

DIDATTICA DI PREVENZIONE ALLE DIFFICOLTA' E AI DISTURBI DI APPRENDIMENTO



A.s. 2015-2016



Dott.ssa Marcuzzi Elena e Dott.ssa Vetrano Michela

Sommario

- **10/09/2014:** Normativa vigente. Definizione delle difficoltà e dei disturbi di apprendimento.
- **15/09/2014:** Acquisizione degli elementi di continuità relazionati dai protocolli adottati dalle scuole dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo. Definizione delle caratteristiche evolutive degli apprendimenti.
- **18/09/2014:** Tappe evolutive degli apprendimenti e riferimenti al protocollo.

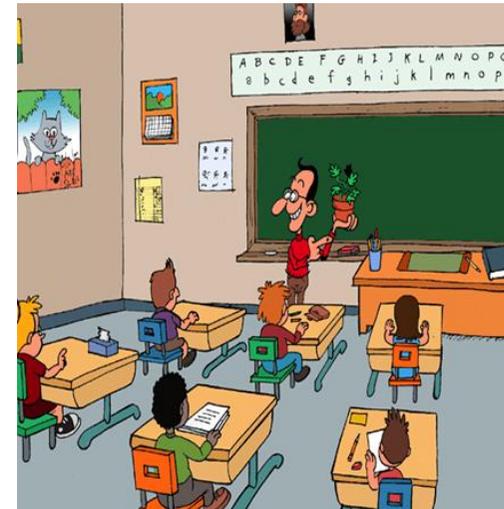


Dott.ssa Marcuzzi Elena e Dott.ssa Vetrano Michela



I principali apprendimenti

- Lettura: decodifica e comprensione
- Scrittura : prassie e produzione
- Calcolo: abilità semantiche, sintattiche e di calcolo
- Problem solving
- Geometria
- Lingue straniere
- Metacognizione: metodo di studio, saper fare, saper essere



BES-BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

DRM 27/12/2012

...L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: **svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse**. Nel variegato panorama delle nostre scuole la **complessità delle classi** diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese **tre grandi sotto-categorie**: quella della **disabilità**; quella dei **disturbi evolutivi specifici** e quella dello **svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale...**



Alunni con disturbi specifici

...Gli alunni con competenze intellettive nella norma o anche elevate, che – per specifici problemi – possono incontrare difficoltà a Scuola, devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità. Fra essi, alunni e studenti con **DSA** (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) sono stati oggetto di importanti **interventi normativi**, che hanno ormai definito un quadro ben strutturato di norme tese ad assicurare il loro diritto allo studio.

Tuttavia, è bene precisare che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge 170/2010, hanno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma...



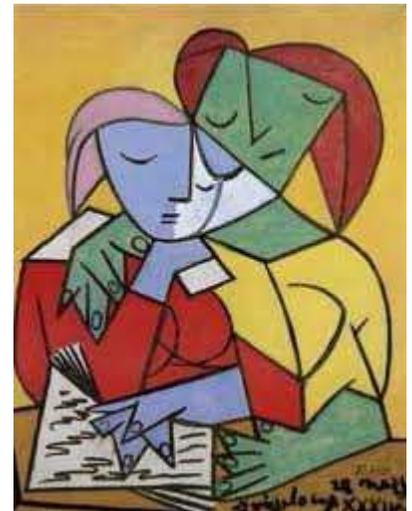


I DSA SONO

- **DISLESSIA:** è un disturbo specifico dell'apprendimento di origine neurobiologico, caratterizzato dalla difficoltà a effettuare una lettura fluente e da scarse abilità nella scrittura e nella decodifica
- Disturbo della scrittura:
 - un disturbo di natura linguistica, **DISORTOGRAFIA** (deficit nei processi di cifratura, legato quindi a apprendimenti ortografici)
 - un disturbo di natura motoria, **DISGRAFIA** (deficit nei processi di realizzazione grafica, prassie)
- **DISCALCULIA:** La caratteristica principale del disturbo del calcolo è una capacità di calcolo (misurata con test standardizzati) che si situa sostanzialmente al di sotto di quanto previsto in base all'età cronologica del soggetto, alla valutazione psicometrica dell'intelligenza e a un'istruzione adeguata all'età.

DIFFICOLTA' VS DISTURBO DI APPRENDIMENTO

- **DIFFICOLTA' DI APPRENDIMENTO**= una difficoltà, un impedimento, incontrati da uno studente per ragioni contestuali (economiche, sociali, personali..)
- **DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO:**
 - 1) **Aspecifici**= disturbi dell'apprendimento estesi a più domini, causati da disfunzioni neuropsicologiche
 - 2) **Specifici**= disturbi dell'apprendimento con una prevalenza in uno specifico dominio e discrepanti rispetto al profilo cognitivo generale



Alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività (DRM 27/12/2012)

...Un discorso particolare si deve fare a proposito di alunni e studenti con problemi di controllo attentivo e/o dell'attività, spesso definiti con l'acronimo A.D.H.D. (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)...

L'ADHD si può riscontrare anche spesso associato ad un DSA o ad altre problematiche, ha una causa neurobiologica e genera difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei. Si è stimato che il disturbo, in forma grave tale da compromettere il percorso scolastico, è presente in circa l'1% della popolazione scolastica, cioè quasi 80.000 alunni (fonte I.S.S),

Con notevole frequenza l'ADHD è in comorbilità con uno o più disturbi dell'età evolutiva: disturbo oppositivo provocatorio; disturbo della condotta in adolescenza; disturbi specifici dell'apprendimento; disturbi d'ansia; disturbi dell'umore, etc.

Il percorso migliore per la presa in carico del bambino/ragazzo con ADHD si attua senz'altro quando è presente una sinergia fra famiglia, scuola e clinica. **Le informazioni fornite dagli insegnanti hanno una parte importante per il completamento della diagnosi e la collaborazione della scuola è un anello fondamentale nel processo riabilitativo.**



Funzionamento cognitivo limite

(DRM 27/12/2012)

...Anche gli alunni **con potenziali intellettivi non ottimali, descritti generalmente con le espressioni di funzionamento cognitivo (intellettivo) limite (o borderline), ma anche con altre espressioni (per es. disturbo evolutivo specifico misto, codice F83) e specifiche differenziazioni** - qualora non rientrino nelle previsioni delle leggi 104 o 170 - richiedono **particolare considerazione**. Si può stimare che questi casi si aggirino intorno al 2,5% dell'intera popolazione scolastica, cioè circa 200.000 alunni.

Si tratta di bambini o ragazzi il cui QI globale (quoziente intellettivo) risponde a una misura che va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità. Per alcuni di loro il ritardo è legato a fattori neurobiologici ed è frequentemente in **comorbidità** con altri disturbi. Per altri, si tratta soltanto di una forma lieve di difficoltà tale per cui, se adeguatamente sostenuti e indirizzati verso i percorsi scolastici più consoni alle loro caratteristiche, gli interessati potranno avere una vita normale. Gli interventi educativi e didattici hanno come sempre ed anche in questi casi un'importanza fondamentale....



Disturbo dell'apprendimento non verbale e disturbo della comprensione del testo

- DANV: Specifico disturbo che si caratterizza per difficoltà cognitive di tipo visuospatiale e da cadute significative in discipline scolastiche che sottendono il coinvolgimento di abilità non verbali, quali geometria, disegno, scienze, geografia.
- DCT: problemi specifici nella comprensione del testo a fronte di abilità di decodifica nella norma (vedi Bishop e Snowling, 2004). In lingua inglese vengono denominati «Poor comprehenders» Cattivi lettori

DANV E DCT, pur non essendo compresi in un codice diagnostico e, pur non essendo menzionati dalla normativa, possono essere tutelati, secondo la sensibilità degli attori coinvolti, come se fossero un BES, dm 27 12 12.



(DRM 27/12/2012)

...Queste tipologie di disturbi danno **diritto ad usufruire delle stesse misure previste dalla Legge 170** in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma...Un approccio educativo, non meramente clinico – secondo quanto si è accennato in premessa – dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo...

ALLA LUCE DELLE NOZIONI PEDAGOGICO-DIDATTICHE E DEI PRINCIPALI MODELLI DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE

- La scuola può offrire importanti opportunità di sviluppo
- **Il protocollo regionale è un potente mezzo di applicazione di azioni efficaci e preventive:** CONSENTE DI OSSERVARE LE ABILITA' COMPONENTIALI SOTTESE AGLI APPRENDIMENTI, DI REGISTRARLE, DI INTERVENIRE SU DI ESSE, PRENDENDO IL GIUSTO E BUON TEMPO, PERMETTE LA TRASVERSALITA' IN OGNI ORDINE E GRADO DEI PASSAGGI INFORMATIVI, MEDIANTE LINGUAGGI E INTENTI COMUNI CHE GARANTISCONO LA CONTINUITA'.



Il protocollo prende l'avvio dalla normativa di riferimento



RIFERIMENTI NORMATIVI

- Legge 8 ottobre 2010, n. 170
- Legge Regionale 4 marzo 2010, n. 16
- Accordo Stato-Regioni del 25 luglio 2012
- DGR 24 dicembre 2012, n. 2723
- DM 17 aprile 2013
- DGR 20 dicembre 2013, n. 2438
- DSR 5 dicembre 2013, n. 151
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

Uno sguardo...

- Dal protocollo si apprende che...



- 5. **È assolutamente necessario evitare l'attivazione del percorso diagnostico sulla base dei risultati di singole prove di "screening" proposte a tutti gli alunni di una classe o di una scuola. Pertanto, nessuna comunicazione alla famiglia predisposta dalla scuola potrà essere presa in considerazione per l'attivazione del percorso diagnostico da parte dei servizi sanitari competenti, se fondata sulle sole risultanze individuali di uno screening scolastico senza esplicitare tempi e dettagli nonché esiti del percorso di potenziamento.**
- 6. La rilevazione delle difficoltà di apprendimento nell'ambito del terzo anno di scuola dell'infanzia e nel primo anno della scuola primaria avviene con l'utilizzo degli schemi di osservazione di cui ai punti 7 ed 8; agli atti della scuola vanno conservati anche gli schemi Allegati A6 e A7 che possono essere consegnati alle famiglie, se richiesti, per una descrizione analitica delle difficoltà e degli interventi messi in atto dalla scuola; la segnalazione ai Servizi Sanitari avviene con i modelli di cui al punto 9.
- 7. L'identificazione precoce di possibili difficoltà di apprendimento **nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia seguirà lo Schema di Osservazione di cui all'Allegato A4**, parte integrante e sostanziale del presente Protocollo d'Intesa.
- 8. L'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento **nel primo anno della scuola primaria seguirà lo Schema di Osservazione di cui all'Allegato A5**, parte integrante e sostanziale del presente Protocollo d'Intesa
- 9. **La rilevazione precoce delle difficoltà di apprendimento e la segnalazione al Servizio Distrettuale per l'Età Evolutiva avviene con l'utilizzo del modello di cui all'Allegato A1 (Scuola dell'infanzia) e Allegato A2 (1° classe Scuola primaria), che rispondono ai requisiti previsti ai precedenti punti 2, 3 e 4.**
- **10. L'identificazione precoce dei casi con sospetta evoluzione in DSA avviene in coerenza con le Linee guida di cui all'Allegato A3, parte integrante del presente Protocollo d'Intesa.**
- 11. Le famiglie, secondo quanto indicato al punto 3, accedono al Servizio Sanitario ai fini di un approfondimento diagnostico su indicazione della scuola con il modello di cui al punto 9 che descrive in modo sintetico le problematiche ancora presenti e le azioni di potenziamento e recupero messe in atto dalla scuola stessa. Al termine dell'attività di valutazione svolta dai Servizi può essere redatta e consegnata alla famiglia una relazione sull'esito degli approfondimenti. **La relazione clinica, a firma degli operatori che hanno effettuato gli approfondimenti valutativo-diagnostici, dovrà contenere evidenze dell'esito delle valutazioni multidisciplinari nei vari ambiti esaminati secondo protocolli coerenti con le ipotesi diagnostiche effettuate (linguistico, psicomotorio, psicologico, neuropsichiatrico, foniatico,...); eventuale piano di trattamento, tempi e modi di eventuali rivalutazioni.**

- 12. Ad integrazione di quanto già normato al punto 3 dal DGRV n. 2723 del 24/12/2012, **che prevede specifica relazione consegnata dalla scuola alla famiglia in esito alle procedure di riconoscimento precoce e descrittivo degli interventi educativo-didattici previsti dall'art. 3, comma 2, della legge 170/2010**, si conviene che per le classi della scuola primaria successive alla prima la rilevazione delle difficoltà di apprendimento venga effettuata utilizzando gli schemi di osservazione già predisposti per la 1° primaria opportunamente modificati e adeguati alle classi di frequenza successive; il modello di segnalazione potrà tener conto di eventuali accordi o protocolli stipulati a livello locale tra le Aziende ULSS e le Istituzioni Scolastiche. **Tale modello dovrà essere consegnato alla famiglia per gli approfondimenti diagnostici da attivarsi presso i Servizi Sanitari Nazionali o i soggetti privati accreditati e abilitati al rilascio delle diagnosi di DSA (DGRV 2723/2012).**

Il protocollo è costruito sulla recente normativa



LEGGE 8 ottobre 2010, n.170

Nuove norme in disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

- Riconosce i disturbi di apprendimento
- Sensibilizza scuola e famiglia
- Migliora le comunicazioni tra istituzioni e attori coinvolti
- Mira a ridurre i disagi e a migliorare la qualità di vita degli studenti con azioni preventive e di riconoscimento precoce
- Assicura uguali opportunità di sviluppo
- Garantisce adeguate opportunità formative alla scuola



- **Art. 3**
- **Diagnosi**
- **1. La diagnosi dei DSA e' effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale** a legislazione vigente ed e' comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio sanitario nazionale possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate.
- **2. Per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà, la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia.**
- **3. E' compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.**

- **Art. 5**
- **Misure educative e didattiche di supporto**
- 1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.
- 2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono:
 - **a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;**
 - b) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;
 - c) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.
- 3. Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.
- **4. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.**

LEGGE REGIONALE 04 marzo 2010, n. 16

Interventi a favore delle persone con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e disposizioni in materia di servizio sanitario regionale.

- Riconosce i disturbi di apprendimento
- Sensibilizza scuola e famiglia
- Migliora le comunicazioni tra istituzioni e attori coinvolti
- Mira a ridurre i disagi e a migliorare la qualità di vita degli studenti con azioni preventive e di riconoscimento precoce
- Assicura uguali opportunità di sviluppo
- Garantisce adeguate opportunità formative alla scuola e agli operatori socio-sanitari
- Garantisce adeguata valutazione anche quando le persone non siano più in età evolutiva
- Promuove e favorisce percorsi riabilitativi
- Promuove iniziative volte a facilitare apprendimento e sviluppo
- Garantisce pari opportunità di lavoro (menziona anche i pubblici concorsi)



- **Art. 3**
- **Adeguamento del sistema socio-sanitario regionale**
- 1. La Regione adotta ogni misura necessaria per adeguare il sistema socio-sanitario regionale alle problematiche dei DSA, dotando i servizi distrettuali per l'infanzia e adolescenza di personale qualificato.
- 2. **La Giunta regionale, attraverso le aziende unità locali socio-sanitarie (ULSS) e in collaborazione con gli operatori scolastici, promuove iniziative dirette all'identificazione precoce delle persone con DSA e all'attivazione di percorsi individualizzati di recupero.**
- 3. **La diagnosi dei DSA è effettuata da neuropsichiatri infantili o psicologi, dipendenti dalle aziende ULSS, ospedaliere e ospedaliero-universitarie integrate, o da strutture private accreditate ai sensi della legge regionale 16 agosto 2002, n. 22**
- "Autorizzazione e accreditamento delle strutture sanitarie, socio-sanitarie e sociali" e successive modificazioni.4. **Il trattamento riabilitativo è effettuato da psicologi, pedagogisti, educatori e logopedisti, formati sulle problematiche dei DSA.**
- 5. Presso l'Azienda ospedaliero-universitaria integrata di **Verona è individuato il centro di riferimento regionale per i DSA che ha il compito di realizzare sperimentazioni clinico-assistenziali**, ricerche e studi pilota in tema di trattamento dei DSA.

Accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su “Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)”

Accordo, ai sensi dell'articolo 4, del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281

Repertorio Atti n. 140 del 25 luglio 2012

- **Art. 1**
- **Attivazione del percorso diagnostico**
- 1. Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministero della salute, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano **convengono e raccomandano che la diagnosi di DSA debba essere tempestiva e che il percorso diagnostico debba essere attivato solo dopo la messa in atto da parte della scuola degli interventi educativo-didattici previsti dall'articolo 3, comma 2, della legge 170/2010, e in esito alle procedure di riconoscimento precoce, di cui al comma 3 del medesimo articolo 3.**
- 2. Le Regioni e le Aziende sanitarie si impegnano ad adottare le misure organizzative che consentono di attivare tempestivamente la consultazione per DSA.
- 3. I servizi pubblici e i soggetti accreditati ai sensi dell'art. 8 quinquies del decreto legislativo 502/92 e s.m.i. effettuano il percorso diagnostico e il rilascio delle certificazioni in coerenza con le indicazioni della Consensus Conference. **La diagnosi di DSA deve essere prodotta in tempo utile per l'attivazione delle misure didattiche e delle modalità di valutazione previste, quindi, di norma, non oltre il 31 marzo per gli alunni che frequentano gli anni terminali di ciascun ciclo scolastico, in ragione degli adempimenti connessi agli esami di Stato. Fa eccezione la prima certificazione** diagnostica, che è prodotta al momento della sua formulazione, indipendentemente dal periodo dell'anno in cui ciò avviene.
- 4. Nel caso in cui i servizi pubblici o accreditati dal Servizio sanitario nazionale non siano in grado di garantire il rilascio delle certificazioni in tempi utili per l'attivazione delle misure didattiche e delle modalità di valutazione previste e, comunque, quando il tempo richiesto per il completamento dell'iter diagnostico superi sei mesi, con riferimento agli alunni del primo ciclo di istruzione, le Regioni, per garantire la necessaria tempestività, possono prevedere percorsi specifici per l'accREDITAMENTO di ulteriori soggetti privati ai fini dell'applicazione dell'art 3 comma 1 della legge 170/2010, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.



DELIBERAZIONE DELLA GIUNTA REGIONALE DEL VENETO n. 2723 del 24 dicembre 2012

Recepimento Accordo-Stato Regioni del 25 luglio 2012. Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei disturbi specifici dell'apprendimento. Istituzione dell'Elenco dei soggetti privati abilitati al rilascio della diagnosi DSA e definizione dei requisiti, criteri e modalità per l'iscrizione e la conferma.

- LA GIUNTA REGIONALE delibera
- 3. di stabilire che la diagnosi è aggiornata al passaggio da un ciclo scolastico, nonché ogni qualvolta sia necessario modificare l'applicazione degli strumenti didattici e valutativi necessari, su segnalazione della scuola alla famiglia o su iniziativa della famiglia. **Il percorso diagnostico deve essere attivato dopo la messa in atto da parte della scuola degli interventi educativo-didattici previsti dall'articolo 3, comma 2, della legge 170/2010, oggetto di una specifica relazione consegnata dalla scuola alla famiglia richiedente ed in esito alle procedure di riconoscimento precoce, di cui al comma 3 del medesimo articolo 3**, nelle more dell'adozione dei protocolli regionali, di cui all'art. 7 della medesima legge;
- 5. **di stabilire che la diagnosi di DSA è di norma emessa da neuropsichiatri infantili o da psicologi, i quali sono dipendenti dai servizi pubblici del Sistema sanitario nazionale (ossia aziende ULSS, ospedaliere e ospedaliero-universitarie integrate) ovvero da servizi privati iscritti in un apposito Elenco dei soggetti abilitati per il rilascio della diagnosi di DSA tenuto a cura del Servizio Tutela Salute Mentale della Direzione regionale Attuazione Programmazione Sanitaria.**

Decreto Interministeriale 17 aprile 2013 n. 297

- **LINEE GUIDA PER LA PREDISPOSIZIONE DI PROTOCOLLI REGIONALI PER L'INDIVIDUAZIONE PRECOCE DEI CASI SOSPETTI DI DSA**
- **Premessa**
- L'articolo 3 della legge 8 ottobre 2010, n. 1703 attribuisce alla scuola il compito di svolgere attività di individuazione precoce dei casi sospetti di Disturbo Specifico di Apprendimento (di seguito "DSA"), distinguendoli da difficoltà di apprendimento di origine didattica o ambientale, e di darne comunicazione alle famiglie per l'avvio di un percorso diagnostico presso i servizi sanitari iter previsto dalla legge si articola in tre fasi:
 - **individuazione degli alunni che presentano difficoltà significative di lettura, scrittura o calcolo;**
 - **attivazione di percorsi didattici mirati al recupero di tali difficoltà;**
 - **segnalazione dei soggetti "resistenti" all'intervento didattico.**
- **In questo modo si evita di segnalare come DSA quell'ampia popolazione di alunni che presentano difficoltà di apprendimento non legate ad un disturbo.** Mentre le difficoltà di apprendimento possono essere superate, il disturbo, avendo una base costituzionale, resiste ai trattamenti messi in atto dall'insegnante e persiste nel tempo, pur potendo presentare notevoli cambiamenti.
- **Il DSA, per definizione, può essere riconosciuto con certezza solo quando un bambino entra nella scuola primaria, quando cioè viene esposto ad un insegnamento sistematico della lettura, della scrittura e del calcolo. È tuttavia noto che l'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo si costruisce a partire dall'avvenuta maturazione e dall'integrità di molteplici competenze che sono chiaramente riconoscibili sin dalla scuola dell'infanzia. Il riferimento all'identificazione precoce dei DSA deve quindi intendersi come individuazione dei soggetti a rischio di DSA.**
- Le presenti Linee guida sono coerenti con le Raccomandazioni per la pratica clinica per i DSA elaborate con il metodo della Consensus Conference e con quanto emerso dalla Consensus Conference promossa dall'Istituto Superiore di Sanità, disponibile su Internet

- **1. Interventi per l'individuazione del rischio e la prevenzione dei DSA nella scuola dell'infanzia.**
- La comunità scientifica concorda nel considerare **lo sviluppo atipico del linguaggio come indicatore particolarmente attendibile per l'individuazione del rischio di DSA, assieme ad alcuni aspetti della maturazione delle competenze percettive e grafiche.**
- Tuttavia, allo stato attuale delle conoscenze, nessun indicatore isolato è in grado di fornire una previsione "certa" della futura comparsa di un DSA. **L'uso di più indicatori simultaneamente aumenta la probabilità di individuare i singoli soggetti che avranno difficoltà significative, ma non garantisce che queste siano imputabili ad un DSA.**
- Il DSA è infatti un disturbo dimensionale dell'apprendimento, definito come una prestazione inferiore ad un livello prestabilito: **gli indicatori** (atipie nello sviluppo delle competenze linguistiche, percettive e grafiche) **esprimono la maturazione lenta o atipica o la non efficienza di una abilità o del processo sottostante, ma non possono predire se la difficoltà di apprendimento sia sostanzialmente risolvibile oppure mostrerà di essere un disturbo. Inoltre, lo sviluppo delle competenze di ciascun bambino può subire rallentamenti ed accelerazioni poco prevedibili: una situazione di "rischio" può quindi non costituire una caratteristica stabile nel tempo.**
- La rilevazione delle potenziali difficoltà di apprendimento **può iniziare, quindi, con discreta efficacia, soltanto nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. In tale contesto, particolare attenzione andrà posta alle difficoltà che i bambini anticipatori** possono incontrare, che possono derivare dalla necessità di ulteriori naturali tempi di maturazione e non da difficoltà di apprendimento né tanto meno da disturbi.
- **Le difficoltà eventualmente emerse dalle attività di identificazione non debbono portare all'invio dei bambini al servizio sanitario, ma ad un aumento dell'attenzione ed alla proposta di specifiche attività educative e didattiche. Si sottolinea, al riguardo, che nella scuola dell'infanzia non è previsto effettuare invii al servizio specialistico per un sospetto di DSA.**
- Un discorso **a parte** può essere fatto per quei bambini che presentano già **un disturbo del linguaggio** conclamato o altri disturbi significativi, che possono o meno avere come evoluzione un DSA: in questi casi i bambini dovranno essere avviati ad un percorso diagnostico e ad eventuale presa in carico specialistica prima dell'ingresso nella scuola primaria.

