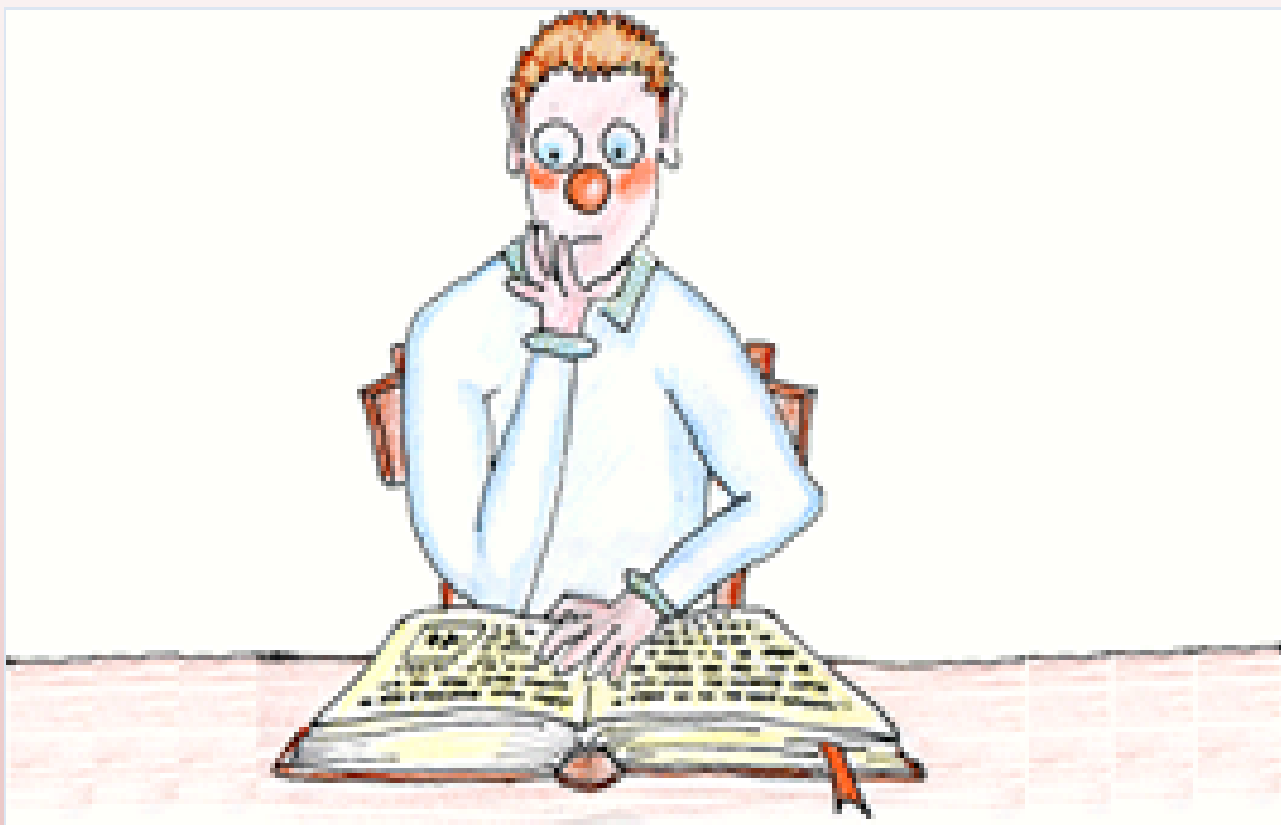


HELP DSA

VADEMECUM PER GLI INSEGNANTI



..... si possono, si devono salvare dal "coma scolastico"

quei ragazzi che cadono tramortiti come povere rondini

contro la barriera della lettura e della scrittura.

(Daniel Pennac "Diario di scuola")

“Quando leggo nel mio cervello si scatena una tempesta emisferica, l'ho imparato guardando la TV. Parlavano di dislessia e dicevano che quelli che hanno questo problema quando leggono non vedono bene quello che c'è scritto perché c'è questa tempesta fra le due parti del cervello. Io ho capito che parlavano del problema che ho io. Quando leggo non riesco a riconoscere bene le parole e così faccio fatica a capire quello che c'è scritto. Io lo so che sono dislessico ma gli altri non ci credono. Gli insegnanti dicono che io non ho voglia ed è vero che io non ne ho più voglia, ma io ho provato a imparare a leggere come gli altri ma non ci sono riuscito e non ci riesco. Non so bene cosa succede nella mia testa, la TV l'ha spiegato, ma io non mi ricordo tutto quello che loro hanno scoperto.”

(Storie di dislessia, Giacomo Stella)

La dislessia è un Disturbo specifico dell'apprendimento che riguarda almeno il 5% della popolazione scolastica, eppure se ne parla ancora troppo poco e, soprattutto, poco si fa per individuare ed aiutare gli alunni con DSA. La dislessia non è un handicap, riguarda tutti i docenti curricolari.

Presumibilmente, abbiamo tutti almeno un alunno dislessico in classe.....

I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

I Disturbi Specifici di Apprendimento interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico, in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica. Sono coinvolte in tali disturbi: l'abilità di lettura, di scrittura, di fare calcoli. Sulla base dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica: dislessia (lettura), disgrafia e disortografia (scrittura), discalculia (calcolo). Secondo le ricerche attualmente più accreditate, i DSA sono di origine neurobiologica; allo stesso tempo hanno matrice evolutiva e si mostrano come un'atipia dello sviluppo, modificabili attraverso interventi mirati. Posto nelle condizioni di attenuare e/o compensare il disturbo, infatti, il discente può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti. E' da notare, inoltre (e ciò non è affatto irrilevante per la didattica), che gli alunni con DSA sviluppano stili di apprendimento specifici, volti a compensare le difficoltà incontrate a seguito del disturbo.

