostrano le dita, che si possono muovere un po') più uno (e si alza lentamente il medio). Sono (e si indica di guardare la nuova configurazione digitale)?

(2+1, 1+1, 3+1, 4+1, 2+2, 3+2, 2+3, 5+5... 5+1, 5+2, 5+3, 5+4... 6+1, 7+1, 8+1, 6+2, 6+3)

# Quante dita?

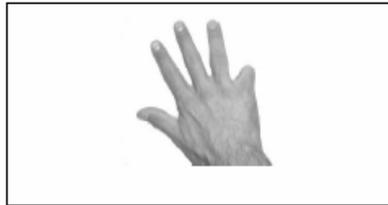
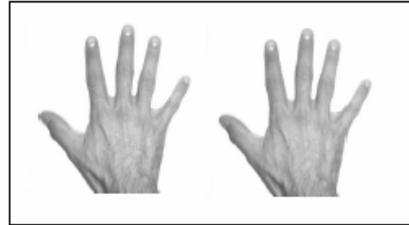
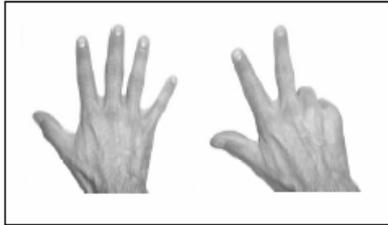
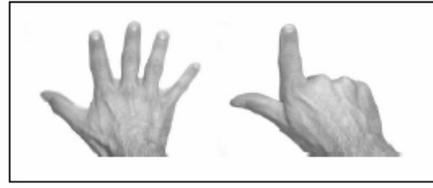
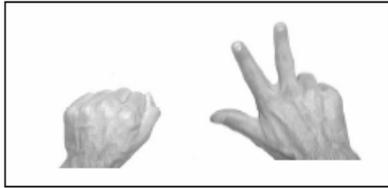
				
				
				

0. (SI **CONTA**)

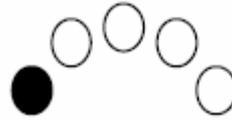
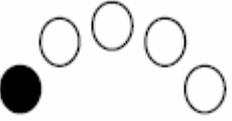
1. SI IMPARA L'ASSOCIAZIONE FRA LA CONFIGURAZIONE DIGITALE E IN NUMERO **LAVORANDO CON** LE DITA

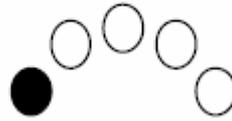
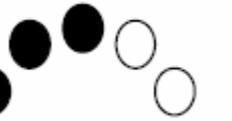
2. SI LAVORA **GUARDANDO** LE DITA (sulle mani, o sul foglio), o LA LINEA DEL 20, ecc.