- **L'attività di potenziamento, costruita sulla base degli indicatori utilizzati per la rilevazione del rischio, è da attuarsi sull'intero gruppo di bambini e può costituire un contesto di osservazione sistematica utile a identificare eventuali ulteriori ritardi di sviluppo nonché a realizzare un percorso formativo-progettuale in continuità con il successivo ordine scolastico.**
- Per quanto riguarda il rischio di dislessia, gli indicatori più sensibili sono riferiti allo sviluppo del **linguaggio** (capacità di comprensione e di espressione, alterazioni fonologiche significative, capacità percettivo-uditive, competenze di manipolazione consapevole dei suoni all'interno delle parole).
- Per quanto riguarda il rischio di disturbi di scrittura, accanto agli indicatori linguistici già descritti per la lettura, vanno considerati quelli legati alla maturazione delle **competenze visuo-costruttive e di rappresentazione grafica**.
- Per quanto riguarda l'area del calcolo, gli indicatori di rischio sono riferiti alla difficoltà nella **rappresentazione delle quantità, nel loro confronto e manipolazione** (aggiungere e sottrarre) e nella capacità di astrazione della numerosità al di là del dato percettivo dell'oggetto o degli oggetti.
- **L'identificazione delle difficoltà di sviluppo può essere attuata attraverso lo strumento dell'osservazione sistematica.** In ogni caso, la realizzazione di **percorsi formativo-progettuali per l'intero gruppo di bambini, che va anteposta alla segnalazione alle famiglie per l'invio ai servizi sanitari, deve comunque costituire materia di dialogo e di scambio educativo con le famiglie stesse, al fine di individuare e di condividere i percorsi migliori per ciascun singolo bambino.**
- Nell'ambito della **definizione dei protocolli regionali** potranno anche essere individuate procedure e/o strumenti di rilevazione di cui siano disponibili dati di riferimento attendibili. Ove possibile, sulla base di specifici accordi, alcuni strumenti di rilevazione di libero utilizzo (non protetti da diritti d'autore) per l'individuazione precoce delle difficoltà, potranno essere messi a disposizione delle istituzioni scolastiche mediante pubblicazione sui siti web degli Uffici Scolastici Regionali.
- **È importante sottolineare l'opportunità che l'attività di identificazione sia preceduta e accompagnata dalla formazione degli insegnanti.**
- **La condivisione con le famiglie del progetto di rilevazione** - se condotta nei termini di un "sostegno alla salute ed allo sviluppo dei bambini" - crea un terreno favorevole per una raccolta aggiuntiva di dati e per un eventuale successivo avvio di un percorso diagnostico.

- **L'inserimento nel piano dell'offerta formativa del progetto di osservazione e di attività didattica mirata alla prevenzione potrà costituire un elemento di qualità del servizio scolastico, nell'ottica di favorire il successo formativo secondo le potenzialità di ciascuno.**
- È auspicabile lo sviluppo di data base informatizzati per la raccolta (in forma anonima) dei risultati delle attività di individuazione precoce, al fine di fornire documentazione allo sviluppo della ricerca scientifica e statistica e per monitorare l'efficacia degli strumenti utilizzati (compresi quelli per il recupero delle difficoltà) in relazione agli esiti.



- **2. Interventi per il riconoscimento precoce dei DSA nella scuola primaria.**
- Allo stato attuale delle conoscenze, **si ritiene possibile una diagnosi certa di DSA solo al termine del secondo anno di scolarizzazione.** Tuttavia è possibile individuare, già nel corso del primo anno di scuola primaria, indicatori di rischio per la successiva comparsa di un DSA. Al riguardo, si sottolinea che l'acquisizione di alcune abilità di lettura/scrittura e di calcolo, all'avvio del percorso scolastico, può essere anche determinata dalle modalità di insegnamento adottate e dai tempi delle proposte didattiche.
- La rilevazione delle situazioni di rischio è indispensabile per avviare immediatamente un percorso didattico mirato a piccoli gruppi o ai singoli bambini, al termine del quale - in assenza di risultati significativi - sarà opportuno procedere ad una consultazione diagnostica.
- Nella scuola primaria gli indicatori di DSA sono rilevabili preferibilmente attraverso l'osservazione degli apprendimenti da parte degli insegnanti. L'utilizzo di procedure di rilevazione dovrà sempre andare di pari passo con l'osservazione sistematica degli apprendimenti, in particolare per consentire di valutare le ricadute degli interventi di potenziamento attivati e decidere conseguentemente i passaggi successivi.
- Come già sottolineato per la scuola dell'infanzia, le procedure di rilevazione dovrebbero essere precedute e/o accompagnate dalla formazione degli insegnanti.
- In considerazione di un possibile ritardo nella segnalazione e nella diagnosi, può essere opportuno avviare (come misura provvisoria e a scopo di sensibilizzazione degli insegnanti e della popolazione) un'attività di rilevazione simile a quelle sopra descritte anche per le classi successive.
- Gli insegnanti, sensibilizzati e formati al riconoscimento degli indicatori di un possibile DSA, dopo aver attuato quanto di loro competenza attraverso strategie didattiche mirate, si attivano con le famiglie per l'invio al SSN. Si rammenta che, secondo le indicazioni scientifiche, la diagnosi riguardante dislessia e disortografia viene effettuata durante il secondo quadrimestre della seconda classe della scuola primaria e al termine del terzo anno per quanto riguarda discalculia e disgrafia.

- **3. Protocolli di intesa per la realizzazione delle attività di individuazione precoce.**
- I protocolli regionali definiscono, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni coinvolte, le modalità di collaborazione tra gli Uffici Scolastici Regionali, le Istituzioni Scolastiche, le Regioni e gli enti del Servizio Sanitario Regionale per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA.
- I protocolli regionali possono altresì prevedere il coinvolgimento delle istituzioni scientifiche, degli enti ed associazioni senza fini di lucro e del privato accreditato.
- Nel protocollo d'intesa dovranno essere definiti:
- ruolo e competenze delle diverse istituzioni e professionalità coinvolte nelle attività di formazione e nella realizzazione del progetto (individuazione precoce e interventi di potenziamento);
- le modalità e i tempi dell'attività di rilevazione, con l'eventuale indicazione di procedure e/o strumenti riconosciuti efficaci;
- **le modalità di collaborazione tra le scuole e i servizi sanitari, comprese le modalità di comunicazione (in caso di avvio di un percorso diagnostico) dei dati rilevati nel corso delle attività di individuazione precoce.**

DELIBERAZIONE DELLA GIUNTA REGIONALE n. 2438 del 20 dicembre 2013

Approvazione del Protocollo d'Intesa tra la Regione del Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale per l'attività di individuazione precoce dei casi sospetti di disturbo specifico dell'apprendimento (DSA). (DM 17/04/2013 "Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA").

- **Si propone, quindi, di approvare il Protocollo d'Intesa, Allegato A al presente provvedimento, e si incarica il Dirigente del Servizio Tutela Salute Mentale della Direzione Attuazione Programmazione Sanitaria alla sottoscrizione del Protocollo.**



- Con cadenza annuale sarà convocato un incontro di monitoraggio e verifica del Protocollo, avvalendosi del Comitato Tecnico Scientifico per il monitoraggio e la verifica dell'applicazione a livello locale della LR 16/2010, recentemente modificato nella composizione nei compiti con decreto del Segretario Regionale per la Sanità n. 151 del 5 dicembre 2013.
- **Il Protocollo ha validità di tre anni e sarà tacitamente rinnovato, salvo disdetta formale di una della parti, almeno tre mesi prima della scadenza; la disdetta comporterà una revisione del Protocollo.**
- **Il Protocollo d'Intesa è composto dai seguenti documenti:**
- **Schema-tipo di relazione sulle difficoltà di apprendimento e segnalazione (infanzia), Allegato A1;**
- **Schema-tipo di relazione sulle difficoltà di apprendimento e segnalazione (1° primaria), Allegato A2;**
- **Linee Guida regionali per le attività di identificazione precoce dei casi sospetti di DSA, Allegato A3;**
- **Osservazioni sistematiche di rilevazione precoce e attività di recupero (infanzia), Allegato A4;**
- **Osservazioni sistematiche di rilevazione precoce e attività di recupero (1° primaria/2°-3° primaria/4°-5° primaria), Allegato A5;**
- **Rilevazione precoce delle difficoltà di apprendimento (infanzia), Allegato A6;**
- **Rilevazione precoce delle difficoltà di apprendimento (1° primaria/2°-3° primaria/4°-5° primaria), Allegato A7.**
- Il relatore conclude la propria relazione e propone all'approvazione della Giunta Regionale il seguente provvedimento.
- A GIUNTA REGIONALE
- Udito il relatore, incaricato dell'istruzione dell'argomento in questione ai sensi dell'art. 53, 4° comma dello Statuto – il quale dà atto che la struttura competente ha attestato l'avvenuta regolare istruttoria della pratica, anche in ordine alla compatibilità con la vigente legislazione regionale e statale;
- Vista la Legge 8 ottobre 2010 , n. 170 - "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico";
- Vista la Legge Regionale n 16 del 4 marzo 2010 - "Interventi a favore delle persone con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e disposizioni in materia di servizio sanitario regionale";

**Decreto del Segretario Regionale del Veneto per la Sanità
n. 151 del 5 dicembre 2013**

Oggetto: Comitato Tecnico-Scientifico per il monitoraggio e la verifica dell'applicazione
a livello locale della L.R. n. 16/2010. Modifica composizione e ri-definizione delle

DECRETA

1. di considerare le premesse parte integrante e sostanziale del presente provvedimento;
2. di stabilire, pertanto, la seguente composizione del Comitato Tecnico Scientifico per il monitoraggio e la verifica dell'applicazione a livello locale della LR n. 16/2010;

Lorenzo Rampazzo	Dirigente, Servizio Tutela Salute Mentale, Presidente;
Maurizio Brighenti	Neuropsichiatra, Direttore UOC di NPI e Dipartimento Funzionale, Azienda Ulss n. 20;
Sandro Silvestri	Referente DSA, Ufficio Scolastico Regionale;
Patrizio Tressoldi	Professore di Psicologia Generale, Università di Padova;
Claudio Vio	Psicologo, Azienda Ulss n. 10;
Maria Cristina Mambelli	Neuropsichiatra, Direttrice UO Materno - infantile Età Evolutiva e Famiglia Distretto n. 1 – Azienda Ulss 15
Iolanda Perrone	Logopedista, Azienda Ulss n. 7;
Alberto Leoni	Direttore dei Servizi Sociali e della Funzione Territoriale, Azienda Ulss n. 4.



- **di stabilire che compito del Comitato Tecnico Scientifico sarà fornire supporto tecnico scientifico agli uffici regionali competenti nell'ambito dell'area dei disturbi specifici dell'apprendimento di cui alla LR 16/2010 e alla Legge 170/2010;**
- di stabilire la durata di attività del Comitato Tecnico Scientifico fino al 31.12.2014;
- di stabilire che le funzioni di segreteria organizzativa ed il coordinamento del Comitato sono affidate al Servizio Tutela Salute Mentale della Direzione Regionale Attuazione Programmazione Sanitaria;
- di prendere atto che il presente provvedimento non comporta spesa a carico del bilancio regionale;
- di disporre la pubblicazione per estratto del presente provvedimento nel B.U.R.V. nei modi e nei termini di rito.

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione - Settembre 2012

- Si riportano di seguito una selezione di estratti significativi che riportano le indicazioni relative al principio di inclusione e alle strategie didattiche che possono essere attivate per una didattica inclusiva.

- **LA SCUOLA DELL'INFANZIA**

- (...) e l'ambiente di apprendimento
- Il curricolo della scuola dell'infanzia non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche che si realizzano nella sezione e nelle intersezioni, negli spazi esterni, nei laboratori, negli ambienti di vita comune, ma si esplica in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse *routine* (*l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.*) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come "base sicura" per nuove esperienze e nuove sollecitazioni.
- L'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza. Nel gioco, particolarmente in quello simbolico, i bambini si esprimono, raccontano, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali. **Nella relazione educativa, gli insegnanti svolgono una funzione di mediazione e di facilitazione e, nel fare propria la ricerca dei bambini, li aiutano a pensare e a riflettere meglio, sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso.**
- L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. In particolare:
 - – lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredi e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante;
 - – il tempo disteso consente al bambino di vivere con serenità la propria giornata, di giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita.
- **L'osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, l'unicità, le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione. La pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo. L'attività di valutazione nella scuola dell'infanzia risponde ad una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità. Analogamente, per l'istituzione scolastica, le pratiche dell'autovalutazione, della valutazione esterna, della rendicontazione sociale, sono volte al miglioramento continuo della qualità educativa.**
- [Estratti da pag. 16]

- **LA SCUOLA DEL PRIMO CICLO**
- L'ambiente di apprendimento
- Una buona scuola primaria e secondaria di primo **grado si costituisce come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni.**
- A tal fine è possibile indicare, nel rispetto dell'autonomia delle scuole e della libertà di insegnamento, alcuni principi metodologici che contraddistinguono un'efficace azione formativa senza pretesa di esaustività (...)
- **Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze.** Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi. **La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi.** Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, ai fini di una piena integrazione, devono acquisire sia un adeguato livello di uso e controllo della lingua italiana per comunicare e avviare i processi di apprendimento, sia una sempre più sicura padronanza linguistica e culturale per proseguire nel proprio itinerario di istruzione. Tra loro vi sono alunni giunti da poco in Italia (immigrati "di prima generazione") e alunni nati in Italia (immigrati "di seconda generazione"). Questi alunni richiedono interventi differenziati che non devono investire il solo insegnamento della lingua italiana ma la progettazione didattica complessiva della scuola e quindi dei docenti di tutte le discipline. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, inoltre, anche se è da tempo un fatto culturalmente e normativamente acquisito e consolidato, richiede un'effettiva progettualità, utilizzando le forme di flessibilità previste dall'autonomia e le opportunità offerte dalle tecnologie.

- Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali.
- Incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse. A questo scopo risulta molto efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie (...).
- Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di "imparare ad apprendere". Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare.

- Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.
- [Estratti da pag. 26]

QUINDI

- IN OGNI ORDINE E GRADO:
- L'OBIETTIVO PRINCIPE è garantire l'apprendimento efficace offrendo una didattica che lancia la sfida possibile ispirandosi ai concetti di scaffolding di Bruner e di zona di sviluppo prossimale di Vygotsky.
- **NON VIENE RICHIESTO DI FARE DIAGNOSI, MA DI OSSERVARE CON SISTEMATICITA' LE EVOLUZIONI IN RELAZIONE AGLI APPRENDIMENTI, E, INDIVIDUATE FRAGILITA,' DI METTERE IN ATTO UNA DIDATTICA POTENZIANTE.**
- SOLO DOPO ADEGUATI, E SEGNALATI DAL PROTOCOLLO E DALLA NORMATIVA, TEMPI DI INTERVENTO SCOLASTICO SPECIFICO, SI CONSENTE DI AVVIARE UNA SEGNALAZIONE SECONDO PROCEDURE SPECIFICHE.
- IN NESSUN MODO SI RICHIEDE UNA AZIONE CLINICA.
- **SI SOTTOLINEA LA POTENZA DELLA DIDATTICA E DELLA PEDAGOGIA.**

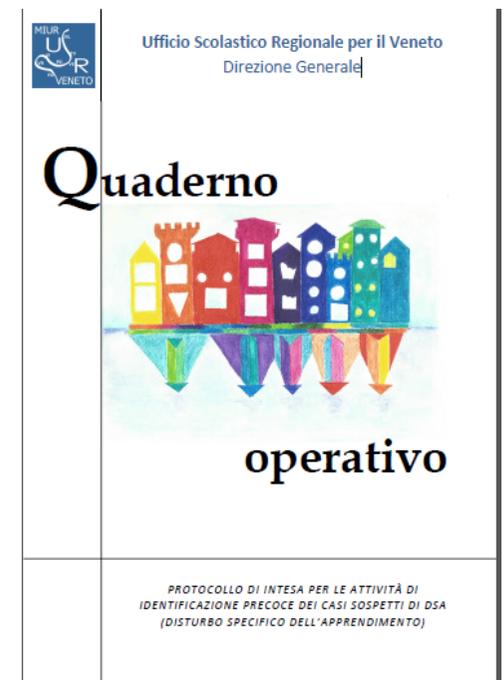


Il protocollo

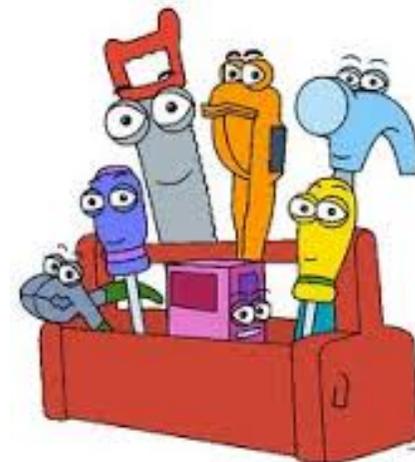
- Il Protocollo **si pone l'obiettivo di mettere in condizione la scuola dell'infanzia e la scuola primaria di individuare gli alunni che presentano significative difficoltà nella lettura, scrittura e calcolo e/o un ritardo nella maturazione delle competenze percettive e grafiche e di mettere in atto percorsi didattici mirati al recupero ed al potenziamento, sempre con il coinvolgimento diretto dei genitori nella fase osservativa e nella condivisione delle azioni didattiche.**
- Per facilitare l'azione della scuola sono stati predisposti gli strumenti di lavoro di seguito indicati:



Dott.ssa Marcuzzi Elena e Dott.ssa Vetrano Michela



- http://www.ic-ippolitonievo.it/index.php?option=com_content&view=article&id=109&Itemid=224



ALUNNI CON DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO (DSA)

PDP per alunni con DSA (modello 1)

a.s. 2014-15
PROTOCOLLO SCUOLA PRIMARIA

Utilizzo allegati

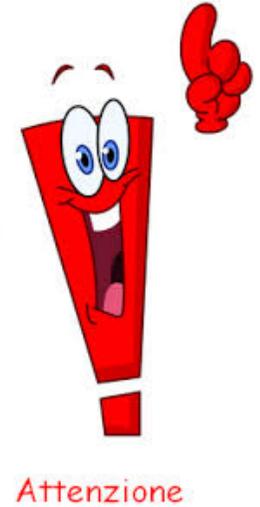
Allegato A2: relazione segnalazione

Allegato A5: rilevazione potenziamento

Allegato A7: rilevazione

- Quaderno Operativo: identificazione precoce
- Procedure per alunni con D.S.A per ricevere libri digitali

Attenzione!!!



- L'iter previsto dalla legge si articola in tre fasi:
- individuazione degli alunni che presentano difficoltà significative di lettura, scrittura o calcolo:
- attivazione di percorsi didattici mirati al recupero di tali difficoltà;
- segnalazione dei soggetti "resistenti" all'intervento didattico.
- **in questo modo si evita di segnalare come DSA quell'ampia popolazione di alunni che presentano difficoltà di apprendimento non legate ad un disturbo.**
- **I genitori devono essere messi costantemente al corrente dalla scuola delle difficoltà degli apprendimenti evidenziate nei propri bambini e delle attività di potenziamento attivate nelle quali, laddove possibile, devono essere coinvolti.**

- È assolutamente necessario **evitare l'attivazione del percorso diagnostico sulla base dei risultati di singole prove di "screening" proposte a tutti gli alunni di una classe o di una scuola.** Pertanto, nessuna comunicazione alla famiglia predisposta dalla scuola potrà essere presa in considerazione per l'attivazione del percorso diagnostico da parte dei servizi sanitari competenti, se fondata sulle sole risultanze individuali di uno screening scolastico senza esplicitare tempi e dettagli nonché esiti del percorso di potenziamento.

Da ricordare



- si conviene che per le classi della scuola primaria successive alla prima la rilevazione delle difficoltà di apprendimento venga effettuata utilizzando gli schemi di osservazione predisposti lo scorso anno scolastico, suddivisi in questo modo: classe prima, classi seconda/terza, classi quarta/quinta.

Alla scuola dell'infanzia

Si osservano con cura:

- area dello sviluppo motorio;
- area dello sviluppo cognitivo;
- area dello sviluppo comunicativo-linguistico: competenza pragmatica e comunicativa, competenza fonetico-fonologica, competenza semantico-lessicale, competenza morfo-sintattica, consapevolezza meta-fonologica
- area dello sviluppo relazionale.



Nell'arco del 1° anno di Scuola dell'Infanzia



Genitore	Insegnante	Cosa fare
Preoccupato dei ritardi nell'evoluzione del figlio	Non preoccupato, vede il bambino con qualche difficoltà ma modificabile nel contesto scolastico, ben inserito e sensibile alle attività scolastiche. L'insegnante spiegherà al genitore il senso evolutivo di quanto viene osservato e condividerà con il genitore indicazioni e atteggiamenti opportuni da mantenere con il bambino.	Attendere 4 mesi prima di discutere nuovamente con i genitori le loro preoccupazioni e controllare le osservazioni ricavate dal contesto scolastico con quello familiare
Non preoccupato	Preoccupato per il divario nelle prestazioni del bambino rispetto ai compagni, ma anche dalle osservazioni effettuate durante l'attività scolastica. L'insegnante concorderà con i genitori quanto osserva, condividendo con loro indicazioni e atteggiamenti opportuni da mantenere con il bambino, da osservare in itinere.	Attendere 4 mesi. Confrontare le osservazioni tra genitori ed insegnante. Se entrambi condividono le preoccupazioni, richiedere consulenza specialistica; in caso contrario attendere ancora un tre mesi, nel frattempo inviare i genitori a discutere con il proprio pediatra i rilievi dell'insegnante. Se dopo ancora altri tre mesi la situazione non si modifica richiedere una consulenza specialistica.

Nell'arco del 2° anno di Scuola dell'Infanzia.

- Il bambino con difficoltà persistenti nelle aree indicate, e in particolare, se “...il bambino confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (p/b...) e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo” (DM 5669- Linee guida, pag. 10); tali difficoltà vanno condivise tra insegnanti e genitori, ed è opportuno che vengano valutate anche da un servizio specialistico per giungere in tempi congrui a una diagnosi e ad una eventuale riabilitazione.

Nell'arco del 3° anno di Scuola dell'Infanzia

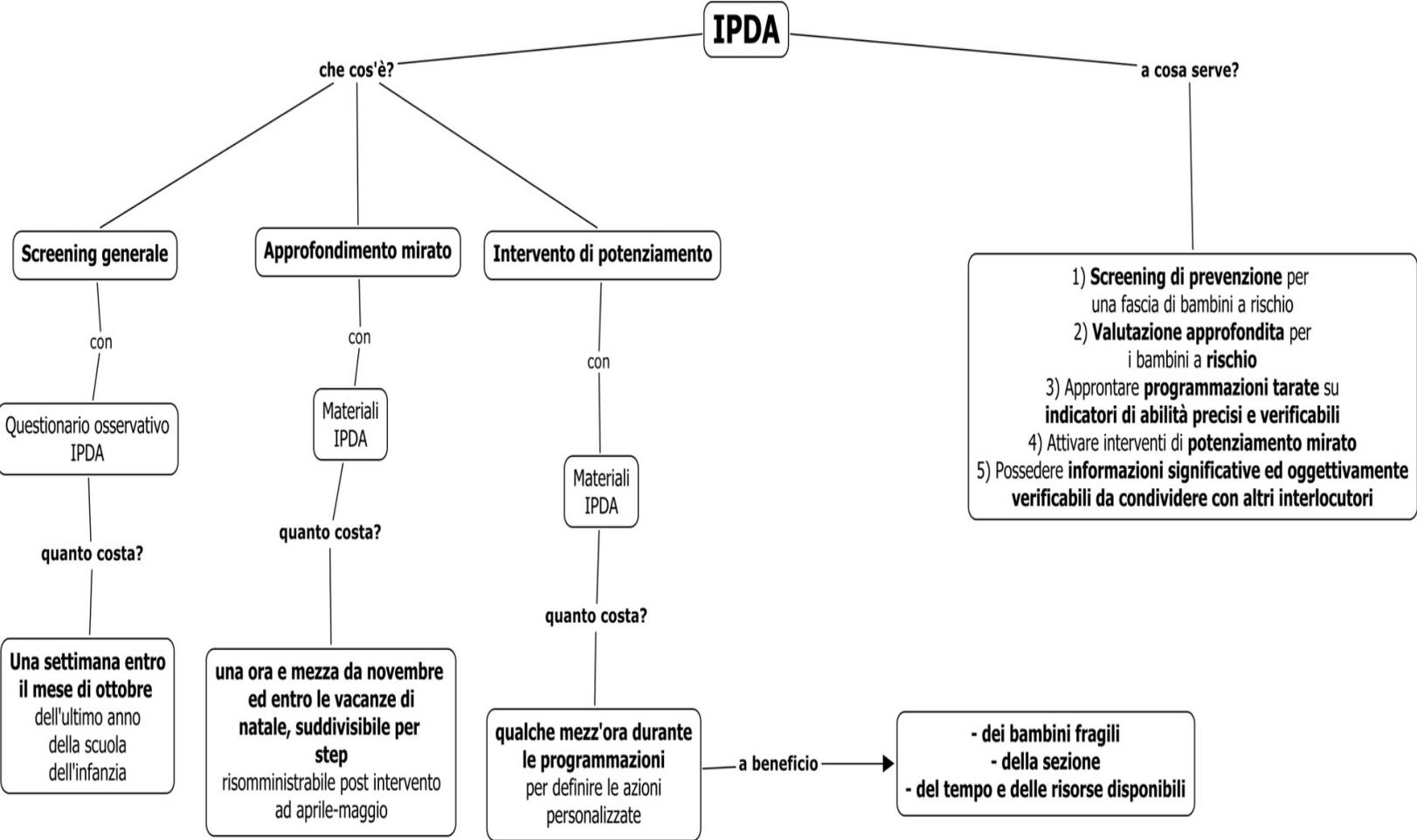
- Quando il bambino si trova a frequentare l'ultimo anno di Scuola dell'Infanzia, periodo di particolare attenzione in questo documento per le attività di identificazione precoce dei casi che potrebbero sfociare in eventuali difficoltà di apprendimento, **si consiglia un'osservazione ancora più sistematica facendo riferimento ai contributi disponibili e attendibili per la nostra realtà, nonché alle Schede di osservazione e rilevazione messe a punto e allegate.** (forma screening e forma narrativa)
- Durante l'ultimo anno della Scuola d'Infanzia gli insegnanti, dopo l'osservazione attenta delle aree motoria, cognitivo-linguistica, comportamentale-relazionale e della cognizione numerica sopra indicate e descritte in dettaglio nella scheda allegato 4, **e dopo aver inserito il bambino in specifici percorsi didattici, qualora riscontrino ancora aspetti di debolezza o problematicità in più ambiti dello sviluppo, è bene invitare i genitori ad accompagnare il figlio ad una consulenza specialistica.**
- Il modello può essere usato nei mesi di novembre-dicembre e maggio giugno.

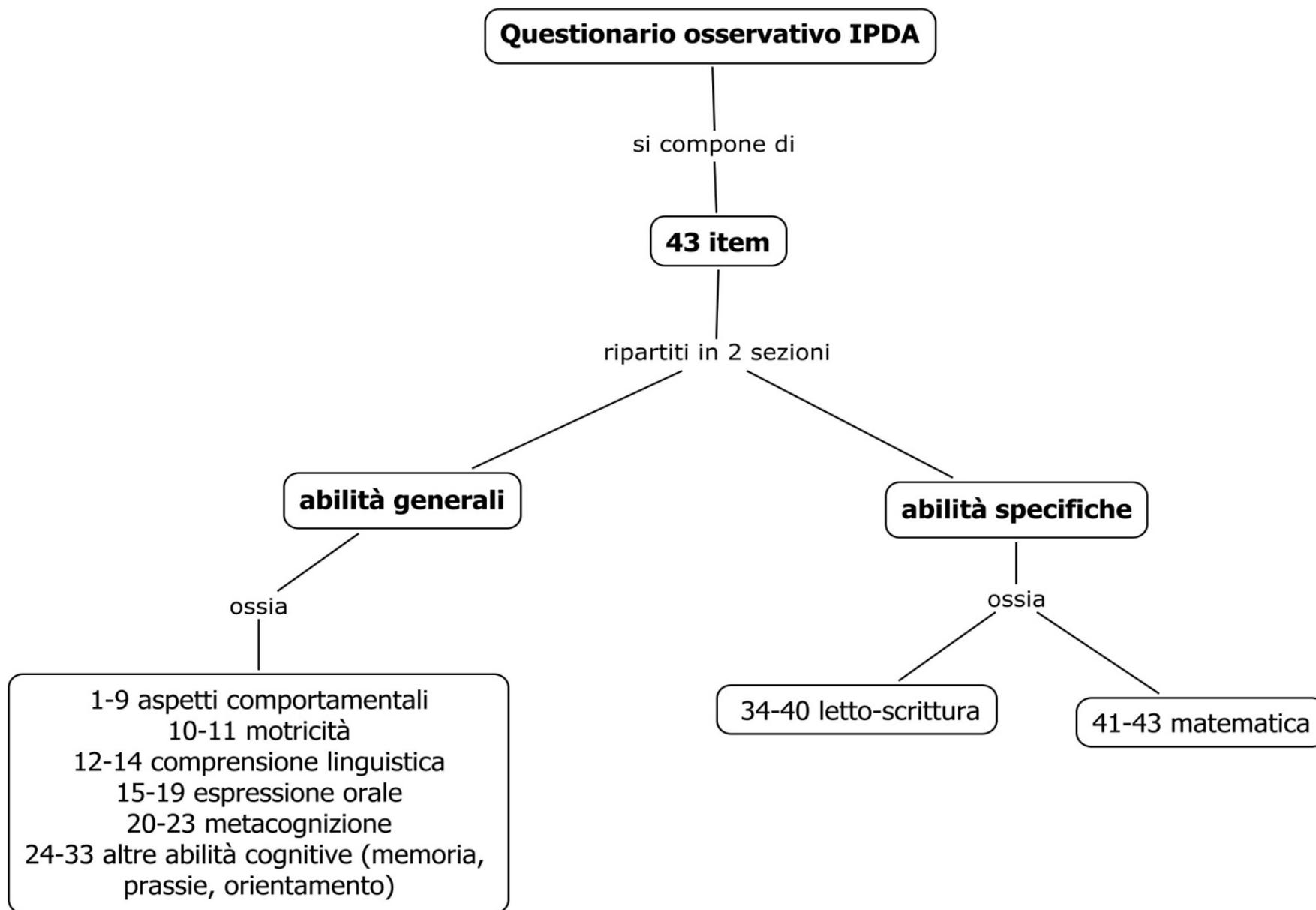
Una grande ricchezza

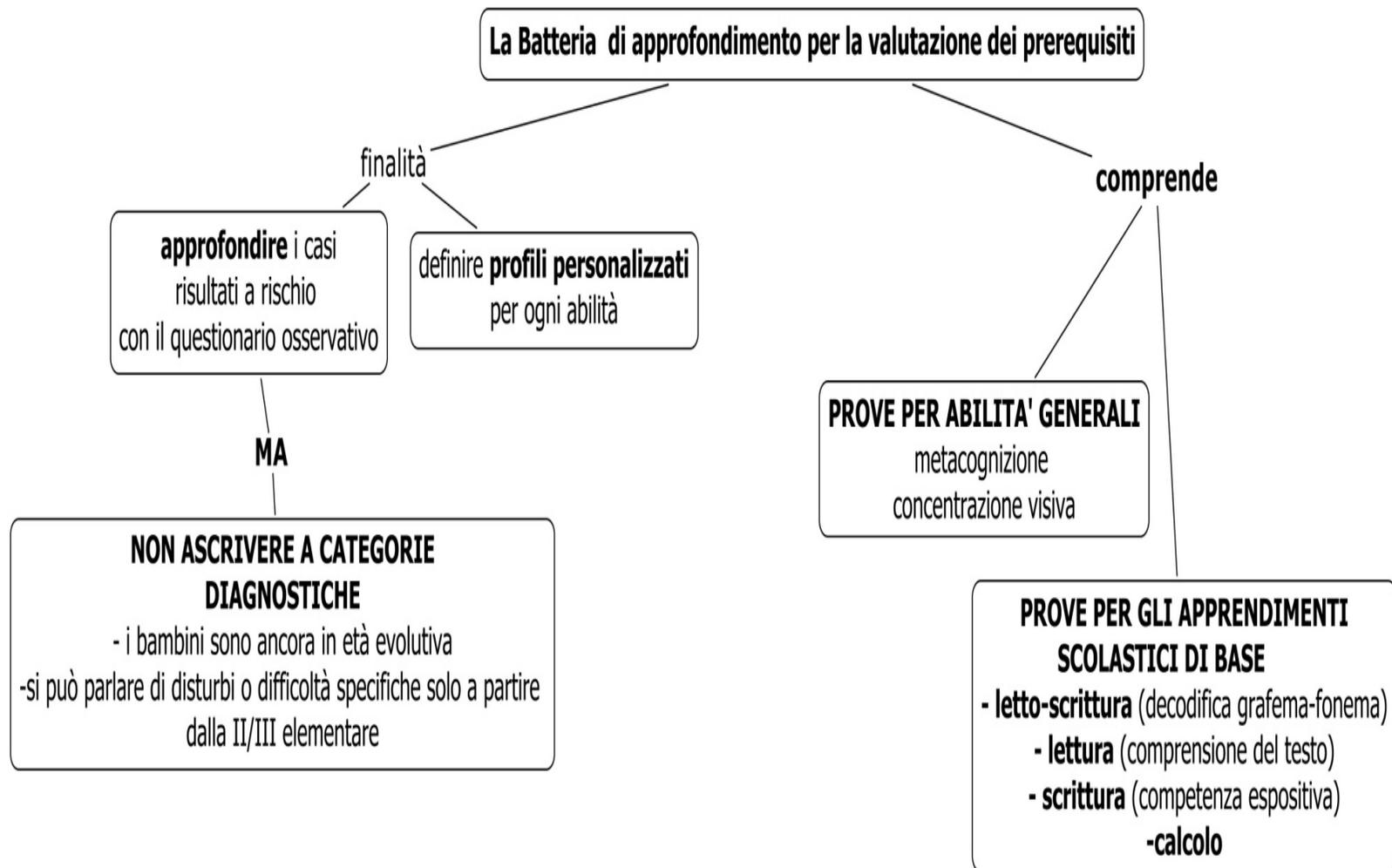


- Le scuole dell'Infanzia dell'Istituto Comprensivo, applicano il protocollo IPDA al terzo anno, oltre all'implementazione del protocollo regionale
- QUESTO CONSENTE DI ELABORARE INFORMAZIONI PER LA COMPILAZIONE DELLO STRUMENTO PREVISTO DALL' ACCORDO, DETTAGLIATE ED APPROFONDITE PER CIASCUNA AREA DI SVILUPPO E DI ATTIVARE CON SISTEMATICITA' LE DEBITE AZIONI PREVENTIVE
- **La continuita' ne ottiene un grande vantaggio poiché quanto elaborato all'infanzia è un accurato lavoro sui prerequisiti;**
- **UTILE ED IMPRESCINDIBILE IL CONFRONTO CON LE DOCENTI DEPOSITARIE DI INFORMAZIONI SIGNIFICATIVE.**

Uno sguardo







NELL'ARCO DEL 1° ANNO DI SCUOLA PRIMARIA.

Nel corso del primo anno della Scuola Primaria è possibile individuare alcuni degli indicatori più sensibili per rischio del possibile instaurarsi di un disturbo di:

- **lettura e scrittura:** sviluppo del linguaggio (**capacità di comprensione e di espressione, alterazioni fonologiche significative, capacità percettivo-uditive**), **consapevolezza fonologica e competenza meta-fonologica, cioè di manipolazione esplicita e consapevole dei suoni all'interno delle parole, abilità visive.** Promuovere i processi costruttivi della letto-scrittura seguendo anche le proposte di potenziamento allegate per la fase convenzionale alfabetica e sillabica di scrittura;
- **grafia:** **competenze motorio-prassiche, visuo-costruttive, visuo-spaziale e di rappresentazione grafica** (processi esecutivi della scrittura). Promuovere un'attenzione alla qualità dei parametri esecutivi del segno grafico (**occupazione dello spazio del foglio e nello spazio del quadretto di riferimento, orientamento della scrittura**); **favorire una corretta rappresentazione mentale degli schemi grafo-motori e direzionalità del segno grafico che vanno esplicitati al bambino nella loro dinamica di costruzione e di rappresentazione grafica** (nello spazio e nel tempo);
- **calcolo:** **rappresentazione delle quantità, nel loro confronto e manipolazione** (aggiungere e sottrarre) e **nella capacità di astrazione della numerosità al di là del dato percettivo dell'oggetto o degli oggetti.** Promuovere i processi di cognizione numerica basale (ad es. **subitizing, quantificazione, comparazione, seriazione e prime strategie di calcolo a mente**) e **procedure esecutive.**

- Si sottolinea che l'acquisizione di alcune abilità di lettura, scrittura, grafia e calcolo all'avvio del percorso scolastico possono essere anche determinate dalle **modalità di insegnamento adottate e dai tempi delle proposte didattiche.**
- L'utilizzo di procedure di osservazione da parte dell'insegnante tramite gli strumenti specifici predisposti per i bambini in 1° Primaria andrà di pari passo con l'osservazione sistematica degli apprendimenti, in particolare per consentire di valutare le ricadute degli interventi di potenziamento attivati e decidere conseguentemente i passaggi successivi.

DA RICORDARE

- Tale comunicazione deve contenere i dettagli relativi alle difficoltà osservate dagli insegnanti curricolari in merito alle prestazioni dell'alunno/a e a tutte le azioni dagli stessi poste in essere, senza successo, per un **periodo di almeno 3 mesi.**

Indicazioni per l'uso degli allegati



Il modello A 7



Osservazioni

- Utilizzabile solo a seguito di una accurata e documentata osservazione con modello A 5 e relative attività di potenziamento mirato.
- E' la forma narrativa di un processo didattico guidato dal protocollo che fornisce ordine e trasmissibilità inter-istituzionale.
- E' una forma nuova di ciò che la scuola già implementa, finalizzata alla continuità evolutiva.

Il modello A 5

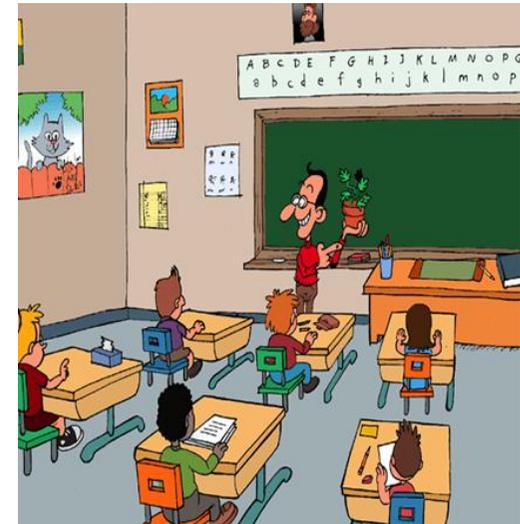
- **OSSERVAZIONI SISTEMATICHE DI RILEVAZIONE PRECOCE E ATTIVITA' DI RECUPERO MIRATO (PRIMARIA)- Allegato A5**
- Le Osservazioni Sistematiche di Rilevazione precoce di seguito previste, devono tener conto delle indicazioni didattiche e metodologiche contenute nelle Linee Guida, che prevedono **una necessaria e sistematica attività didattica rivolta a tutta la classe, soprattutto per i primi mesi dell'anno scolastico**. Inoltre per strumenti di rilevazione si intendono afferenti alla didattica e **non all'uso di test specifici di profilo clinico**, da somministrare almeno in due momenti dell'anno scolastico (riconducibili indicativamente ai mesi di **gennaio-maggio**).
- **Favorire l'esplorazione e la scoperta.**
- **Incoraggiare l'apprendimento collaborativo, la dimensione sociale dell'apprendimento sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse. A questo scopo risulta molto efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie (...).**
- **Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di "imparare ad apprendere". Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, di sviluppare autonomia nello studio.**
- **Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere.**
- **Il modello può essere usato nei mesi di gennaio e maggio**

Il modello A 5



I principali apprendimenti

- Lettura: decodifica e comprensione
- Scrittura : prassie e produzione
- Apprendimento lingua straniera
- Calcolo: abilità semantiche, sintattiche e di calcolo
- Problem solving
- Geometria
- Metacognizione: metodo di studio, saper fare, saper essere





LETTURA STRUMENTALE O DECODIFICA

- La capacità di riconoscere e nominare velocemente e correttamente le parole che compongono un testo.
- Una cattiva decodifica non è SEMPRE legata ad una difficoltà di comprensione e viceversa.

MODELLO NEUROPSICOLOGICO A DUE VIE

- Questo modello prevede l'esistenza di due vie di lettura: la via lessicale e la via fonologica.
- Nella via lessicale il riconoscimento della parola avviene confrontando le caratteristiche della parola con la rappresentazione lessicale, ad essa corrispondente. Il modello prevede una ripartizione in due modalità: una semantica e una non semantica.
- La seconda via prevede che la lettura avvenga attraverso il recupero di ogni fonema associato al grafema (spiega la capacità di leggere parole nuove).

MODELLO A DUE VIE

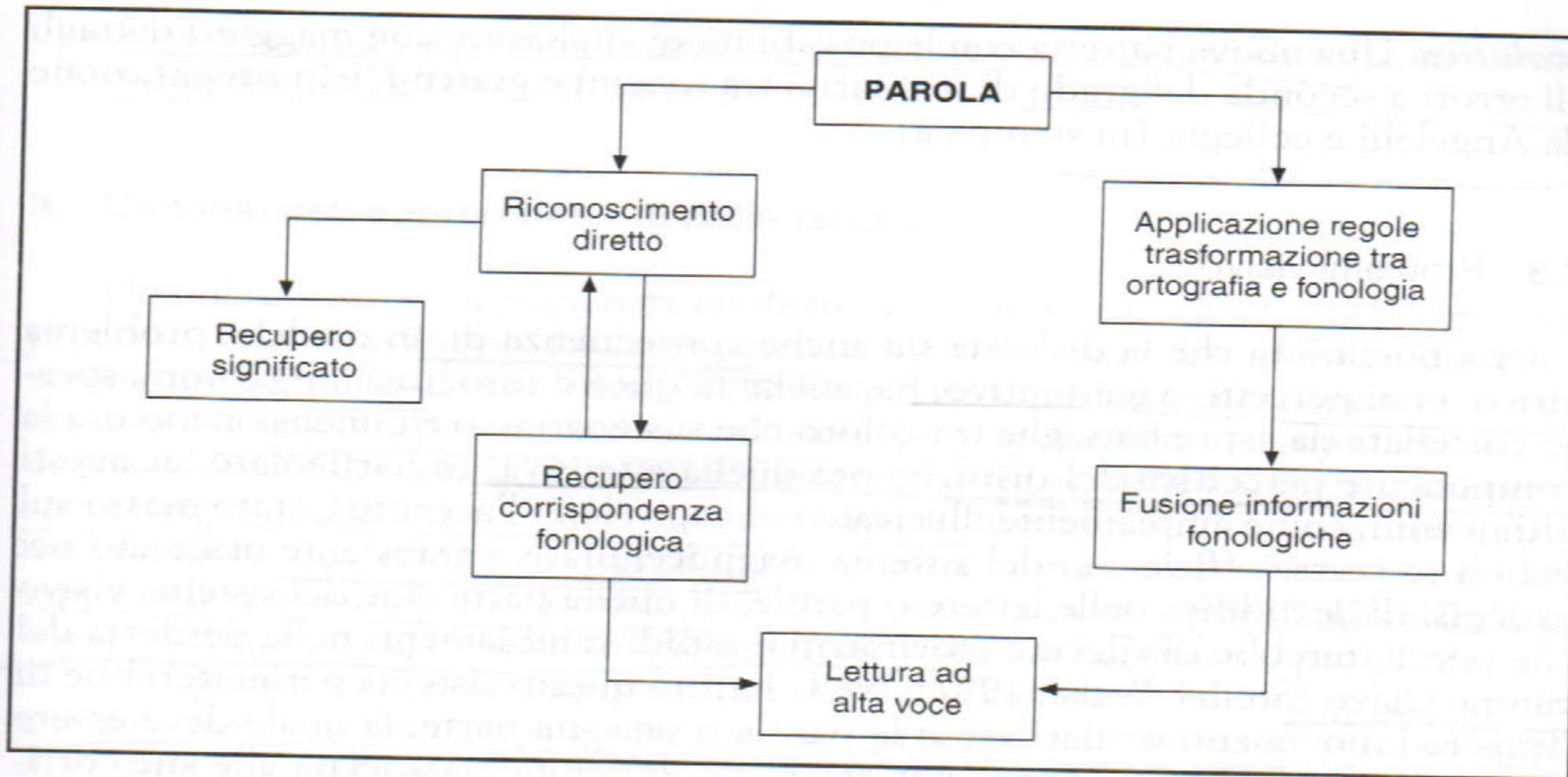


FIG. 3.1. Semplificazione del modello di lettura a due vie.

MODELLO EVOLUTIVO DI UTA FRITH

- Il processo di apprendimento della lettura è diviso in 4 stadi:
 1. **Stadio logografico:** età prescolare. Il bambino riconosce alcune parole ma non ha conoscenze sulla struttura ortografica e fonologica
 2. **Stadio alfabetico:** primi anni di scuola, il bambino legge anche parole che non conosce (utilizzando la via fonologica)
 3. **Stadio ortografico:** il bambino apprende le regole ortografiche e sintattiche della lingua. Suoni più complessi vengono associati a insiemi discreti di lettere.
 4. **Stadio lessicale:** consente l'automatizzazione della lettura attraverso la formazione di un magazzino lessicale

MODELLO EVOLUTIVO DI UTA FRITH

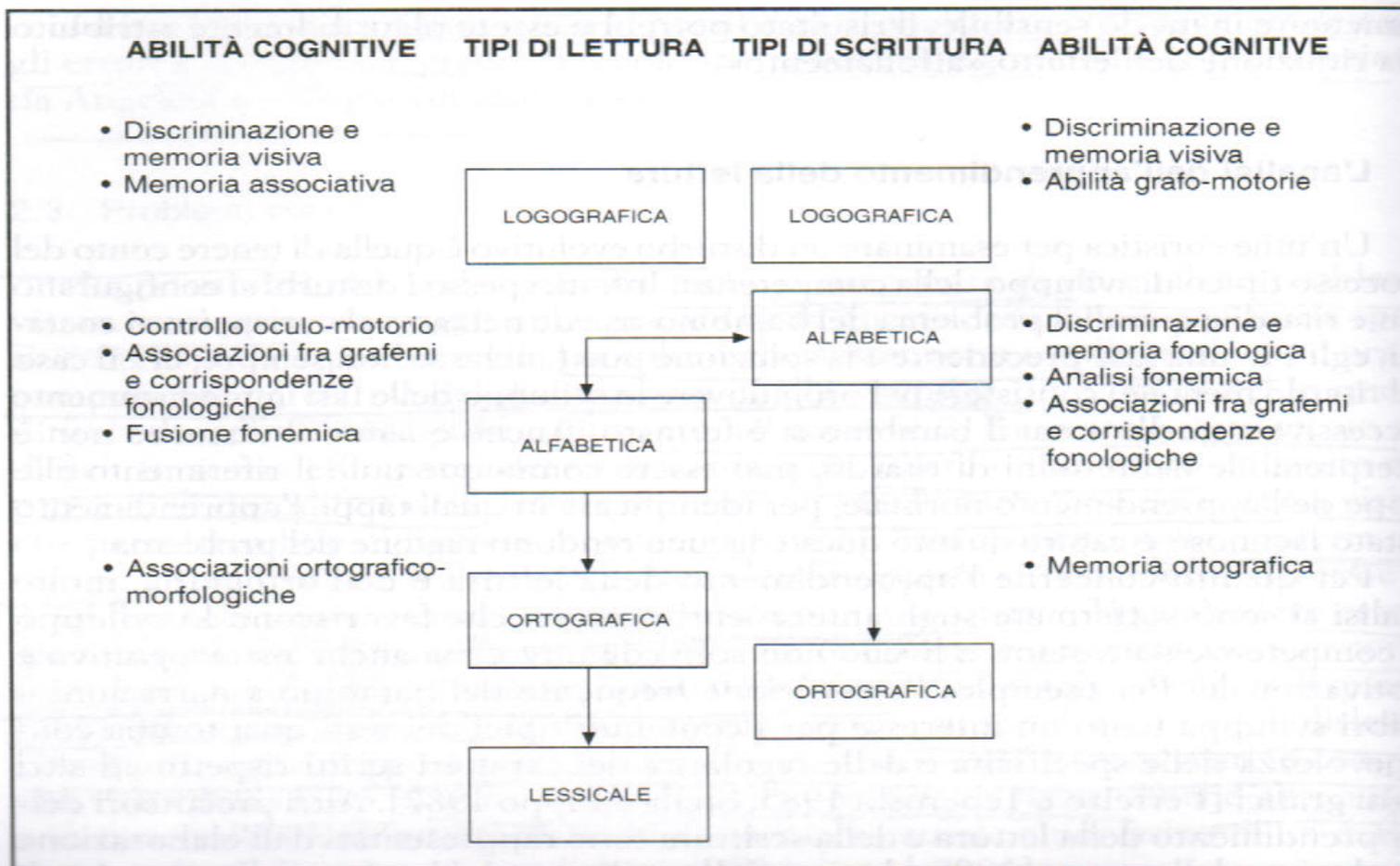


FIG. 3.2. Semplificazione del modello di apprendimento della lettura e della scrittura secondo Uta Frith con le abilità cognitive associate alle varie fasi.

LA COMPRENSIONE

- **E' un processo specifico, non necessariamente connesso al processo di decodifica.** La connessione è significativa soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento, poi risulta meno pregnante.