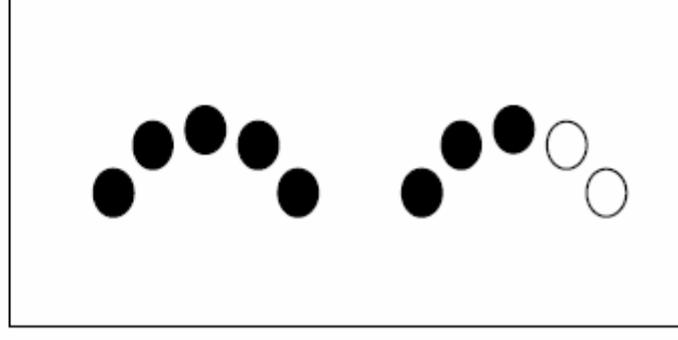
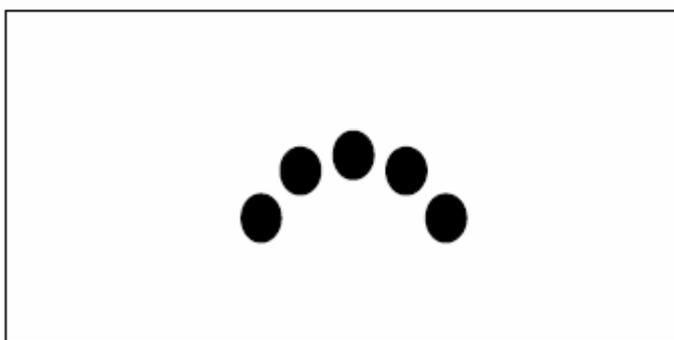
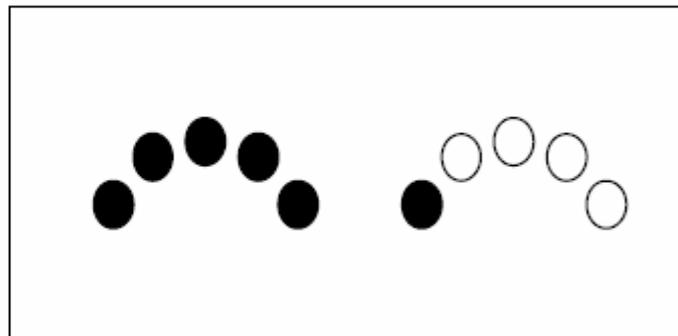
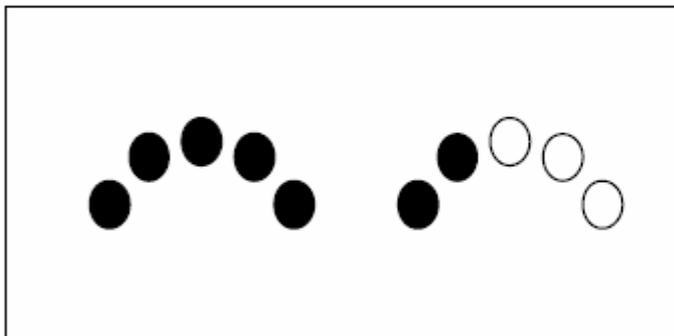
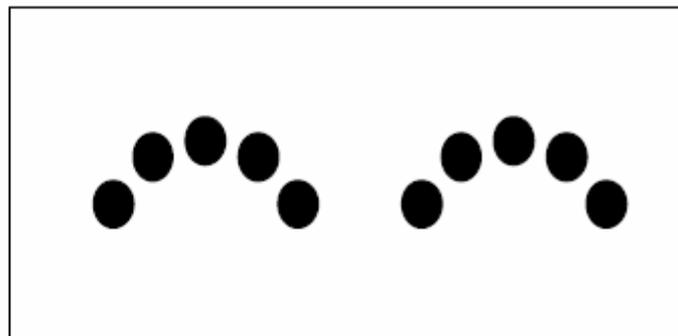
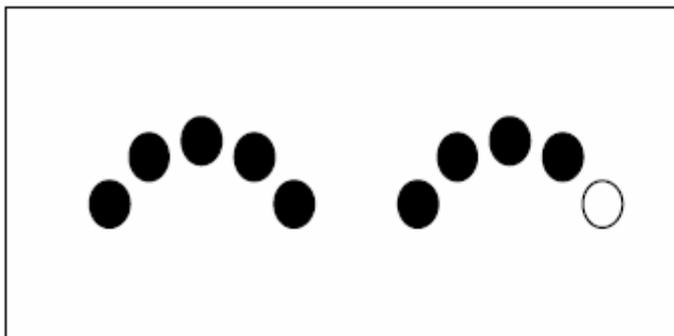
3. SI LAVORA **IMMAGINANDO AD ESSE**



# Quanti pallini neri?





Si può chiedere, per ogni rigo, quante decine? Che numero (di dita)?

10



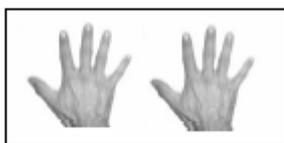
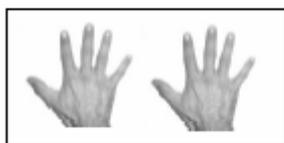
20



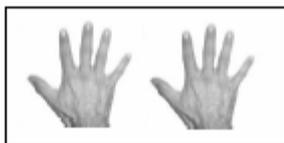
30



40



50



Ci chiama “Le cento dita”

Si conta

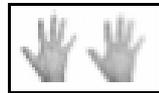
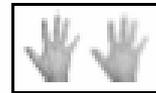
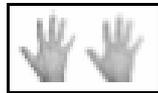
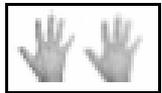
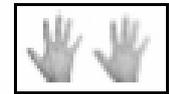
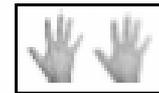
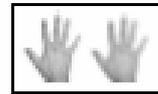
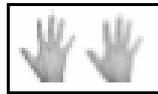
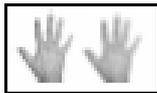
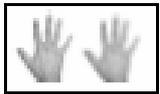
tutti insieme o a turno (chi lo sa fare): 10, 20, 30...

Quante sono tutte queste (si indicano 5 paia di mani oppure tutte le mani)?

...

Si parte da 30 e si legge e indica: 31, 32, 33...

Si indica un dito e si chiede che numero è.