Dalla Consensus Conference 2011

*Dai dati di letteratura emerge[...] che **l'abilità di comprensione del testo scritto è di natura diversa e almeno in parte indipendente dai deficit di decodifica** (anche se può ovviamente risentire della presenza di questi ultimi). E' stato dimostrato che **le difficoltà di comprensione non sono strettamente legate alle difficoltà di decodifica** [...] Nella popolazione normale la relazione fra decodifica e comprensione **decrece all'aumentare della scolarizzazione**, ad indicare che diventando progressivamente più automatizzata la decodifica perde rilevanza come predittore della comprensione (Cain, 2000; Catts, 2006; Nation, 2010).*

*E' stato evidenziato anche che la comprensione del testo è associata non a deficit delle abilità di decodifica, cruciale nei disturbi di lettura, bensì a **carenze nelle competenze linguistiche non fonologiche** (Bishop, 2004). [...].*

- [...] Si raccomanda, ai fini della diagnosi di dislessia, di **non annoverare la comprensione tra i parametri criteriali da considerare in quanto i soggetti con problemi di comprensione, in presenza di buone capacità di decodifica, non soddisfano i criteri per la dislessia.**

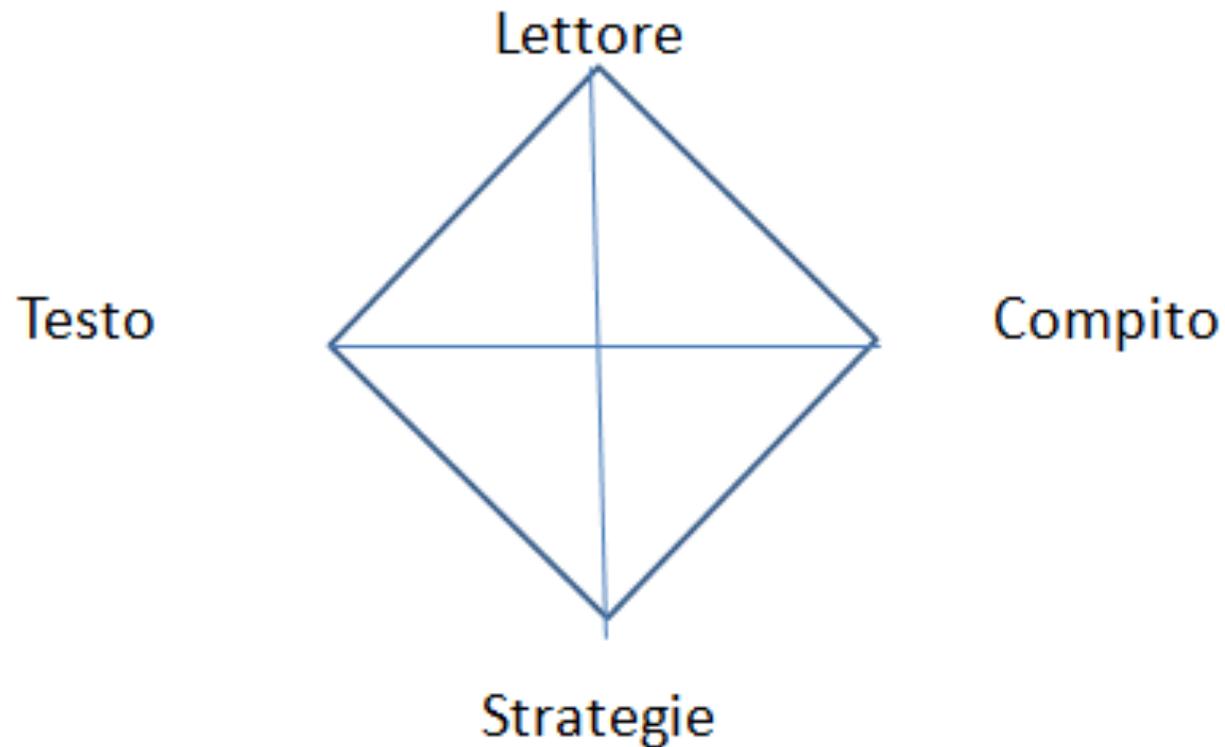




- Rappresentarsi un contenuto secondo un modello mentale
- Secondo Johnson- Laird (1983) **le informazioni sono integrate con informazioni pregresse e già possedute**
- Kintsche van Dijk (1978) **individuano un meccanismo di costruzione e uno di integrazione**
- Gernsbacher(1991) afferma che **la comprensione si attiva a partire dalle informazioni ricevute che producono una determinata rappresentazione mentale integrandosi nella memoria di lavoro**
- **La memoria di lavoro attiva o sopprime le informazioni in relazione alla loro rilevanza.** Chi fatica a comprendere non compie una buona soppressione

Modello Tetraedico di Ann Brown(Brown et al. 1981)

Relazione fra metacognizione e comprensione



Processi e abilità cognitive coinvolte
integrazione-costruzione di kintsch

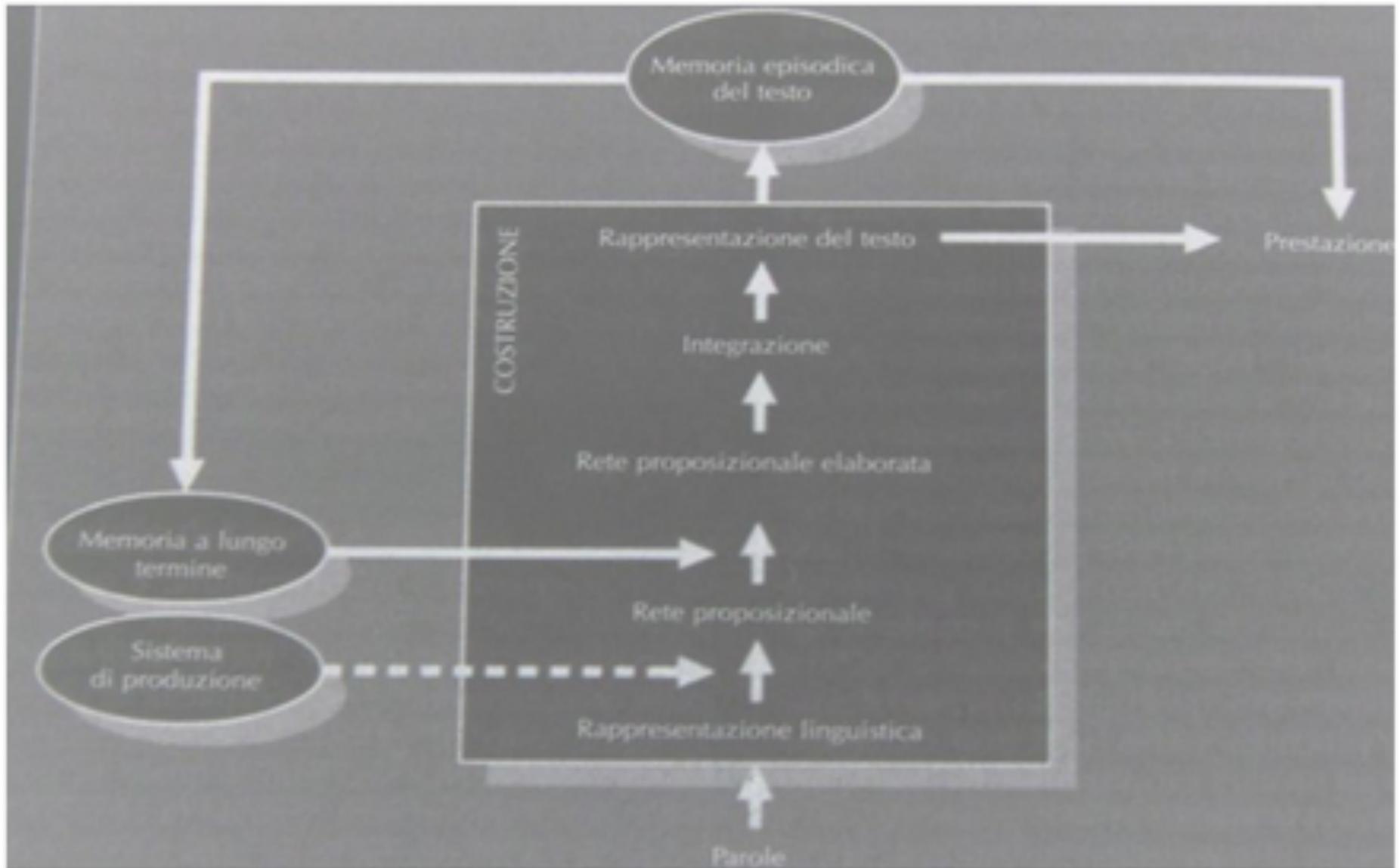




Fig. 7.2 Componenti che possono essere implicate nel disturbo di comprensione (adattato da Hulme e Snowling, 2009).

Quando si comprende

1. Si pongono le **basi** (laying a foundation);
2. **Si integrano nuove informazioni coerenti** con le precedenti (mapping);
3. Dinnanzi ad **incoerenza**, si passa alla costruzione di una **nuova struttura** (shifting).

LE COMPONENTI ALLA BASE DEI PROCESSI SONO

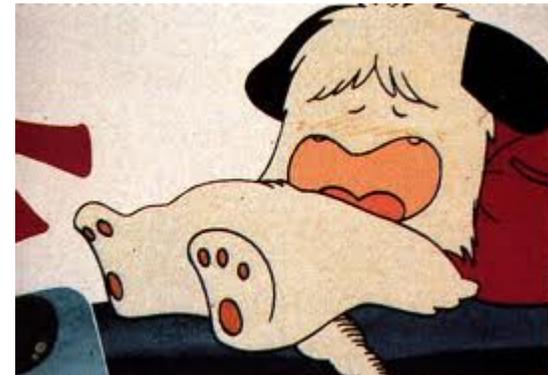
nodi in memoria, attivati dalle informazioni in input.

- Informazioni coerenti arricchiscono la stessa struttura perché attivano gli stessi nodi semantici.
- Informazioni incoerenti attivano nodi semantici differenti



I cattivi lettori

- Sono poco strategici nella memorizzazione delle informazioni, hanno infatti una memoria di lavoro meno efficace e una memoria breve termine meno capiente, che aggiorna quanto immagazzinato in lettura con maggiore lentezza e disturbata da un numero maggiore di intrusioni.
- Faticano a compiere inferenze (Spooner et al. 2006), proprio per il mal funzionamento della memoria di lavoro.
- Faticano ad inibire le informazioni non rilevanti.
- Passano da un modello mentale del testo ad un altro con rapidità.
- Sono poco metacognitivi.





SCRITTURA STRUMENTALE

La scrittura rappresenta l'esecuzione grafo-motoria di una serie di simboli sequenziali e comporta l'integrazione funzionale e sequenziale di una serie di diverse componenti neurologiche.

I movimenti necessari all'atto scrittorio implicano:

- Controllo della postura
- Prensione dello strumento
- Coordinazione di movimenti della mano, del polso, del gomito e della spalla
- Coordinazione oculo-manuale
- Motricità fine
- Controllo della pressione, della velocità, della direzione

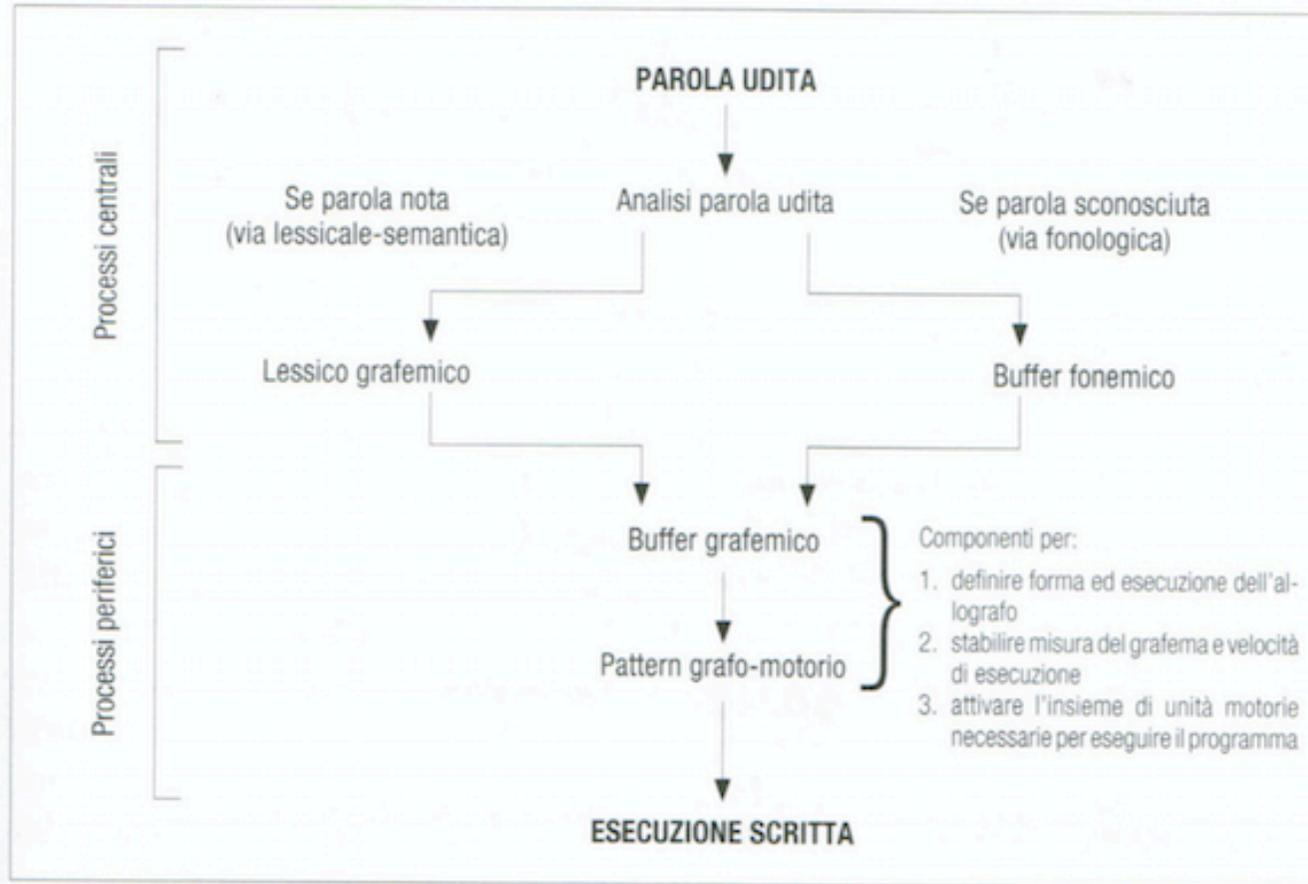


Fig. 5.1 Modello interpretativo della scrittura di Margolin (1984) e Denes e Cipollotti (1990).



MODELLO DI FERREIRO E TREBEROSKY

Individuano le seguenti fasi di apprendimento:

- 1) scarabocchi:** scrittura non convenzionale, non legata alle lettere, è una simulazione grafico-pittorica della scrittura, priva di legami con la reale;
- 2) preconvenzionale:** uso delle lettere dell'alfabeto, ma con combinazioni casuali in numero e sintassi;
- 3) sillabica convenzionale:** a ogni sillaba corrisponde una lettera, ma non necessariamente realmente rispondente (es. AIC= CAMINO);
- 4) sillabica alfabetica:** per sillaba sono scritte più di una lettera (es. CAMN= CAMINO), in numero totale maggiore di tre lettere, poiché per meno di tre lettere secondo le ricercatrici, i bambini non associano parola;
- 5) alfabetica convenzionale:** scrittura reale in cui la scrittura corrisponde a quella reale.

Le principali tappe evolutive

- **Stadio pittografico (meno di 5 anni):** associazione parola-immagine/disegno, riconoscimento globale di parole frequenti.
- **Stadio logografico (5-6 anni):** non vi è conoscenza specifica dei singoli suoni e rispondenti segni, ma si riconosce che la parola è associabile alla sua immagine, si sviluppano.
 - Consapevolezza fonologica (delle parole nella frase, delle sillabe nelle parole, sillabe iniziali e finali).
 - Abilità visive (riconoscimento di parti della parola: specularità, affollamenti visivi, inversioni, salti di porzioni di testo, sono indici di una fragilità da colmare).
- **Stadio alfabetico (6-7 anni):** lettura fonologica: conversione grafema-fonema (fonologico o sub lessicale) mediante indizi fonetici (iniziale), fusione di sillabe (intermedia), lettura sillabata silente e intera a voce alta (avanzata).
- **Stadio ortografico (8 anni in poi):** lettura lessicale.





Impugnatura

L'impugnatura è corretta quando:

- La mano poggia con il mignolo sul foglio ed è in asse con il polso, questo non dovrebbe stare né troppo sopra, né troppo sotto la riga, ma dovrebbe disegnare un angolo di circa 45° rispetto alla riga;
- Avambraccio e gomito sono poggiati sul tavolo
- La mano non scrivente è supportiva;
- La prensione è a pinza, leggermente sopra alla punta dello strumento, il medio sta alla base e alla sommità della pinza si pongono il pollice e l'indice, anulare e mignolo tengono il contatto con il foglio e tendono verso il pollice.



Impugnatura

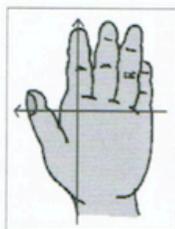


Fig. 3.1
Progressione
di maturazione
della prensione in
senso orizzontale
e longitudinale.



Fig. 3.2
Prensione
cubito-palmare.

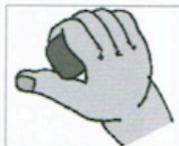


Fig. 3.3
Prensione
palmare.

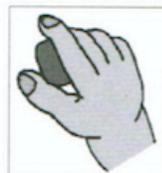


Fig. 3.4
Prensione
radio-palmare.



Fig. 3.5
Prensione
radio-digitale.



Fig. 3.6
Prensione a
pinza superiore.





Postura

Una buona postura:

la schiena e la testa sono allineate tra loro lungo una linea verticale, le spalle sono rilassate, il corpo è lievemente inclinato in avanti. Guardando di profilo il bambino, si devono individuare 3 angoli retti alle anche, ginocchio e caviglie.





Da ricordare

Alla copiatura sottendono le abilità visive-mnestiche e motorie ed anche attentive.

Si privilegiano la scrittura in stampato maiuscolo e corsivo e si conserva lo script soprattutto per la lettura.

La leggibilità della grafia è molto influenzata dalla rapidità.

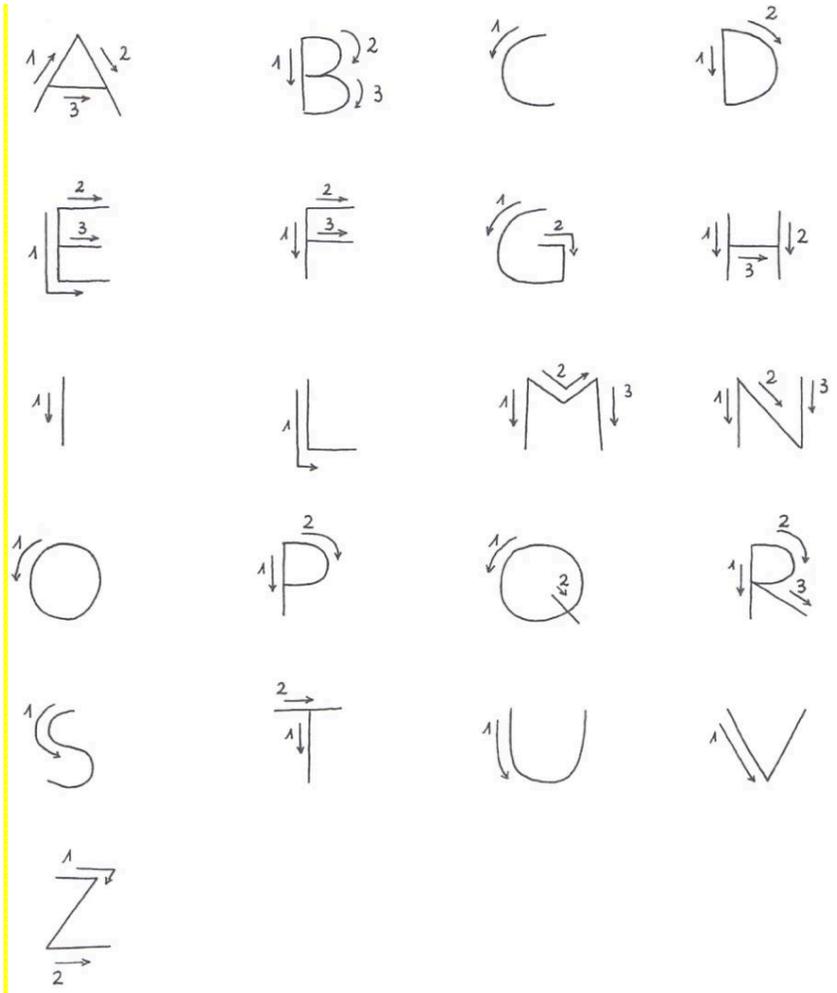


- Scrittura in stampato maiuscolo;
- Scrittura in corsivo;
- Leggibilità della grafia;
- Rapidità

Sono influenzate da un corretto apprendimento delle direzionalità grafiche e dei relativi automatismi.



Scrittura strumentale



Disgrafia, Pratelli, Erickson 1995





Scrittura strumentale

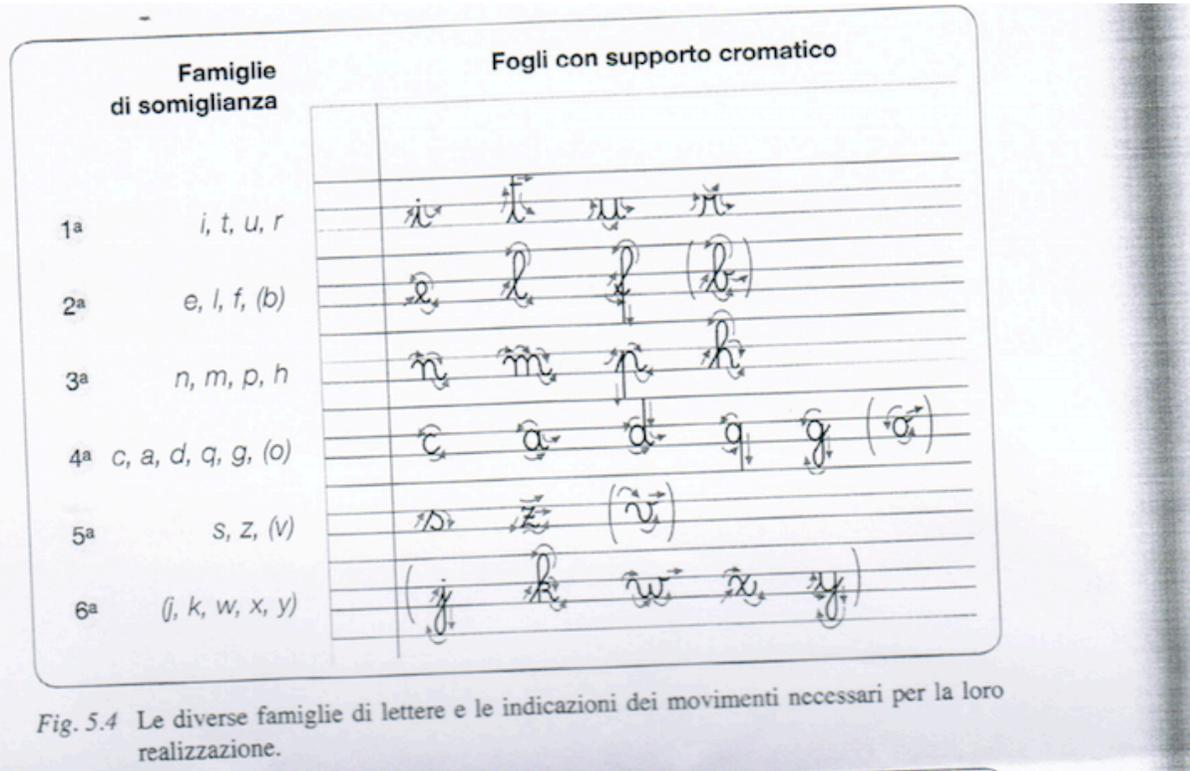


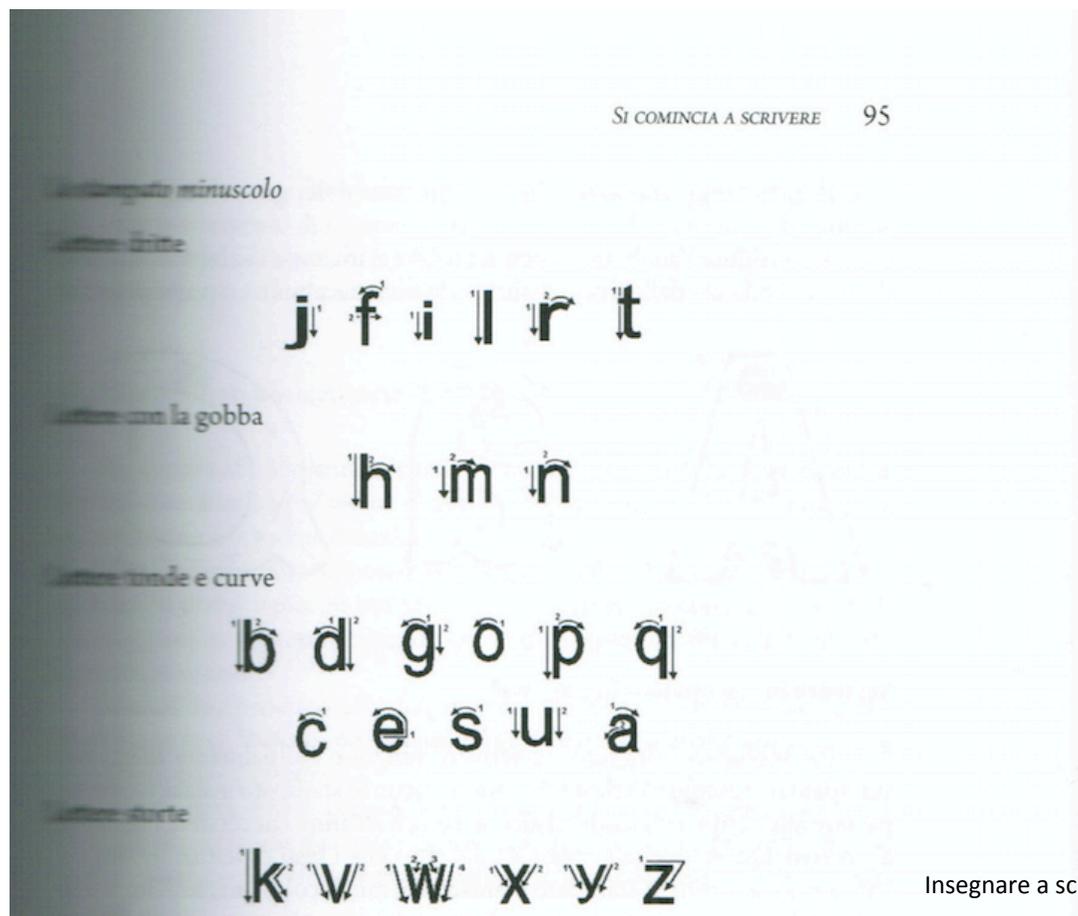
Fig. 5.4 Le diverse famiglie di lettere e le indicazioni dei movimenti necessari per la loro realizzazione.

Corsivo dalla A alla Z, Blason et al., Erickson 2004





Scrittura strumentale



Insegnare a scrivere, Pellegrini et al, Erickson, 2010



ITACA

Dott.ssa Marcuzzi Elena e Dott.ssa Vetrano Michela



SCRITTURA STRUMENTALE



Scrivere veloci con la tastiera, Fogarolo, Erickson,2010



ITACA Dott.ssa Marcuzzi Elena e Dott.ssa Vetrano Michela

SCRITTURA COME COMPETENZA ORTOGRAFICA

la COMPETENZA ORTOGRAFICA?

E' la capacità di rispettare le regole e le convenzioni presenti nella nostra lingua corrente, che mediano la trasformazione del linguaggio ascoltato o pensato in linguaggio espresso con grafemi.



MODELLO DI APPRENDIMENTO: MODELLO DI UTA FRITH

4 STADI:

FASE LOGOGRAFICA (dopo i 3-4 anni): la scrittura è dovuta ad un processo di associazione tra una precisa configurazione grafica e un significato, sensibilità fonologica e poi analitica.

FASE ALFABETICA: il bambino prima riconosce che il suono di ciascuna parola può essere scomposto in parti più piccole e poi, applicando le regole di trasformazione della propria lingua, associa le parole ai corrispondenti grafemi.

FASE ORTOGRAFICA: serve per fissare le eccezioni alla regola un fonema=un grafema, non vi è più analisi segmentale.

FASE LESSICALE: permette il riconoscimento o la scrittura diretta della parola senza passare attraverso una ricodificazione fonologica delle sue parti.



Uta Frith

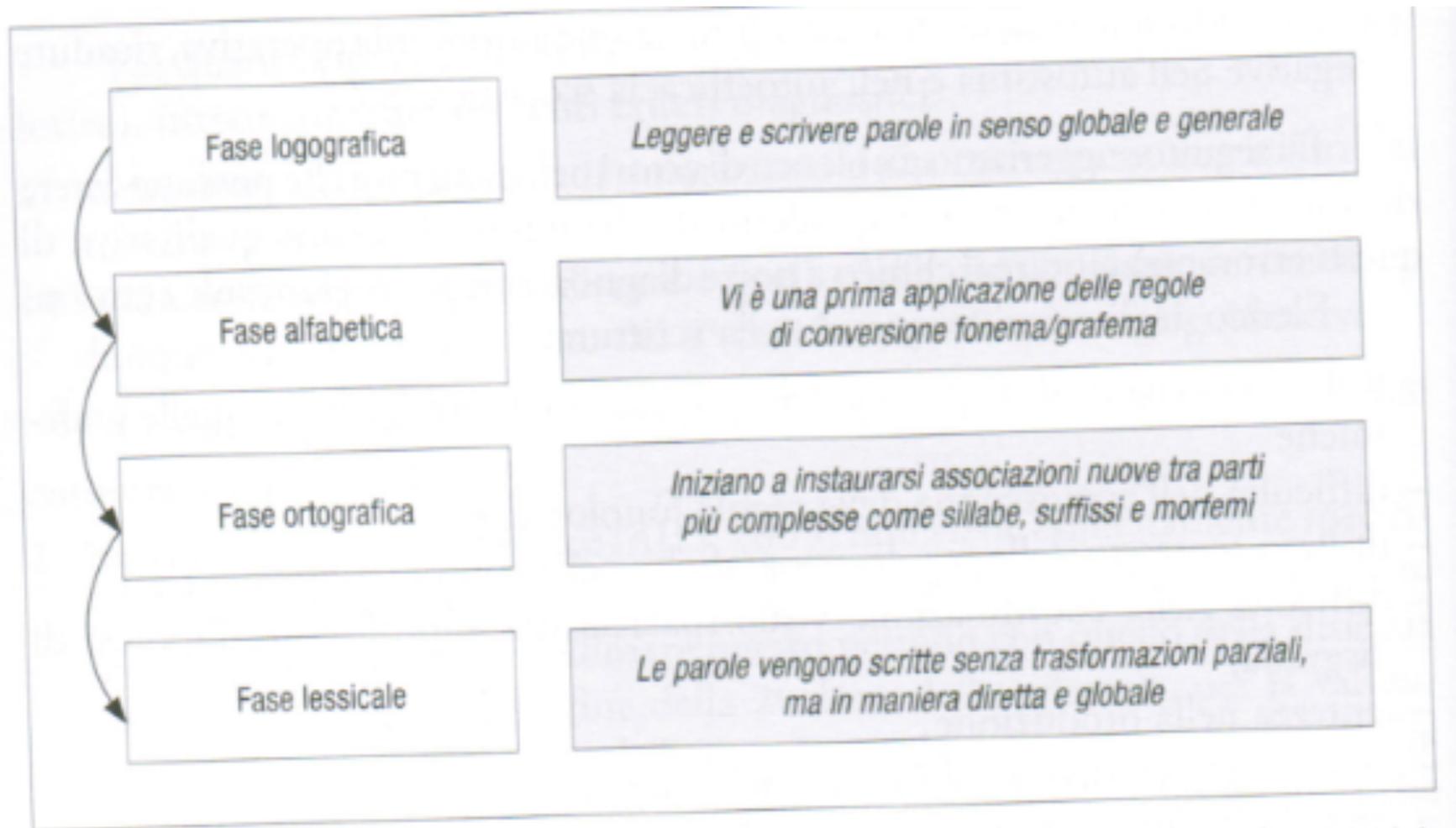


Fig. 4.1 Fasi di sviluppo secondo il modello di Uta Frith (1985), integrato da studi successivi.

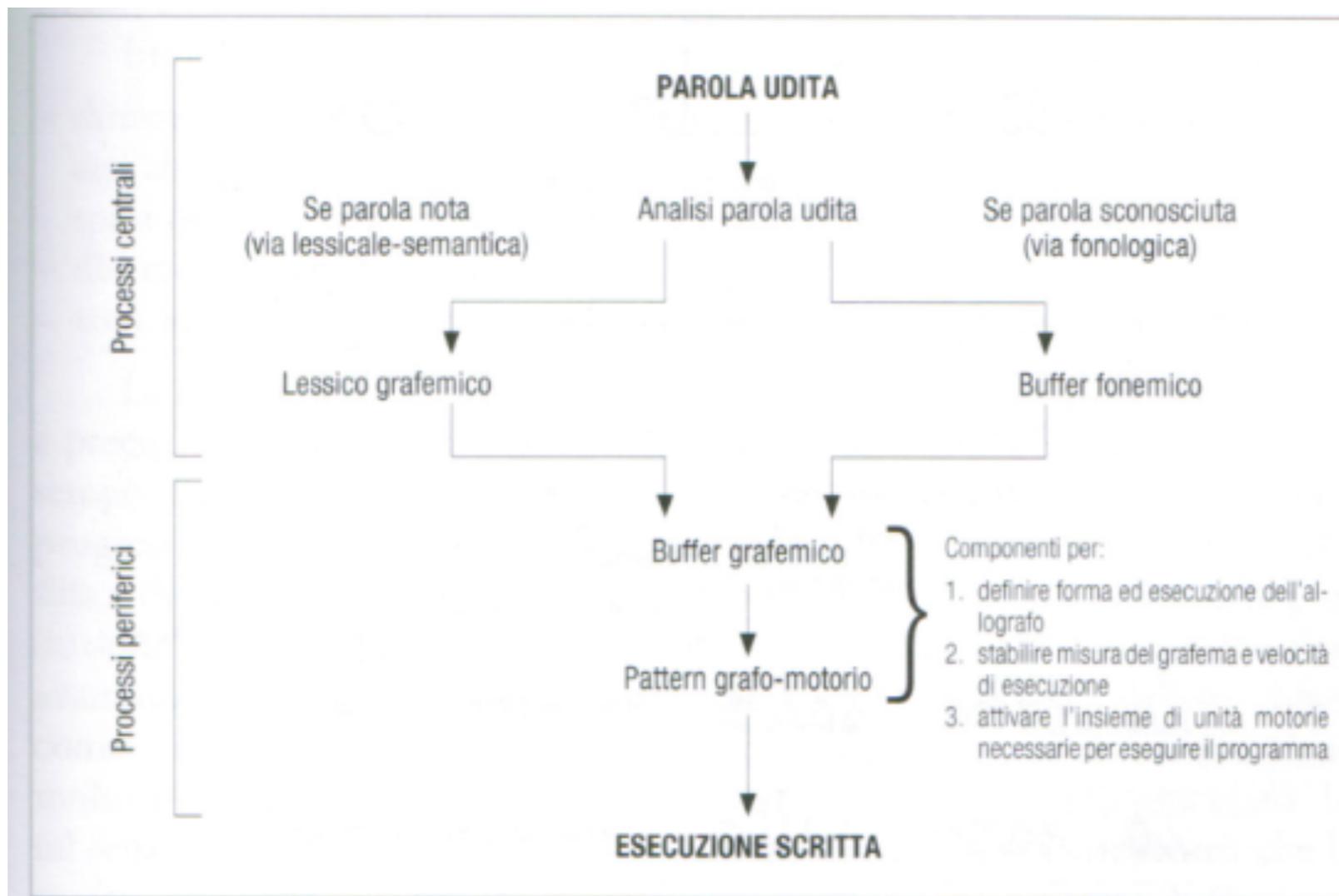


Fig. 5.1 Modello interpretativo della scrittura di Margolin (1984) e Denes e Cipollotti (1990).

Per la valutazione della competenza ortografica si considera la correttezza, costituita dal numero di errori, i quali possono essere:

- **FONOLOGICI:** derivano da un incompleto sviluppo della fase alfabetica:

Scambio di grafemi (folpe per volpe)

Omissione o aggiunta di lettere (taolo per tavolo)

Inversione (li per il)

Grafema inesatto (pese per pesce)

- **NON FONOLOGICI:** errori nella rappresentazione ortografica

Separazione illegale (l'atte per latte)

Fusione illegale (lacqua per l'acqua)

Scambio grafema omofono (squola per scuola)

Omissione o aggiunta di h (ha casa per a casa)

- **ERRORI DI DOPPIE E ACCENTI**

- **ERRORI MINORI:**

Punteggiatura e maiuscole

Parole inappropriate (diverse da quelle dettate o da copiarsi o inappropriate al contesto)

Omissioni

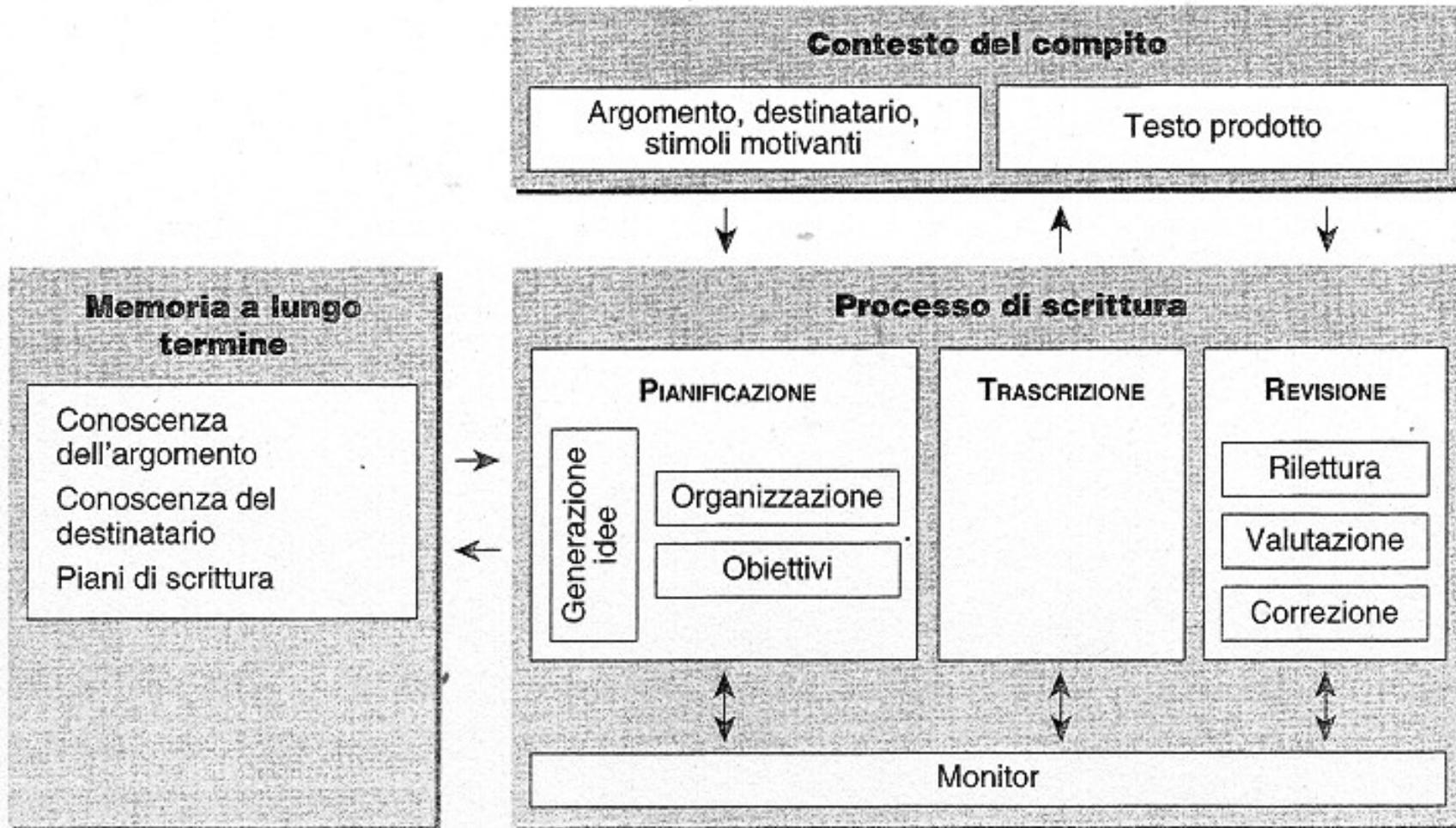


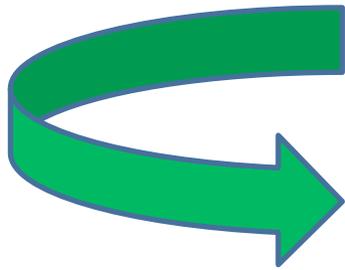
SCRITTURA IN PRODUZIONE

- E' un processo cognitivamente complesso strutturato in :
una fase di ideazione e organizzazione del pensiero in forma linguistica, in
relazione a generi testuali specifici.
- L'espressione scritta è un processo complesso e multicomponentiale



Modello teorico di Hayes e Flower (1980)





Inoltre....

- Scrivere è una strategia di problem solving, scopo dello scrivere è di rendere comunicabili i contenuti dello scrittore, scrivere è un atto strategico e controllato (Bereiter e Scardamalia, 1987)



BUONE PRASSI OPERATIVE

Tratte da Io scrivo, Re, Cazzaniga, Pedron, Cornodli, Giunti O.S.

- Accompagnare il processo di scrittura secondo una precisa task analysis:
 - **Generazione di idee:** produrre le idee , selezionare quelle pertinenti alla consegna e coerenti nella narrazione
 - **Pianificazione del testo:** stabilire la successione dei concetti, la struttura e lo stile del testo
 - **Revisione:** rileggere e modificare il testo per renderlo ottimale, monitorare l'ortografia, la sintassi, la fraseologia, il lessico
 - **Esercitare la memoria di lavoro:** che è funzione cognitiva alla base del processo

Potenziamento

- **Alcune strategie trasversali:**
 - Come indicato anche nel protocollo, può svolgersi **individualmente, a piccolo gruppo, ma anche a gruppo allargato, se inserito in uno specifico progetto.**
 - Deve essere **condiviso** con i fruitori e con la famiglia.
 - Necessita di **continuità.**
 - **Apertura e chiusura:** utili un incontro di apertura ed uno di chiusura per spiegazioni, condivisioni e restituzioni, all'alunno e alla famiglia.
 - Tempo: **15-20 minuti al giorno, per 3-4 mesi.**
 - Spazio, **consono al setting.**
 - Strumenti personali e preparati dal docente, multimediali, carta-matita di natura didattica, **non si richiede un intervento clinico.**
 - **Obiettivi: chiari e specifici, dichiarati per iscritto e verbalmente,** e ben spiegati agli interlocutori, nel tempo si deve ricevere un beneficio superiore a quanto si evolverebbe senza intervento, e, tuttavia il protocollo obbliga ad un tempo minimo di mesi 3.
 - **Il docente è supervisore e coordinatore del potenziamento.**
 - In nessun modo il potenziamento deve danneggiare la serenità evolutiva e a tal fine, deve essere ricompreso nel portfolio personale, **con le debite scelte di aggiustamento di consegne scolastiche e lavoro a casa.**



Apprendimento della letto-scrittura: Pre-requisiti esecutivi

Obiettivi fino motori:

- Coordinazione visuo-motoria.
- Orientamento e lavoro seriale.
- Gestione dello spazio.
- Postura.
- Grafismi delle forme.



Attività (in continuità con l'infanzia che merita di essere interpellata):

- Ludiche e motorie .
- Manipolative: paste modellabili e paste naturali.
- Grafiche e pittoriche sulle varie tipologie di fogli e carte, in verticale ed orizzontale.
- Studio della seduta, con eventuali aggiustamenti ergonomici, verifica della necessità di materiali facilitanti (impugna-facili, matite sagomate, pennini).
- Blocchi logici, fustelle e formine.
- Labirinti, unire i puntini, tratteggi, grafici e grafemici (ricordare di presentare e lasciare visibile lo schema prassico).

Apprendimento della letto-scrittura: Pre-requisiti costruttivi

Obiettivi fonetici e fonologici:

- Discriminazione della rappresentazione grafemica della parola rispetto all'immagine.
- Riconoscimento della frase nel discorso.
- Individuazione fonologica della parola nella frase.
- Riconoscimento di assonanze e rime.
- Memorizzazione delle assonanze e delle rime.
- Manipolazione metafonologica rispetto a lunghezza di parole e prefissi o suffissi.

Attività (in continuità con l'infanzia che merita di essere interpellata):

- Ludiche e motorie .
- Giochi fonologici.
- Cantastorie.
- Memory, giochi da tavolo.
- Software.



Apprendimento della letto-scrittura: Livello convenzionale

Obiettivi fonologici sub-sillabici:

- Analisi sillabica.
- Fusione sillabica.
- Manipolazione fonologica.

Attività (in continuità con l'infanzia che merita di essere interpellata):

- Ludiche e motorie.
- Giochi fonologici orali o mediati da immagini e materiali manipolativi.
- Memory, domino, puzzle, giochi da tavolo.
- Software.



© 2012 Peanuts Worldwide LLC/distributed by Universal Uclick/ILPA



Dott.ssa Marcuzzi Elena e Dott.ssa Vetrano Michela

Apprendimento della letto-scrittura: Livello sillabico

Obiettivi fonologici sub-sillabici:

- Analisi fonemica
- Lettura e scrittura da bisillabe a trisillabe nello stampato maiuscolo.
- Lettura e scrittura di parole simili e ponte.
- Lettura e scrittura di policonsonantiche.
- Lettura e scrittura di parole con difficoltà fonetiche.
- Lettura e scrittura di parole con difficoltà ortografiche.
- Onomatopee.
- Manipolazione fonologica.

Attività (in continuità con l'infanzia che merita di essere interpellata):

- Ludiche e motorie .
- Giochi fonologici orali o mediati da immagini e materiali manipolativi.
- Schede di supporto, giochi enigmistici.
- Memory, domino, puzzle, giochi da tavolo
- Software.



Apprendimento della letto-scrittura: Rapidità e correttezza

Obiettivi

- Rinforzare la lettura sillabica e sublessicale.
- Leggere parole bisillabiche, trisillabiche, quadrisillabiche piane.
- Leggere parole policonsonantiche.
- Leggere parole con gruppi consonantici complessi.
- Leggere suoni simili.
- Leggere parole con gruppo consonantico divisibile.
- Leggere parole con difficoltà ortografiche.
- Leggere frasi con parole semplici via via più complesse.
- Leggere brevi testi con parole ad alta frequenza, via via sempre più lunghi, complessi e con parole meno usuali.
- Fare attività di lettura quotidiana (silente e a voce alta senza correzioni esterne).
- Applicare quotidianamente le diverse strategie di lettura (globale, analitica, selettiva,...).



Apprendimento della letto-scrittura: Rapidità e correttezza

Attività

- Schede di supporto, giochi enigmistici.
- Memory, domino, puzzle, giochi da tavolo.
- Software.
- Letture guidate, con uso di cartoncini compensativi di richiamo mnestico (sillabari, suoni duri e dolci, trigrammi complessi).
- Letture con misurazione dei tempi degli errori e registrazioni dei progressi, previo accordo con i famigliari.
- Letture strumentali a voce alta per casa, almeno due volte per settimana.
- Letture silenti, di piacere e resoconto (al genitore, grafico-pittorico, scritto) solo con la finalità di verificare che strumentalità e comprensione siano ben correlate.
- Letture in ascolto rilassato in gruppo, con accordi preventivi.
- Educazione alla lettura.
- **RICORDARE CHE UNA LETTURA STENTATA IN TERZA MERITA UNA ANALISI APPROFONDITA**

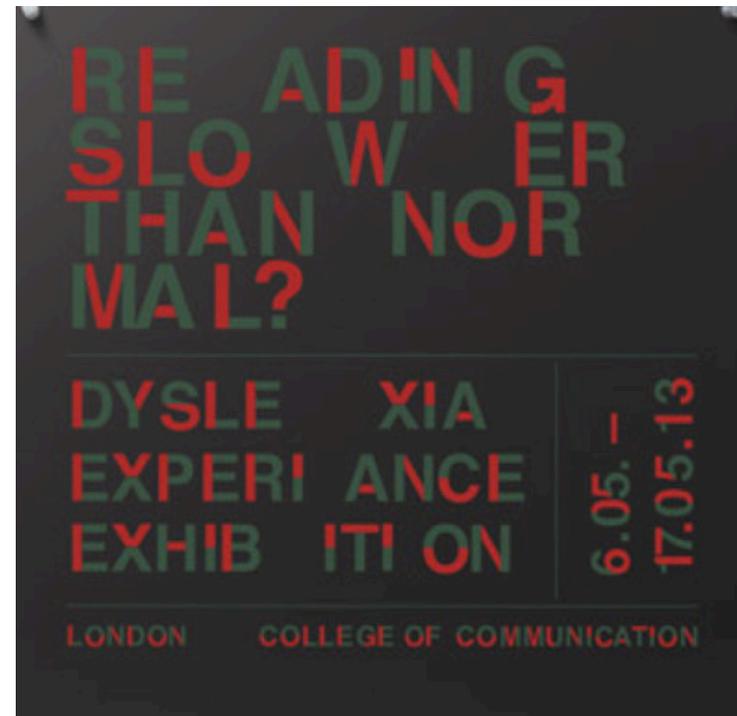


Apprendimento della letto-scrittura: Rapidità e correttezza



Dyslexic Typeface è il progetto del designer Daniel Britton: una serie di caratteri che intende spiegare come vengono percepite le lettere da chi soffre di dislessia. Al designer Dan Britton è stata diagnosticata la dislessia quando frequentava il terzo anno del college. In quel momento ha deciso di mostrare come vengono viste le parole stampate da chi soffre di questo disturbo.

Occorre rallentare molto e prestare tantissima attenzione a ogni singola lettera. Potete immaginare di provare a leggere note alla lavagna o prepararsi per un test in queste condizioni? Da impazzire. Grazie al lavoro di Britton, si capisce perché il tasso di abbandono della scuola da parte di dislessici sia così alto.