1      2      3  
UNO   DUE   TRE

Questa si può anche leggere

1	1	2	2	3	2	1	3	1
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

3	1	2	2	3	2	1	1	2
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

1                      2                      3  
●                      ● ●                      ● ● ●

1	1	2	2	3	2	1	3	1

3	1	2	2	3	2	1	1	2

•  
1

••  
2

•••  
3

•	••	•••	••	•	••	•••	••	•

UNO  
•

DUE  
••

TRE  
•••

UNO	DUE	TRE	DUE	UNO	DUE	TRE	DUE	UNO

UNO  
•

DUE  
••

TRE  
•••

Questa si può anche leggere

•	••	•••	••	•	••	•••	••	•



➤ aumentando il numero di numeri

1            2            3            4            5  
UNO    DUE    TRE    QUATTRO    CINQUE

UNO	DUE	CINQUE	TRE	QUATTRO	DUE	CINQUE	QUATTRO	TRE

➤ con i fatti numerici (semplici somme, sottrazioni; oppure tabelline)

1+1            2+3            5+5  
2            5            10

1+1	5+5	2+3	1+1	2+3	5+5	2+3	1+1	5+5

6x7            6x8            6x9  
42            48            54

6x7	6x8	6x9	6x8	6x7	6x8	6x9	6x8	6x7

					
4	5	6	7	8	9

**LA LINEA  
DEL**

**20**

di Camillo Bortolato



**NUOVA  
EDIZIONE**

**METODO  
ANALOGICO PER  
L'APPRENDIMENTO  
DEL CALCOLO**

**Erickson**

# C. Boscolo - La linea del 20

Utilizzare meno parole e indurre l'intuizione  
("non c'è logica che tra il cinque e il sei ci sia più spazio che tra il sei e il sette")

Indurre il superamento del conteggio

Le mani sono lo strumento che ha permesso  
all'umanità di sviluppare il calcolo numerico (vd.  
I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X)

L'importanza di automatizzare, velocizzare

Contare, memorizzare i “pilastri”

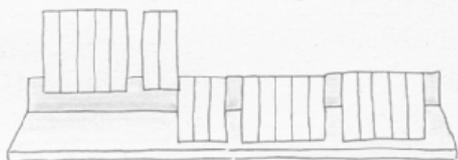
# NUMERI - COMPrensIONE



Facciamo la conoscenza della linea del 20.

Per cominciare conta alzando un tasto alla volta fino alla fine.

Che bello! Posso contare tutti i tasti.



Adesso conta da destra ancora uno dopo l'altro.

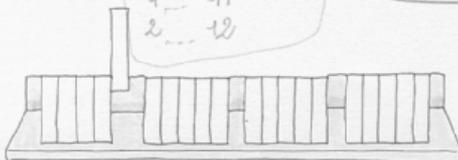
Mi piace contare anche dalla fine.



Alza il tasto numero cinque.

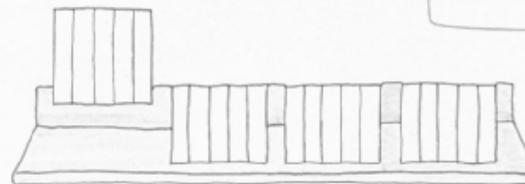
10 ... 15 ... 20  
1 ... 11  
2 ... 12

Ecco fatto!



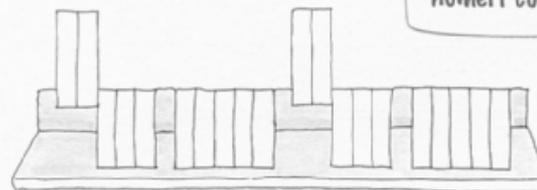
Alza 5 tasti senza contarli uno alla volta.

Fatto.



Alza il tasto numero 1 e 11, il 2 e il 12. E poi continua questo gioco.

Ho capito! Questi sono i numeri cugini.



E ricordati soprattutto che non devi contare tasto per tasto.

Con questa linea del 20 divento un campione di velocità!





Ora bisogna sapere scrivere bene i numeri. Forza!

Ho capito. Parto dal puntino e seguo la freccia.



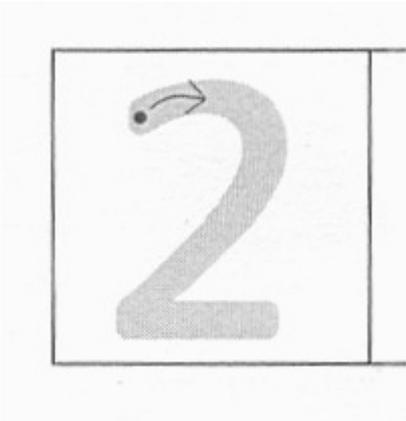
Scrivi il numero partendo dal puntino.

1	.	.	.	.	.	.	.
---	---	---	---	---	---	---	---

2	.	.	.	.	.	.	.
---	---	---	---	---	---	---	---

3	.	.	.	.	.	.	.
---	---	---	---	---	---	---	---

4	.	.	.	.	.	.	.
---	---	---	---	---	---	---	---



**Accorgimenti dislessia**  
**per il proseguo**  
**del percorso scolastico**  
**vd. Dispense**