Apprendimento della letto-scrittura: Comprensione

- Obiettivi

- Eseguire consegne sempre più complesse;
- dare alcune immagini e leggere le frasi relative esempio:(la mamma regala un mazzo di fiori alla nonna/ la nonna regala un mazzo di fiori alla mamma _ il bambino rincorre il cane/ il cane rincorre il bambino – ecc.);
- comprendere una frase in senso globale ;
- cogliere il sovra scopo;
- cogliere lo scopo nascosto ;
- cogliere i soggetti sottointesi ;
- cogliere incongruenze e ambiguità ;
- elaborare previsioni;



Apprendimento della letto-scrittura:

Comprensione

- Costruire schemi per la rappresentazione mentale del testo;
- riflettere sul titolo di un testo e fare delle anticipazioni e ipotesi;
- riflettere sullo scopo del testo e sulle sue caratteristiche;
- individuare le informazioni principali (anche con l'aiuto di domande-guida o della suddivisione del testo in parti o di organizzatori anticipati: per esempio nello studio di un testo di storia, tempo, luogo, attività, organizzazione sociale e politica, religione o culto...di un quadro di civiltà) ;
- individuare personaggi, luoghi, tempi e fatti (anche con aiuto di immagini) ;
- Individuare fatti e sequenze; logiche e cronologiche (utilizzo di immagini in sequenza);
- individuare gli elementi di coesione di un testo (i legami dati dai connettivi, i riferimenti ai personaggi e i riferimenti temporali) ;
- fare inferenze (individuare le relazioni causali tra le parti del testo) ;
- individuare il livello gerarchico delle informazioni: dalle principali a quelle secondarie, il significato essenziale, l'idea centrale (utilizzo di immagini elementi principali e dettagli) ;
- esplicitare le diverse strategie di lettura messe in atto a seconda dello scopo e del tipo di testo;
- individuare errori e incongruenze in frasi e brevi testi per migliorare l'abilità di monitoraggio;
- acquisire la consapevolezza del significato dell'uso corretto della punteggiatura.



Apprendimento della letto-scrittura: Comprensione

- Attività:
 - letture guidate e discussione delle stesse con temi mirati;
 - sequenze;
 - raffronti fra intreccio e trama con sinossi;
 - Rappresentazioni grafiche dei luoghi;
 - rappresentazioni grafiche dei personaggi;
 - mappe mentali dei testi, in gruppo, a coppie, individuali;
 - mappa di cause, conseguenze e finalità;
 - punti di vista;
 - elaborazione delle informazioni (grafiche e scritte) per categorie di informazioni;
 - letture con porzioni di cloze;
 - letture con produzioni di sequenze e confronto con quelle reali;
 - letture game;
 - evidenziazione delle informazioni incongruenti e correzioni metacognitivamente guidate;
 - drammatizzazioni con elaborazioni delle categorie di informazioni;
 - variare le tipologie testuali e renderle note;
 - rendere note le funzioni della punteggiatura rispetto alla logica ed al senso.



Apprendimento della letto-scrittura: Comprensione

- Rendere espresse le procedure per realizzare piccole mappe, stimolare attraverso la comprensione il metodo di studio:
 - Operare le tre modalità di lettura:
 1. una prima sommaria e di approccio
 2. una seconda di ricognizione delle informazioni rilevanti extratestuali e delle richieste del compito
 3. una terza attenta e finalizzata.
 - Stimolare la sottolineatura strumentale.
 - Insegnare la costruzioni di schemi, usando gerarchie, legami concettuali, abbreviazioni.
 - Consentire la fruizione di mappe per l'esposizione



Apprendimento della letto-scrittura: scrittura strumentale

- Obiettivi
- Coordinazione occhio-mano;
- orientamento sx –dx;
- Orientamento nel foglio e gestione dello spazio;
- coordinamento e postura occhio-mano-polso e fluidità;
- copiatura;
- scrittura in stampato maiuscolo;
- scrittura in corsivo;
- scrittura in stampato minuscolo (è una abilità solitamente ancorata alla lettura);
- leggibilità della grafia;
- Rapidità;
- avvio all'uso della tastiera.



Apprendimento della letto-scrittura: scrittura strumentale



- Attività:
- si svolgono in rapporto individualizzato e necessitano della massima costanza, non possono prescindere da uno stretto accordo e da una continuità con la famiglia.
- Esercizi di propriopercezione motoria degli arti superiori e della respirazione:
- Esercizi di rilassamento:
- pitture, dal verticale all'orizzontale;
- manipolazioni di materiali vari;
- percorsi, labirinti, tangram, giochi visuospatiali;
- esercizi di lavoro seriale sx –dx;
- monitoraggio posturale, eventuale riassetto della seduta e facilitatori per la correzione dell'impugnatura;
- copiatura;
- prediligere gli esercizi di scrittura in stampato maiuscolo e corsivo, facendoli precedere da un corretto apprendimento dei “movimenti convenienti”;
- esercitare i legamenti fra lettere;
- compiere simulate di dettatura o copiatura e modellare le stesse secondo gli indicatori di fluidità;
- eseguire dettati a tempo, dei quali registrate le prestazioni;
- avviare all'uso della tastiera, con l'uso delle dieci dita.

Apprendimento della letto-scrittura: correttezza ortografica



- Obiettivi
- Scrivere sotto dettatura parole bisillabiche, trisillabiche, quadrisillabiche piane;
- scrivere sotto dettatura parole policonsonantiche;
- scrivere sotto dettatura parole con gruppi consonantici complessi;
- scrivere sotto dettatura parole con suoni simili;
- scrivere sotto dettatura parole con gruppi consonantici divisibili;
- scrivere sotto dettatura parole con difficoltà di ortografia fonologica (digrammi, trigrammi) e fonetica (doppie);
- scrivere sotto dettatura frasi con difficoltà di ortografia non fonologica (apostrofo) e fonetica (accenti);
- scrivere sotto autodettatura parole bisillabiche, trisillabiche, quadrisillabiche piane;
- scrivere sotto autodettatura parole policonsonantiche;
- scrivere sotto autodettatura parole con gruppi consonantici complessi;
- scrivere sotto autodettatura parole con suoni simili;
- scrivere sotto autodettatura parole con gruppi consonantici divisibili;
- scrivere sotto autodettatura parole con difficoltà di ortografia fonologica (digrammi, trigrammi) e fonetica (doppie);
- scrivere sotto autodettatura frasi con difficoltà di ortografia non fonologica (apostrofo) e fonetica (accenti);
- avvio all'uso del correttore ortografico.

Apprendimento della letto-scrittura: correttezza ortografica

- Attività:
 - attività individuali o di gruppo, per obiettivi componenziali e progressivamente globali, alle quali far seguire una correzione dettagliata e guidata, riflettendo sulle classi di errore;
 - modellare l'automonitoraggio: l'errore non andrebbe segnalato con immediatezza, ma è buono porre un puntino accanto alla riga interessata dalla o dalle cadute ortografiche ed invitare il bambino ad un automonitoraggio personale, successivamente il puntino sarà apposto sulle parole oggetto di riflessione e solo in caso di mancata correzione si procederà all'indicazione;
 - cartoncini compensativi, facilmente consultabili e personalizzati per tendenza d'errore;
 - testi con errori, preparati dal docente (è poco consigliabile lo scambio di testi fra compagni), nei quali individuare gli errori, anche in gruppo.



Apprendimento della letto-scrittura: produzione autonoma

- Obiettivi
 - Data un' immagine scrivere una frase.
 - Ordinare sequenze di immagini e scriverne la didascalia.
 - Costruire brevi testi con l'aiuto di immagini.
 - Costruire semplici mappe, schemi, scalette, presentazioni digitali.
 - Produrre brevi testi seguendo delle domande-guida.
 - Produrre brevi testi in autonomia.
 - Arricchire testi.
 - Rielaborare testi (modificare personaggi, contesto, finale...).
 - Saper rileggere il testo scritto per verificarne l'aderenza al titolo, alla presenza delle informazioni necessarie, alla coerenza.
 - Saper rileggere il testo facendo attenzione a coesione e correttezza (uso dei connettivi, della concordanza dei tempo verbali, della correttezza ortografica).



Apprendimento della letto-scrittura: produzione autonoma

- Attività:
 - scegliere immagini e supporti visivi ad alto veicolo emotivo e di interesse;
 - rendere note le procedure di pianificazione ed ideazione da subito, sin dai primi esercizi più complessi, con la finalità di strutturare la forma mentis sottesa;
 - creare un quadernino delle parole nuove, per l'arricchimento lessicale, personalizzato, con la collaborazione delle famiglie;
 - rendere note le differenze testuali: frasi, didascalie, generi testuali. Fornire promemoria o mappe per gli stessi e costruire un manuale del buon scrittore;
 - fornire scalette dettagliate con domande guida;
 - a partire da esperienze in classe, creare opportunità di apprendimento alla stesura di mappe e scalette, alle quali dedicare un tempo specifico e solo progressivamente legato al compito;
 - fornire testi, elaborati dall'insegnante, sui quali operare aggiungendo porzioni di testo finalizzate (introduzione, parte centrale, conclusione, personaggio, ambiente...) o da arricchire lessicalmente (sostituzione con sinonimi, aggettivi, avverbi...);
 - fornire testi, elaborati dall'insegnante, da modificare in uno degli aspetti indicati (ambientazione, antagonista...);
 - Dedicare un tempo specifico all'automonitoraggio e rendere noto che esso è sia contenutistico che ortografico, considerare di valutare le due voci;



LE LINGUE STRANIERE



- Krashen 1991 distingue tra acquisizione e apprendimento

ACQUISIZIONE	APPRENDIMENTO
Il naturale processo di acquisizione della competenza che entra a far parte delle conoscenze in memoria a lungo termine	I processi che portano a d imparare una seconda lingua azionale, governato; è una competenza provvisoria, viene attivata molto più lentamente

Tuttavia l'acquisizione può avvenire anche per la seconda lingua, in situazioni nella quali l'apprendimento sia naturale (trasferimento ad esempio). In questo caso l'apprendimento avviene secondo gli scopi del parlante, non è pensato per le specifiche abilità possedute dal discente.

Un buon insegnamento produce acquisizione

Le lingue straniere



- Krashen individua altri tre principi, che richiameremo sinteticamente, che indicano come produrre acquisizione anziché apprendimento.
- **Input comprensibile** : l'acquisizione avviene quando l'allievo concentra l'attenzione sul significato dell'input e non sulla sua forma (fonologica, morfo-sintattica, testuale ecc.).
- **Zona di sviluppo prossimale**
- **Filtro affettivo**: è necessario che non sia inserito il filtro affettivo, altrimenti ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva.
- Daloiso et al (MEAL, migliorare efficienza apprendimento linguistico, Cà Foscari Venezia) indicano come stati di ansia non consentono una reale acquisizione dei contenuti poiché si stimolano processi chimici profondi che ostacolano la memorizzazione.

Le lingue straniere



- La letteratura concorda nel definire i seguenti fattori quali influenzanti l'apprendimento della lingua straniera:
- **l'età iniziale di apprendimento della lingua;**
- **la frequenza di esposizione e l'uso della lingua;**
- **il coinvolgimento emotivo durante l'apprendimento:** l'ambiente oltre ad essere stimolante deve risultare sereno e rassicurante;
- **la correttezza dell'input linguistico:** a differenza dell'acquisizione della lingua materna, nell'apprendimento della lingua straniera in contesto scolastico la maggior parte dell'input è fornito dall'insegnante, una grande responsabilità;
- **le predisposizioni intellettive:** lo stile di apprendimento.

Le lingue straniere



- Le funzioni esecutive coinvolte nell'apprendimento della lingua straniera sono:
- **attenzione** da parte dell'allievo, soprattutto l'attenzione sostenuta e l'attenzione selettiva;
- **memoria**

Daloso I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica

2009 Università Ca' Foscari Venezia

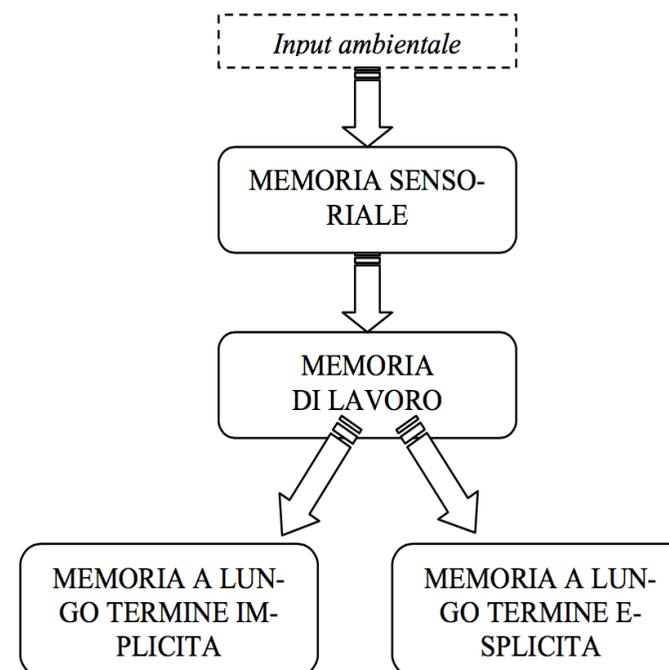
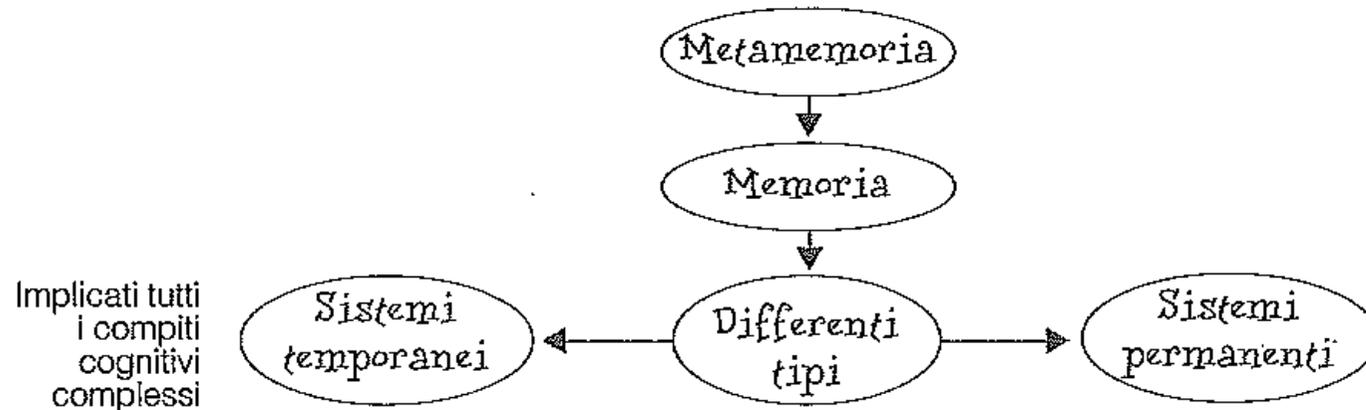


Figura 9. I magazzini di memoria

Le lingue straniere...sulla memoria...



Psicologia cognitiva dell'apprendimento, Moè,



MBT

Caratteristiche:

- Capacità limitata
- Durata limitata

ML

Caratteristiche:

- Come MBT
- Multicomponentiale
- Elaborazione e mantenimento

MTL

Semantica

Episodica

autobiografica

Procedurale

- Strategie
- Reiterazione semplice
 - Reiterazione integrativa
 - Associazione
 - Organizzazione

Le lingue straniere



- **Memoria sensoriale:** visiva e uditiva (anche olfattiva, tattile e gustativa , meno conosciute); consente una prima elaborazione delle informazioni ambientali sulla base delle loro caratteristiche percettive. E' un magazzino provvisorio e di prima accoglienza, che consente di superare i soli sensi e di inviare l'input all'elaborazione più profonda mediante un meccanismo che nella letteratura internazionale viene definita rehearsal, ripetizione dell'input allo scopo di mantenere viva la traccia mnestica.
- **Memoria a breve termine:** ha attivazione subordinata all'attenzione: per poter mettere in moto la memoria di lavoro è necessario attivare l'attenzione selettiva, identificando gli aspetti rilevanti dell'input e inibendo gli stimoli distrattori,
- è quantitativamente limitata (generalmente 8-9 elementi);
- è temporalmente limitata, pochi secondi
- mantenimento con la ripetizione:
- Baddeley (1990) la ridefinisce memoria di lavoro, che assolve a due funzioni:
 1. Mantiene temporaneamente le informazioni
 2. Rende possibile lo svolgimento di altri compiti cognitivi complessi ?

Le lingue straniere

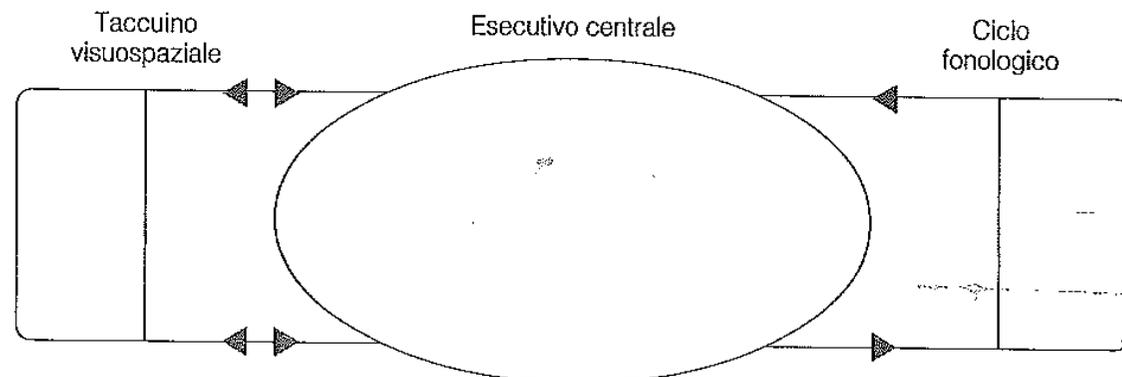


Fig. 3.1 Versione semplificata del modello della memoria di lavoro secondo Baddeley (1990).

- **Memoria a lungo termine:** magazzino più ampio e stabile nel quale nella porzione implicita si interiorizzano routine linguistiche, fatti linguistici associati ad un'azione frequente e ripetuta di un contesto comunicativo specifico, nella porzione esplicita vengono trattenute le nozioni studiate, ripetute e rielaborate.
- La componente implicita è sede degli automatismi e richiede una bassa attivazione attentiva, mentre quella esplicita è altamente influenzabile da variabili esterne.

Le lingue straniere



- Carroll (1962) definisce l'apprendimento della lingua straniera come un insieme di attributi, in parte strutturali, che possono essere migliorati grazie a specifici programmi di apprendimento.
- Individua 4 attitudini:
- **l'abilità di codifica fonetica:** identificare e discriminare suoni diversi, formare e ricordare associazioni tra suoni e simboli scritti;
- **la sensibilità grammaticale:** riconoscere le funzioni grammaticali delle parole in una frase, ad esempio, soggetti, verbi o oggetti.
- **l'abilità di formare associazioni in memoria:** apprendere e ricordare le associazioni tra suoni e significati in modo rapido ed efficace;
- **l'abilità di ragionare e apprendere in maniera induttiva:** inferire le regole che governano l'organizzazione linguistica, a partire da un campione di materiale che permette tale inferenze (Carroll, 1967).

Le lingue straniere



- Knudsen (2004), individua periodi critici multipli per l'acquisizione linguistica, in corrispondenza con la maturazione cerebrale relative alle aree deputate all'elaborazione del linguaggio.

Daloso I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica
2009 Università Ca' Foscari Venezia

PERIODI CRITICI PER L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA			
	PRIMO PERIODO (0-3 anni)	SECONDO PERIODO (4-8 anni)	TERZO PERIODO (da 9 anni)
Caratteristiche linguistiche	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale - possibili interferenze tra lingue 	<ul style="list-style-type: none"> - accento straniero - difficoltà sintattiche - difficoltà nella acquisizione di parole funzionali - maggiore possibilità di fossilizzazione
Correlati neurologici	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - memoria implicita 	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - maturazione memoria esplicita - inizio lateralizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> - funzioni cognitive stabilizzate - lateralizzazione completa
Rappresentazione cerebrale	Le lingue acquisite sono rappresentate nelle stesse aree cerebrali.	Le lingue sono rappresentate in parte nelle stesse aree.	Le lingue acquisite tardivamente sono rappresentate in regioni diverse, più estese di quelle della lingua materna.

Tabella 5. Periodi critici per l'acquisizione linguistica

Le lingue straniere



- Quali difficoltà?
- Attentive
- Mnestiche
- fonologiche e nell'abilità di manipolare le unità o i suoni che costituiscono una parola, i fonemi e le sillabe (consapevolezza fonologica e abilità metafonologiche) ;
- Induttive;
- Imitative
- Metacognitive e di distinzione tra le componenti scritte ed orali
- In bambini dislessici: il meccanismo deficitario è l'abilità di riconoscere in modo *automatico* le parole scritte e convertirle senza particolare carico d'attenzione dalla forma scritta al codice fonologico ; in lingua straniera si conservano le difficoltà di transcodificare correttamente le parole.

Le lingue straniere

- I macroobiettivi comunemente perseguiti sono:
 - **COMPRESIONE:**
 - a. LISTENING
 - b. READING
 - **PRODUZIONE:**
 - a. SPEAKING
 - b. WRITING
 - Conoscenza delle strutture linguistiche



Potenziamento: le lingue straniere



- Obiettivi:
 - cogliere le differenze di suoni fra parole (per esempio con suoni lunghi o corti: live/leave);
 - distinguere gli omofoni;
 - Identificare parole che iniziano o finiscono con lo stesso fonema;
 - completare parole conosciute, chants, chain e canzoni
 - esprimersi oralmente;
 - ampliare il lessico ad alta frequenza.

Potenziamento: le lingue straniere



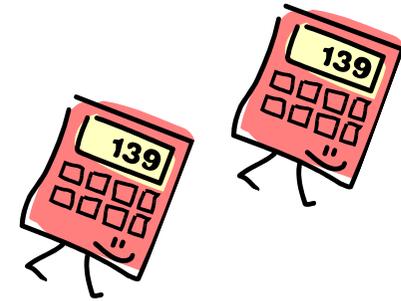
- Attività:
 - **attivare le risorse attentive** variando gli input: intensità, varietà, frequenza, decentramento
 - **Attivare le risorse mnestiche:**
 - rendere noti i collegamenti tra parole, ambiti semantici e contestuali, costruire griglie con associazioni di immagini alle parole, strutturare glossari personalizzati, consultabili dalle prime fasi di apprendimento alla conclusione. I supporti, per essere agevoli, devono separare gli aspetti lessicali, da quelli grammaticali e fraseologici.
 - Utilizzare mediatori visivi.
 - Proporre esercitazioni visive consequenziali all'apprendimento di parole e della loro configurazione (puzzle, cruciverba, cloze), l'intervallo di tempo breve e la consequenzialità aiutano la fissazione.
 - Agganciare agli stimoli visivi la memorizzazione.
 - Proporre l'apprendimento delle configurazioni scritte con mezzi di apprendimento scritti (es. foglio a fisarmonica).
 - Stimolare e mnemotecniche orali: associazioni, somiglianze, rievocazioni, assonanze, qualche spiritosaggine.
 - Creare contesti ad alto veicolo emotivo: drammatizzazioni, role playing.
 - Routine comunicative.

Potenziamento: le lingue straniere



- Esplicitare le tecniche, i metodi, i mezzi e modellare un metodo di studio dell'apprendimento della lingua straniera.
- Favorire le opportunità di sperimentazione senza giudizio, oltre gli imbarazzi ed in condizioni emotive ottimali, premiare sempre una iniziativa, ritoccandola, se opportuno, ma esaltando il valore del coraggio a sperimentare.
- Rendere esplicite le regole fonologiche di pronuncia, ricordare infatti che nei sistemi linguistici non trasparenti la difficoltà esiste per tutti, ancor di più per chi ha difficoltà specifiche.
- Proporre esercitazioni scritte o orali, finalizzate alla preparazione della verifica, molto simili alla verifica stessa, variazioni in sede di prova sono molto destabilizzanti.
- Evitare lo studio mnemonico e classificatorio di mere regole, le stesse devono essere applicate, rese esplicite, ma non recitate.

INTELLIGENZA NUMERICA



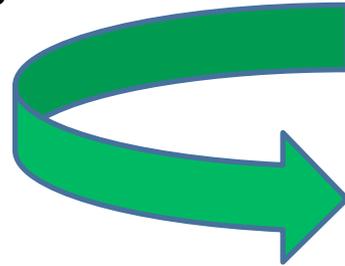
- **Piaget:** il concetto di numero non viene conquistato prima dei 5-6 anni, poiché esso è connesso strettamente con le capacità tipiche del pensiero operatorio. **Oggi la ricerca ha dimostrato invece che un bimbo di pochi mesi di vita è capace di discriminare le quantità e di categorizzare in termini di numerosità**

INTELLIGENZA NUMERICA



=

Intelligere attraverso la quantità



Oggi la ricerca dimostra che

È innata

+

potenziamento
sviluppo

prossimale tramite

istruzione dei



Dott.ssa Marcuzzi Elena e Dott.ssa Vetrano Michela
Dott.ssa Marcuzzi Elena e Dott.ssa Vetrano
Michela

processi dominio
specifici

BUTTERWORTH (2005)

- *“Numerosità”*: è astratta è una proprietà di un insieme che può essere composto da qualsiasi cosa
- *Tesi innatista*: “cervello matematico” esistono circuiti cerebrali specializzati chiamati “Modulo Numerico” specializzati per categorizzare il mondo in termini di numerosità.
- *Le capacità numeriche costituiscono un modulo cognitivo caratterizzato da “specificità di dominio”, presenti fin dalla nascita*
- *Come può un neonato categorizzare il mondo che vede in termini di numerosità?*



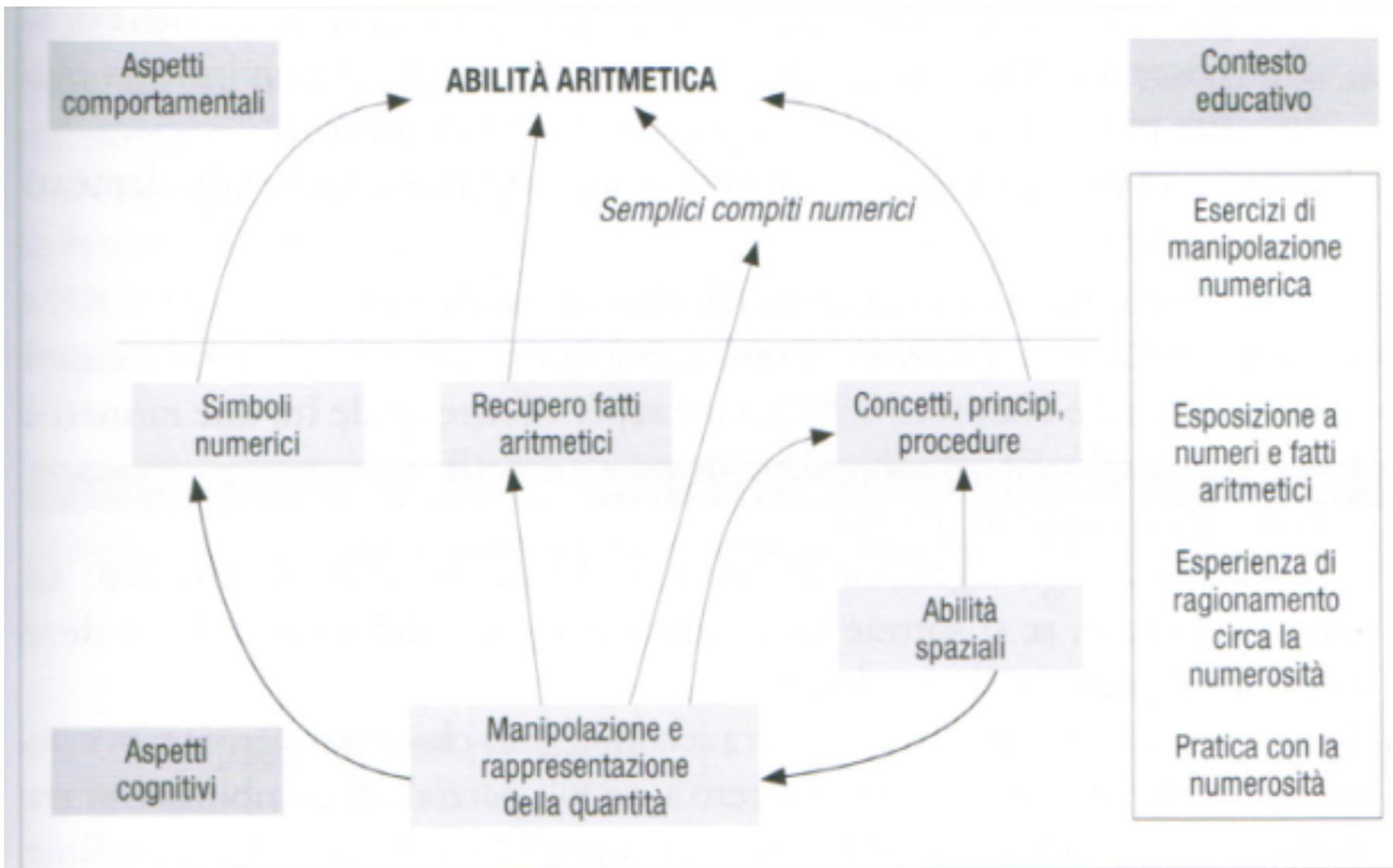


Fig. 6.1 Modello causale delle abilità matematiche, ripreso da Butterworth et al. (2011), con riferimento alle componenti cognitive e comportamentali.

Attraverso un processo specializzato di percezione visiva chiamato
SUBITIZING



Consente di determinare la numerosità di un insieme visivo in modo immediato

ALTRI MECCANISMI INNATI:

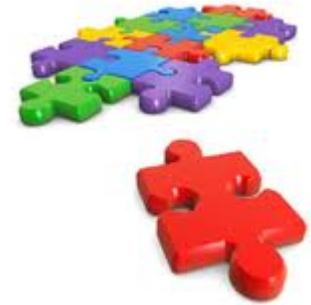
- SPAN NUMERICO 1-3; 1-4
- N+1 a partire da 1
- N-1
- Corrispondenza biunivoca

Perché ci sono differenze individuali?

- *La natura fornisce il modulo numerico mentre le differenze individuali riguardano capacità più avanzate e sono riconducibili all'istruzione e all'apprendimento (conoscenze matematiche)*

Dai principi numerici innati a quelli trasmessi culturalmente:

- *Imparare a contare*
- *Strategie di calcolo: contare come strategia di addizione*
 1. *Contare tutto: $3+5$ (uno, due...)*
 2. *Contare in avanti a partire dal primo addendo*
 3. *Contare in avanti a partire dall'addendo più grande*
- *Fatti aritmetici: Operazioni per le quali non è necessario calcolare il risultato, in quanto iper-appreso*



TAPPE DI ACQUISIZIONE DELLA CONOSCENZA DEL NUMERO

- **0-2 anni: conoscenze numeriche preverbal** (Antell e Keating nel 1983, Starkey (1990)) **sensibilità alla quantità e capacità di differenziare gli insiemi in base alla numerosità degli elementi contenuti**
- **2-4 anni: acquisizione delle parole-numero e abilità del conteggio**
- Gelman e Gallistel (nel 1978) hanno elaborato la “**teoria dei principi di conteggio**”, I tre principi impliciti del «come contare»:
- **il principio della corrispondenza biunivoca** (a ogni elemento dell'insieme deve corrispondere una sola parola-numero e viceversa);
- **il principio dell'ordine stabile** (le parole-numero devono essere ordinate in una sequenza fissa e inalterabile);
- **il principio della cardinalità** (l'ultima parola-numero usata nel conteggio rappresenta la numerosità dell'insieme).
- **ATTENZIONE:** Fuson e Hall nel 1983, pur riconoscendo le funzioni strutturali specifiche ed innate del conteggio, evidenziano l'importanza di **ripetuti esercizi e dell'imitazione.**

- **Lucangeli (1999) individua 5 livelli evolutivi** (*tratto dal corso in autoformazione sulla discalculia evolutiva di Erickson*)
 - 1) la sequenza di numeri è usata come stringa di parole** (Luca, 4 anni: «Uno, due, sette, quattro, cinque, tre, venti»);
 - 2) le parole-numero vengono usate in sequenza unidirezionale in avanti a partire dall'uno** (Alberto, 4 anni e 6 mesi: «Uno, due, tre, quattro, cinque e poi non so bene bene»);
 - 3) la sequenza è producibile a partire da un numero qualsiasi della serie stessa governata dalle relazioni numeriche di subito, prima, dopo, ecc.** (Sara, 5 anni: «Vicino a cinque c'è sei e poi sette e otto e poi fino a venti te li dico tutti giusti»);
 - 4) le parole-numero della sequenza sono trattate come entità distinte che non devono più ricorrere a elementi concreti di corrispondenza biunivoca** (Lucia, 5 anni e 3 mesi: «Quattro è più di tre. Cinque è di più di quattro»);
 - 5) la sequenza è usata come catena bidirezionale, sulla quale e attraverso la quale operare in modi distinti** (Mattia, 6 anni e 5 mesi: «Sette, otto, nove, dieci, ... ,venti, diciannove, diciotto,...»).

- **3-6 anni lettura e scrittura del numero**

Hughes (1982-1987) In età prescolare esiste una variabilità espressiva della rappresentazione:

- idiosincratca (3-4 anni): priva di notazioni comprensibili
- pittografica: riproduce cioè figurativamente gli oggetti della collezione
- iconica (4-5 anni): da segni grafici (ad esempio aste e simboli, posti in corrispondenza biunivoca con gli oggetti)
- Simbolica (5-6 anni): costituita dai numeri arabi veri e propri



PRECURSORI DELL'INTELLIGENZA NUMERICA

Semantici: la quantità

Lessicali: il nome del numero

Sintattici: il valore posizionale delle cifre



IL MODELLO Mc CLOSKEY

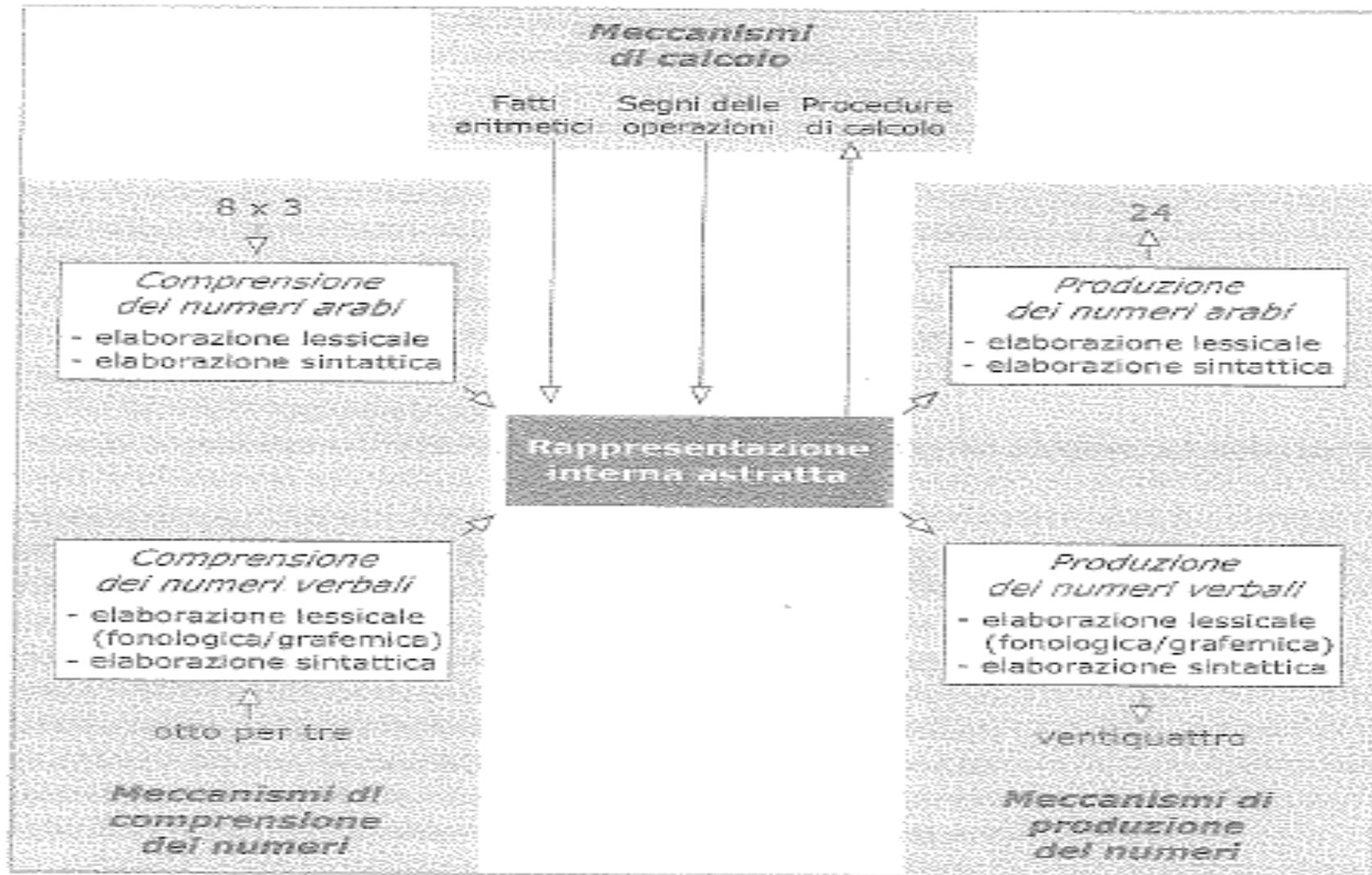


Fig. 1.2 Struttura generale del sistema dei numeri e del calcolo (McCloskey, Caramazza e Busili, 1985).

- **McCloskey** e colleghi, individuano i tre moduli funzionalmente distinti collegati tra loro, indirettamente, tramite la rappresentazione astratta di quantità: .
- **il sistema di comprensione** coglie la quantità rappresentata da un numero a partire dalla struttura superficiale, il codice arabo;
- **il sistema del calcolo** recepisce la quantità e la manipola;
- **il sistema di produzione** fornisce il risultato dell'operazione.

Un'ulteriore distinzione all'interno dei processi di comprensione e produzione dei numeri riguarda il tipo di elaborazione (**lessicale o sintattica**) a cui può essere sottoposto il numero.

- **elaborazione lessicale** concerne l'elaborazione delle singole cifre o parole contenute nel numerale al fine di ricavarne il nome
- **elaborazione sintattica** riguarda invece l'elaborazione dei rapporti tra le cifre o le parole che lo compongono per ricavarne il corretto ordine di grandezza.

PROBLEM SOLVING



Le componenti cognitive coinvolte nell'abilità di soluzione dei problemi aritmetici, e dunque responsabili delle eventuali difficoltà da parte di alcuni alunni, sono:

- La comprensione della situazione problema attraverso l'identificazione e l'integrazione delle informazioni verbali/aritmetiche.
- La rappresentazione dello schema.
- La categorizzazione, cioè la classificazione della struttura del problema.
- Il monitoraggio e la valutazione.

PROBLEM SOLVING-MODELLO

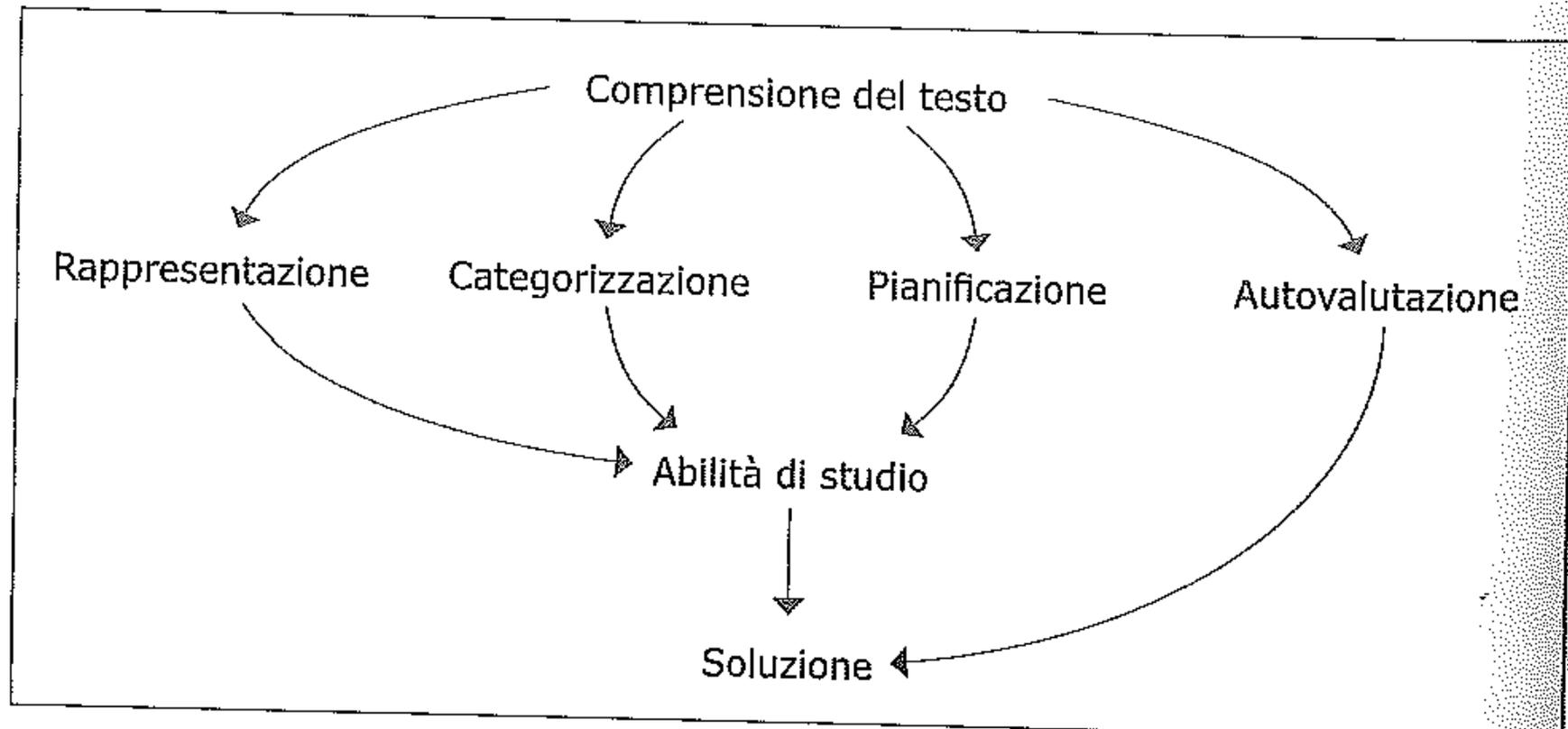
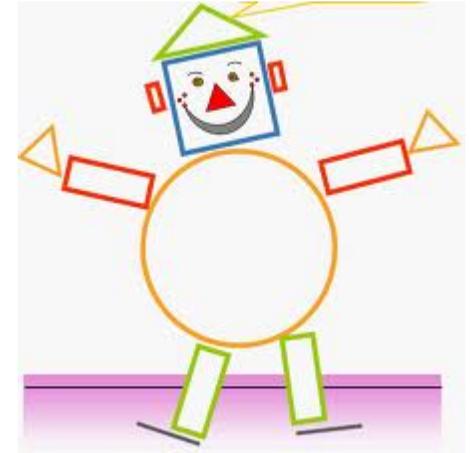


Fig. 1 Modello delle componenti delle abilità di soluzione dei problemi aritmetici (Lucangeli, Tressoldi e Cendron, 1998).

GEOMETRIA



- Non esistono ancora molte ricerche riguardanti il riconoscimento delle figure geometriche e il modo in cui la cognizione geometrica si evolva.
- Piaget e Inhelder ne «*La rappresentazione dello spazio nel bambino*» (1979) hanno descritto le fasi di sviluppo della rappresentazione cognitiva dello spazio geometrico in bambini dai 2 ai 7 anni



TABELLA 1.1
Fasi di sviluppo

Età	Nozioni spaziali/ Percezione stereognostica	Disegno spontaneo	Rappresentazione di forme geometriche	Retta proiettiva	Prospettiva
min. 3 anni			LIVELLO 0: scarabocchio: movimenti ritmici		
dai 3 ai 4 anni	I LIVELLO: riconoscimento degli oggetti familiari poi delle forme topologiche, non riconoscimento delle figure euclidee	I LIVELLO: <i>Incapacità sintetica</i> =primo abbozzo rapporti topologici	LIVELLO IA: differenziazione dei movimenti (3 anni) LIVELLO IB: inizio delle prime forme chiuse, croci che si intersecano, rapporti interno-esterno	I LIVELLO: incapacità di costruire una retta parallela a un piano	I LIVELLO: incomprensione di qualsiasi prospettiva
dai 4 ai 7 anni	II LIVELLO: differenza/riconoscimento tra le figure euclidee	II LIVELLO: <i>Realismo intellettuale</i> = disegnare non quello che si vede ma quello che si conosce di quell'oggetto, presenza dei primi rapporti euclidei-proiettivi, applicazione dei rapporti topologici	LIVELLO IIA: prima differenziazione tra curve e rette all'interno di strutture in parte curvilinee LIVELLO IIB: prime inclinazioni (4-6 anni)	LIVELLO IIA: non c'è un distacco dalle suggestioni percettive, il bambino disegna rette parallele ai lati LIVELLO IIB: differenziazione dei diversi punti di vista con graduale liberazione della configurazione percettiva	II LIVELLO: indifferenziazione totale (sublivello IIA) poi parziale (sublivello IIB), dei punti di vista sull'oggetto e rappresentazione di questo in se stesso senza prospettiva
dai 7 ai 9 anni	III LIVELLO: sintesi delle forme complesse	III LIVELLO: <i>Realismo visivo</i> = disegno che tiene conto delle prospettive, delle proporzioni, misure e distanze. I rapporti proiettivi si sviluppano in appoggio ai rapporti euclidei	III LIVELLO: rappresentazione delle forme geometriche	III LIVELLO: costruzione operatoria della retta proiettiva mediante condotte di «mira»	III LIVELLO: differenziazione operatoria dei punti di vista del soggetto sull'oggetto e rappresentazione grafica spontanea della prospettiva

TABELLA 1.2
Rappresentazione dello spazio

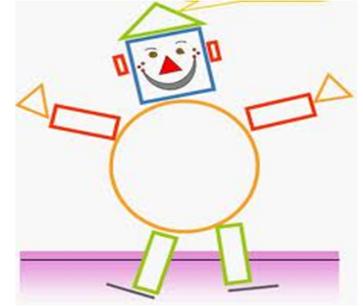
<i>Livello/Età</i>	<i>Sviluppo prospettiva</i>	<i>Relazione delle prospettive</i>
I LIVELLO: minimo 4 anni <i>Incapacità sintetica</i>	Non c'è una rappresentazione adeguata delle forme geometriche e perciò della prospettiva	I soggetti non capiscono il problema
II LIVELLO: tra i 4 e i 7 anni <i>Realismo intellettuale</i>	<i>Indifferenziazione totale e poi parziale del punto di vista sull'oggetto.</i> C'è un'incapacità di anticipare i cambiamenti di forma apparente IIA: rappresentazione dell'oggetto come lo conosce non come lo vede IIIB: prima differenziazione intenzionale del disegno	<i>Indifferenziazione completa o parziale del punto di vista del soggetto e quello degli altri osservatori (pupazzo).</i> La rappresentazione è centrata sul proprio punto di vista = <i>egocentrismo</i> IIA: il bambino riconduce la rappresentazione alla sua unica visione IIIB: il soggetto comincia a intravedere la relatività ma non determina cambiamenti radicali nella rappresentazione, salvo diversificazione di inclinazioni
III LIVELLO: tra gli 8-11/12 anni <i>Realismo visivo</i>	<i>Differenziazione operatoria parziale e poi completa dei punti di vista sull'oggetto e rappresentazione spontanea della prospettiva</i> IIIA: ricerca nel soggetto di soluzioni per la rappresentazione della prospettiva IIIB: consapevolezza dei diversi punti di vista	<i>Differenziazione e coordinazione crescente delle prospettive</i> IIIA: differenziazione di alcuni rapporti secondo la differenza delle posizioni dell'osservatore IIIB: coordinazione dei diversi punti di vista (intorno ai 9-10anni)

GEOMETRIA



- Dopo Piaget, Pierre e Dina Van Hiele (1984;1986) hanno individuato dei livelli attraverso cui si sviluppa il pensiero geometrico:
 1. *Livello visivo* (i bambini riconoscono le forme senza comprensione delle proprietà delle figure).
 2. *Livello descrittivo-analitico* (i bambini riconoscono le forme sulla base di proprietà).
 3. *Livello delle deduzioni informali o della geometria euclidea* (i bambini cominciano ad osservare le relazioni dal punto di vista logico).
 4. *Livello deduttivo e della logica formale* (i ragazzi cominciano ad essere in grado di distinguere formalmente una proposizione e la sua inversa).
 5. *Livello del rigore geometrico* (i ragazzi sono in grado di apprendere la geometria non euclidea).

GEOMETRIA

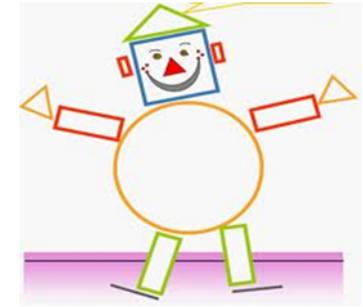


- Lucangeli e collaboratori (2009)

5 aree implicate nella cognizione di figure piane (scuola primaria)

1. Denominare
2. Confrontare
3. Classificare
4. Comporre/scomporre
5. Riconoscere

GEOMETRIA E DIDATTICA



- L'organizzazione geometrica va didatticamente costruita da parte dell'allievo a partire dalle esperienze spaziali fino ad arrivare ad una sistemazione e razionalizzazione del sapere geometrico negli ultimi anni della scuola primaria.
- Diverse sperimentazioni hanno messo in evidenza che la geometria tridimensionale rappresenta una lettura della realtà più intuitiva per il bambino essendo più vicina alle sue esperienze.

Apprendimento della matematica: Abilità di calcolo aritmetico nella comprensione



- Obiettivi:
 - Riconoscimento di quantità.
 - Manipolazione di quantità.
 - Associazione numero e semantica.
 - Ordinamenti progressivi e regressivi di numeri entro il 20 in prima entro il 100 in seconda.
 - Semantica dei segni + - < >.
 - Valore posizionale entro le decine in prima, entro le centinaia in seconda.
 - Conoscere il valore dello zero nelle diverse posizioni (dalla terza).
 - Avviare all'uso dell'orologio (dalla seconda).
 - Euro per calcoli con numeri interi (dalla seconda) per calcoli con numeri decimali (dalla quarta).
 - Comprendere la relazione tra multipli, divisori e numeri primi.
- Attività
 - Giochi numerici e filastrocche se non interferenti.
 - Attività con materiali concreti.
 - Giochi con pattern di pallini.
 - Contestualizzazione dei segni con chiare coordinate spaziali per l'orientamento.
 - Supporti grafici all'analisi numerica.
 - Utilizzo di tabelle a supporto mnemonico da poter consultare.
 - Utilizzare fac-simile di oggetti (per euro e orologio) da consultare e utilizzare per simulate.
 - Ritabella.

Apprendimento della matematica: Abilità di calcolo aritmetico nella produzione

- Obiettivi:
 - Counting
 - Riconoscimento di quantità mediante numeri.
 - Manipolazione di quantità.
 - Associazione numero e semantica.
 - Ordinamenti progressivi e regressivi di numeri entro il 20 in prima entro il 100 in seconda.
 - Lessico dei segni + - < >.
 - Lessico del numero.
 - Operare entro le decine (+ e-) per la classe prima, con decimali e migliaia (dalla terza), milioni e miliardi (dalla quarta).
 - Strategie di calcolo.
 - Fatti: coppie amiche, amici del dieci, combinazioni derivanti.
 - Uso dell'orologio.
 - Uso dell'euro.
- Attività
 - Giochi motori.
 - Giochi numerici.
 - Esercizi di stima e conteggio.
 - Gioco del bruco.
 - Lavorare con sequenza numerica strutturata.
 - Utilizzo di materiali in base 10 fino a 100 e oltre.
 - Giochi con pattern di pallini.
 - Esercizio quotidiano.
 - Contestualizzazione dei segni con chiare coordinate spaziali per l'orientamento .
 - Linea del 20, in prima, del 100 in seconda, regoli, abachi,
- Rappresentazioni grafiche dei flussi



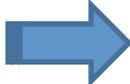
Apprendimento della matematica: Procedure di calcolo aritmetico

- Obiettivi:
 - Addizioni e sottrazione a mente.
 - Addizione e sottrazione scritta.
 - Moltiplicazione e divisione a mente.
 - Moltiplicazione e divisione scritta.
- Attività
 - Esercizio quotidiano.
 - Linea del 20, in prima, del 100 in seconda, del 1000 per le classi successive, regoli, abachi, ogni creativo supporto visivo ordinato.
 - Rappresentazioni grafiche.
 - Fogli di procedure da lasciare disponibili.
 - Qualità piuttosto che quantità.
 - Griglie delle operazioni per compensare la fase dell'incolonnamento nel calcolo scritto (per difficoltà di tipo visuospatiale).



Apprendimento della matematica: qualche riflessione

- Insegnamento fondato su una comprensione Ragionata (dal concreto all'astratto e con linguaggio trasparente).
- Insegnamento strutturato (procedere a piccoli passi, con limitati carichi di Memoria).
- Apprendimento attivo
- Esperienze positive di insegnamento e apprendimento:
 1. Concedere tempo per pensare
 2. Cogliere i segnali emotivi

 spesso i bambini con difficoltà in matematica manifestano una forte ansia che mina ulteriormente la capacità di comprensione numerica.



Apprendimento della matematica: Problem solving

Obiettivi:

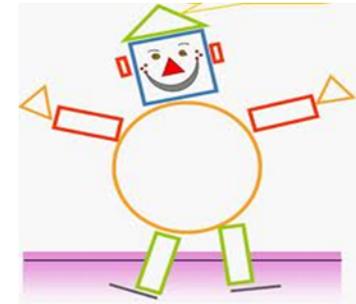
- 1- Comprensione del testo.
- 2- Rappresentazione della situazione problematica.
- 3- Categorizzazione.
- 4- Pianificazione della soluzione.
- 5- Monitoraggio.

Attività:

- Attività specifica per ogni fase di risoluzione del problema.
- Diagrammi compensativi a ricordo della procedura per la risoluzione.
- Cartellini compensativi specifici e individualizzati.
- Porre attenzione al testo del problema che deve essere breve, sintatticamente semplice..
- Attivare processi di controllo metacognitivo.



Apprendimento della matematica: Geometria



Obiettivi:

- Saper utilizzare gli strumenti.
- Saper disegnare una figura geometrica.
- Saper denominare una figura geometrica e le sua varie parti.
- Saper calcolare perimetri, aree e ampiezze.

Attività

- Ludiche e di manipolazione di materiali di recupero o specifici.
- Iniziare da figure 3D per poi giungere a quelle 2D.
- In seguito operare continui passaggi dal 3D al 2D.
- Attività ludiche di piegatura con la carta.
- Attività ludiche di composizione e scomposizione di figure.
- Origami.
- Attività di raggruppamento classificazioni di figure per caratteristiche.
- Mettere a disposizione dello studente tabelle delle regole.
- Cartoncini compensativi.



ABILITA' GENERALI E ASPETTI COMPORTAMENTALI

- Attenzione.
- Memoria.
- Modi dell'apprendimento (metacognizione).
- Interesse e partecipazione.
- Rispetto delle regole.





Le Funzioni Esecutive sono

- **Memoria di lavoro.**
- **Memoria a lungo termine .**
- **Attenzione:**
 - **Sostenuta:** attenzione sul compito, continuativa, concentrazione.
 - **Selettiva:** attenzione che seleziona gli stimoli rilevanti a discapito dei distrattori.
 - **Divisa:** attenzione che si concentra su due stimoli di due diverse categorie contemporaneamente.
 - **Shift:** spostamento del focus attentivo.



- Interiorizzazione del **discorso autodiretto**.
- **Autoregolazione** dell'umore, della motivazione dell'attenzione.
- **Ricostruzione**.
- **Flessibilità** cognitiva.
- **Organizzazione**.
- **Pianificazione**.
- **Metacognizione** sapere di sapere, la conoscenza sovrastrutturale dei **processi** di apprendimento e dei propri processi di apprendimento.



Fasi di sviluppo

- Brocki e Bohlin (2004) individuano **tre stadi di maturazione**:
- 6-8 anni;
- 9-12 anni;
- Prima adolescenza.

I tempi di sviluppo della corteccia prefrontale, sede delle Funzioni Esecutive sono lunghi e lenti.

Le Funzioni Esecutive raggiungono un livello simile a quello degli adulti in adolescenza.

LA METACOGNIZIONE



- E' l'apprendimento di alcune strategie di base sulle quali si costruirà la storia dell'apprendimento dell'alunno, è conoscenza di sé e della realtà.

- E' l'abilità del sapere di sapere.
- E' la conoscenza dei processi cognitivi.
- E' mezzo di manipolazione attiva, partecipazione, interesse, motivazione.
- Supporta la costruzione di una forte autoimmagine.

I processi sottesi alla metacognizione

Sono processi esecutivi

- Automonitoraggio.
- Autointerrogazione.
- Autoistruzione.
- Autovalutazione.



Si sviluppano:

- dapprima con la guida esterne e, successivamente, con l'interiorizzazione, frutto delle esperienze e delle elaborazioni.

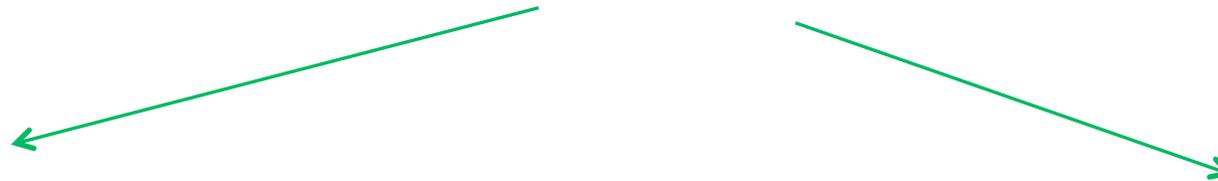
- [...] Il concetto di metacognizione è quello che riesce meglio a rendere conto delle **modalità con cui la mente controlla le risorse intellettive di base**

(Cornoldi, L'intelligenza, Il Mulino 2007)



E' un sistema di credenze [...] che una persona ha nei confronti della mente in generale e della sua in particolare [...]

(Cornoldi, L'intelligenza, Il Mulino 2007)



**IDEE DI CARATTERE GENERALE
PERCEZIONI**



INTUZIONI E

**SOGGETTIVE AD
IMPATTO EMOTIVO**





Idee di carattere generale

- Funzionamento della **memoria** (metamemoria)
- **Intelligenza: teoria entitaria**= l'intelligenza è innata e imm modificabile
teoria incrementale= l'intelligenza è modificabile e potenziabile

Uno studio di Muller e Dweck (1998) effettuato con le matrici di Raven, mostra che la teoria **incrementale dell'intelligenza apportava un miglioramento** di 10 punti del Q.I. valutato,

INOLTRE DIMOSTRANO CHE: [...] la teoria della modificabilità è presente nell'individuo con un discreto margine di flessibilità e che sono le condizioni contestuali a modificarla [...]

(Cornoldi, L'intelligenza, Il Mulino 2007)

Intuizioni e percezioni soggettive ad impatto emotivo

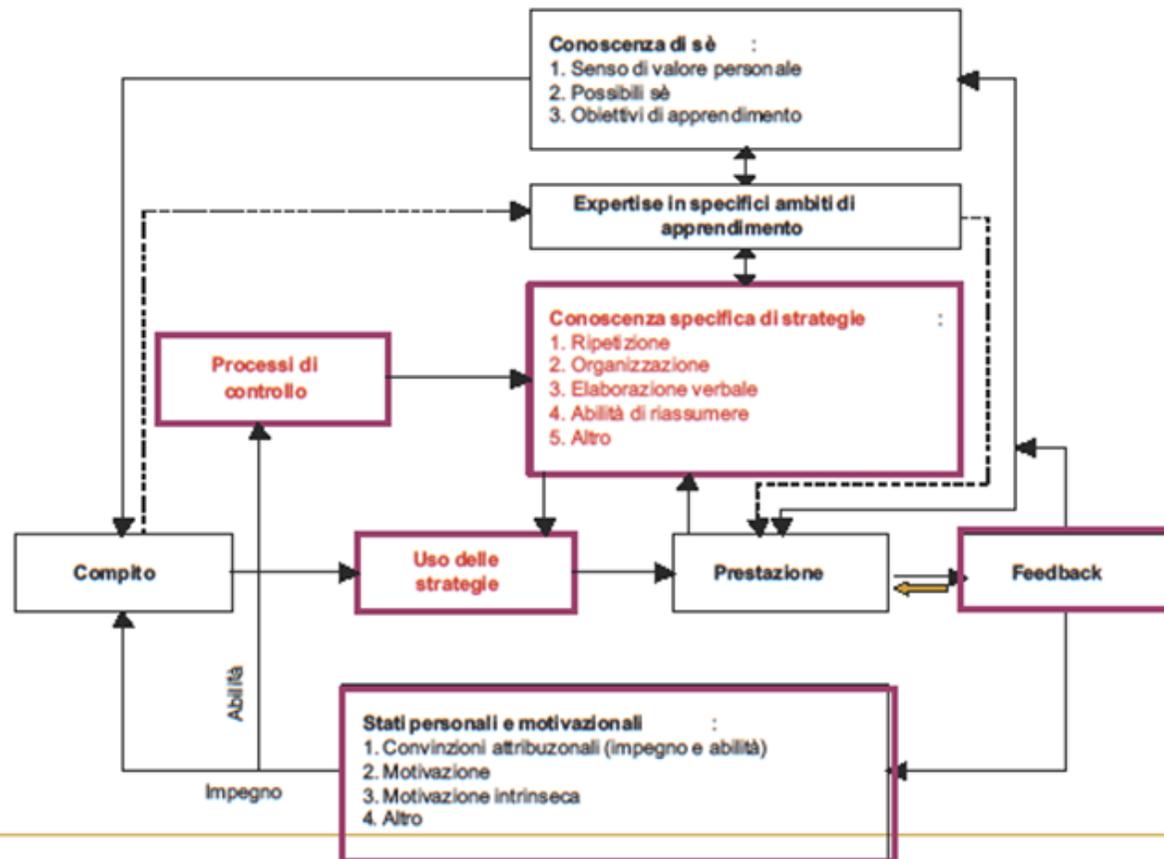
- Percezioni di **autoefficacia**: percezione della propria capacità di incidere efficacemente.

buona e positiva autoefficacia= la propria mente incide efficacemente sui risultati ottenuti, gli esiti sono frutto del proprio impegno e della propria dedizione

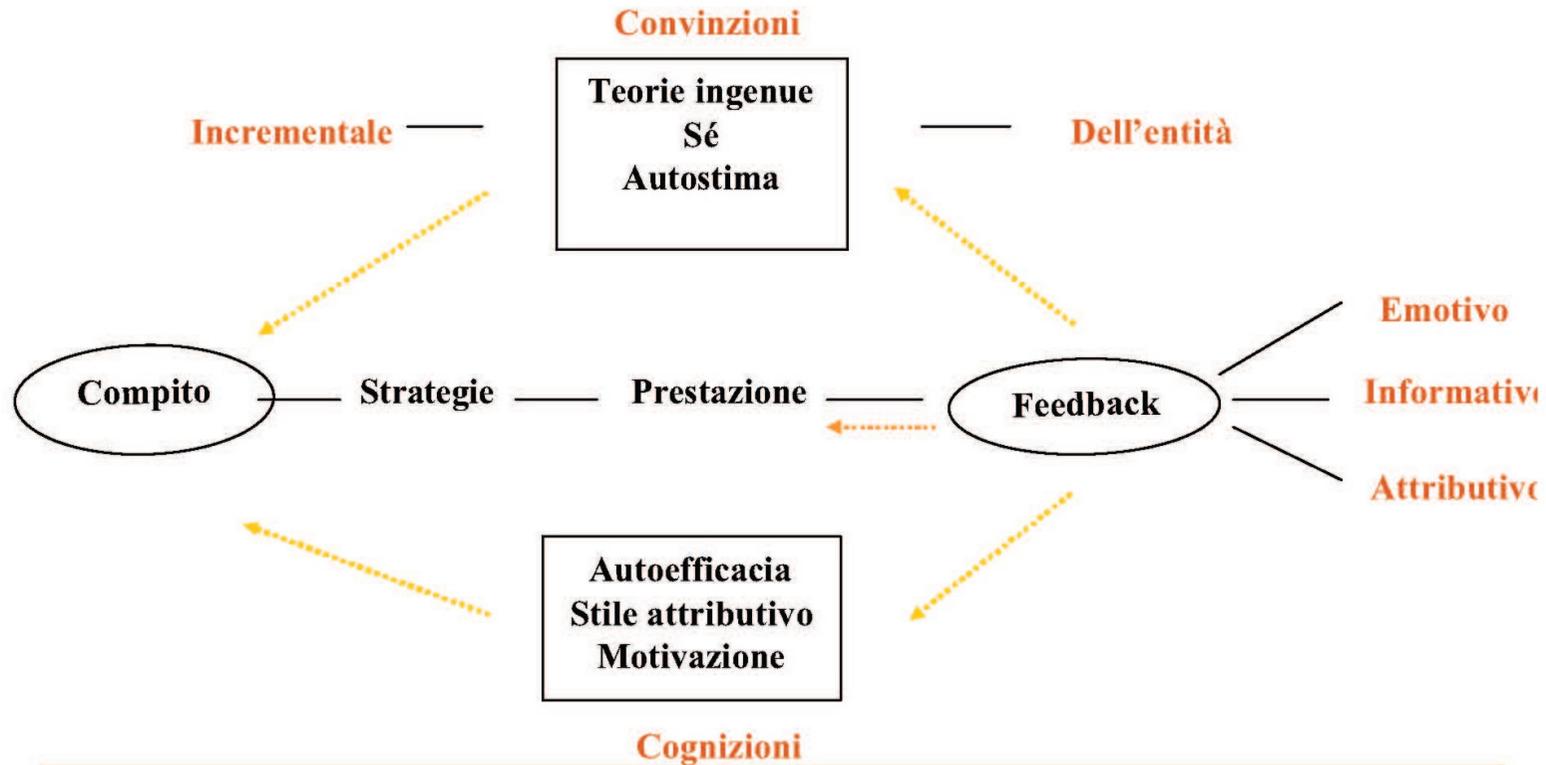
*[...] La relazione fra idee e uso controllato della mente è **bidirezionale**: chi si percepisce efficace e più fiducioso, quindi più produttivo nella sua azione cognitiva [...]*



Borkowsky e Mutukrishna, 1994



Modello metacognitivo motivazionale De Beni 2007



MOTIVAZIONE E STILE ATTRIBUTIVO

LE ATTRIBUZIONI SONO DEI PROCESSI ATTRAVERSO I QUALI OGNI INDIVIDUO ANALIZZA I SUOI SUCCESSI O INSUCCESSI PER CAPIRE CHI E CHE COSA E' RESPONSABILE DELLA RIUSCITA O MENO DI COMPITI DI DIVERSO TIPO.

CHI ATTRIBUISCE I PROPRI INSUCCESSI A CAUSE CONTROLLABILI COME L'IMPEGNO INSUFFICIENTE PERSEVERA MAGGIORMENTE NEL PORTARE A TERMINE COMPITI COMPLESSI E OTTIENE PRESTAZIONI MIGLIORI, MENTRE CHI ATTRIBUISCE I PROPRI SUCCESSI O INSUCCESSI A CAUSE ESTERNE AL DI FUORI DEL PROPRIO CONTROLLO, SI SFORZA POCO NEI COMPITI COGNITIVI E OTTIENE PRESTAZIONI PIU' BASSE.



MOTIVAZIONE E STILE ATTRIBUTIVO

E' UTILE INSEGNARE LA RELAZIONE TRA IMPEGNO, COMPORTAMENTO STRATEGICO E PRESTAZIONE EFFICACE, ATTRAVERSO LE SEGUENTI FASI:

1. L'INSEGNANTE DESCRIVE LA STRATEGIA E LA SUA EFFICACIA IN DETERMINATI CONTESTI
2. LO STUDENTE UTILIZZA LA STRATEGIA IN UNA SITUAZIONE CHE GLI CONSENTE DI RISOLVERE CON SUCCESSO UN COMPITO
3. L'INSEGNANTE FA NOTARE CHE LA RIUSCITA VA ATTRIBUITA ALL'IMPEGNO, CIOE' ALLO SFORZO INTENZIONALE DI APPLICARE LA STRATEGIA.



- **Obiettivi di apprendimento:** mete che gli alunni si prefiggono o che si concorda con essi che debbano raggiungere.
- Le mete possono riguardare:
 - **Quantità**
 - **Qualità**
 - **Tempi**
 - **Prestazione: connessa all'idea di impegno**
 - **Padronanza: connessa all'idea di capacità**



degli apprendimenti

Comprendere e gestire queste variabili è un'azione metacognitiva, per la quale gli alunni vanno educati al pari di altri apprendimenti.

RISPETTO DELLE REGOLE

- E' una abilità complessa che si sviluppa a partire da:
 - funzioni esecutive;
 - ambiente;
 - emotività personale.
-
- Può risultare un utile indicatore di situazioni di disagio o difficoltà più profonde, non meramente comportamentale.
 - Non è sempre un atto provocatorio intenzionale, soprattutto se il bambino è piccino, la provocazione o l'oppositività vanno inquadrare in una analisi funzionale.



Potenziamento: Attenzione



- Obiettivi:
 - Focalizzare l'attenzione.
 - Mantenere l'attenzione.
 - Condividere l'attenzione.
- Attività:
 - Motorie e ludiche (segnali concordati, ritmo, velocità, musicali).
 - Enigmistica (verbale e visuospaziale).
 - Varietà degli input.
 - Go no go.
 - Inibizione dei distraenti (attività di concentrazione sull'obiettivo bersaglio e inibizione dei disturbi verbali, uditive, visuospaziali, motori: compiere un compito di ripetizione con una musica di fondo, compiere un'attività di scelta di percorso con indicazioni disperdenti...).
 - Mandala.
 - Giochi di continuità delle azioni nel gruppo (percorsi motori, con ruoli assegnati).

Processi di apprendimento: Attenzione



- Posizionare l'alunno in difficoltà in prossimità del docente, di modo da poterlo raggiungere per silenti e concordati richiami.
- Evitare che in prossimità dell'alunno vi siano molti distrattori visivi.
- Prediligere una comunicazione che espliciti l'emotività, concordare modalità espressive della stessa.
- Determinare continuità strategiche fra ambienti e persone.

Processi di apprendimento: Attenzione

Dal protocollo...



- Predisporre ambiente di classe sereno e momenti di interscambio.
- Ridurre le fonti di distrazione.
- Introdurre routines.
- Consentire tempi di lavoro brevi o con piccole pause.
- Dare gratificazioni concordate ravvicinate e frequenti.
- Mettere in atto procedure di controllo degli antecedenti e dei conseguenti.
- Definire poche e chiare regole di comportamento.
- Concordare con l'alunno piccoli concreti obiettivi comportamentali e didattici da raggiungere in breve tempo.
- Evitare le punizioni e utilizzare il costo della risposta.
- Monitorare l'attenzione durante la lezione e lo svolgimento del compito assegnato
- Anticipare le reazioni di conflitto e/o di opposizione.

Potenziamento memoria



- Obiettivi:
- Apprendimento di mnemotecniche.
- Apprendimento alla costruzione e all'uso di facilitatori per il ricordo.
- Esercizio, in relazione alle possibilità personali, del magazzino di memoria.

- Attività:
- applicazione ed esplicitazione di tecniche per il ricordo con strategie visive o verbali.
- Costruzione di compensativi, da usare proprio in fase di apprendimento.
- Creare situazioni di aggancio spiritose, laterali e richiamare le stesse in fase di verifica.
- Situazioni ludiche di reiterazione (Alla fiera dell'est, La rapa gigante).
- In lettura in ascolto creare dei cloze, nei quali il bambino possa rispondere a memoria all'informazione.
- Riproduzione grafiche di particolari.

Potenziamento memoria

- Riproduzioni di sequenze motorie, uditive, visive.
- Ritmi e sequenze grafiche.
- Canzoni e musiche.
- Memory visivi e verbali
- Catene di parole
- Riordino di immagini e sequenze.



Processi di apprendimento: Impegno partecipazione e interesse

- Obiettivi:
 - Essere continui nel lavoro.
 - Manifestare partecipazione.
- Attività
 - Conversazioni guidate.
 - Mappe mentali.
 - Cartellonistiche.
 - Pensieri a tema.
 - Concordare i tempi in relazione alle effettive abilità.
 - Consegne chiare e ben dichiarate, organizzate per obiettivi, consultabili e verificabili, fogli procedurali.
 - Garanzia di consoni spazi.
 - Patto con la famiglia.



Processi di apprendimento: Comportamento, relazione con i pari, relazione con gli adulti

- Obiettivi:
 - Essere adattivi nelle relazioni con i pari.
 - Interloquire con l'adulto, nel rispetto dei ruoli.
- Attività
 - Conversazioni.
 - Sostenere l'idea di gruppo di lavoro e i valori sottesi.
 - Condividere esperienze di coinvolgimento e valorizzazione di ciascuno.
 - Stabilire poche e chiare regole, costantemente consultabili.



CASI

- Elisa, anni 9, mese di gennaio, classe quarta, ha difficoltà nel calcolo scritto nelle procedure della sottrazione e moltiplicazione, non è sicura nelle coppie dei numeri amici, che ha faticato ad apprendere, pare non evocarli, e nelle tabelline; presenta ansia, teme il confronto, omette, piuttosto che tentare. Corretta con i compagni, timida ma non disinteressata, addolorata dei suoi insuccessi.
- Carlo anni 8, fine terza primaria, mese di maggio, si colloca disordinatamente sul foglio in produzione grafica, la scrittura non è sempre leggibile sotto dettatura e rimane indietro quando deve ricopiare dalla lavagna. Appare nervoso, stanco, necessita spesso di sgranchirsi. A livello ortografico fa errori sia di tipo fonologico (a/o; d/t) che di accenti e doppie. La confusione d/t è presente anche in lettura. Non presenta continuità nel lavoro, necessita di molte pause, porta nell'astuccio oggettini con i quali giocherella, spesso esegue i compiti in maniera parziale o scorretta perché non li scrive correttamente sul diario.

Lavoro di gruppo e confronto



Grazie per l'attenzione!



Dott.ssa Marcuzzi Elena e Dott.ssa Vetrano Michela