La dislessia

Da un punto di vista clinico, la dislessia si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta. Risultano più o meno deficitarie - a seconda del profilo del disturbo in base all'età - la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani. In generale, l'aspetto evolutivo della dislessia può farlo somigliare a un semplice rallentamento del regolare processo di sviluppo. Tale considerazione è utile per l'individuazione di eventuali segnali anticipatori, fin dalla scuola dell'infanzia.

La disgrafia e la disortografia

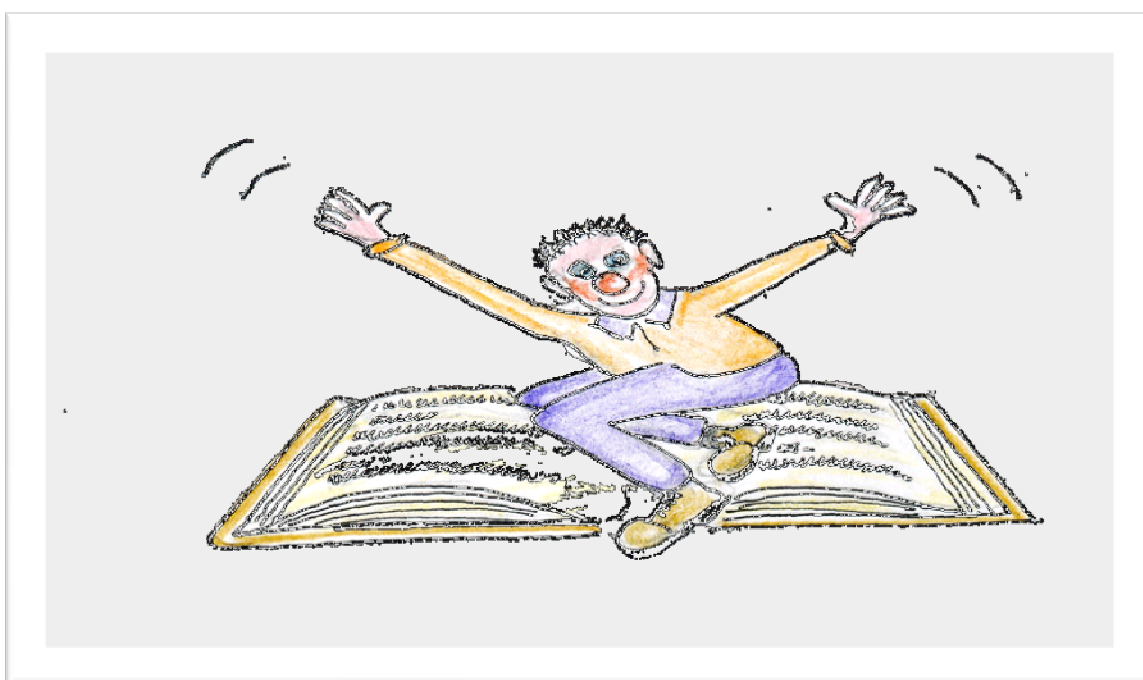
Il disturbo specifico di scrittura si definisce disgrafia o disortografia, a seconda che interessi rispettivamente la grafia o l'ortografia. La disgrafia fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio-esecutivo della prestazione; la disortografia riguarda invece l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale. La disgrafia si manifesta in una minore fluency e qualità dell'aspetto grafico della scrittura, la disortografia è all'origine di una minore correttezza del testo scritto; entrambi, naturalmente, sono in rapporto all'età anagrafica dell'alunno. In particolare, la disortografia si può definire come un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto.

La discalculia

La discalculia riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo. Nel primo ambito, la discalculia interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica: il subitizing (o riconoscimento immediato di piccole quantità), i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le strategie di composizione e scomposizione di quantità, le strategie di calcolo a mente. Nell'ambito procedurale, invece, la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto: la lettura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

La comorbilità

Pur interessando abilità diverse, i disturbi sopra descritti possono coesistere in una stessa persona - ciò che tecnicamente si definisce "comorbilità". Ad esempio, il Disturbo del Calcolo può presentarsi in isolamento o in associazione (più tipicamente) ad altri disturbi specifici. La comorbilità può essere presente anche tra i DSA e altri disturbi di sviluppo (disturbi di linguaggio, disturbi di coordinazione motoria, disturbi dell'attenzione) e tra i DSA e i disturbi emotivi e del comportamento. In questo caso, il disturbo risultante è superiore alla somma delle singole difficoltà, poiché ognuno dei disturbi implicati nella comorbilità influenza negativamente lo sviluppo delle abilità complessive.



OSSERVAZIONE IN CLASSE

I Disturbi Specifici di Apprendimento hanno una componente evolutiva che comporta la loro manifestazione come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo, definito sulla base dell'età anagrafica e della media degli alunni o degli studenti presenti nella classe.

Alcune ricerche hanno inoltre evidenziato che ai DSA si accompagnano stili di apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche, che è importante riconoscere per la predisposizione di una didattica personalizzata efficace. Ciò assegna alla capacità di osservazione degli insegnanti un ruolo fondamentale, non solo nei primi segmenti dell'istruzione - scuola dell'infanzia e scuola primaria - per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche in tutto il percorso scolastico, per individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per il raggiungimento del successo formativo.

Osservazione delle prestazioni atipiche

Per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo.

Sintomi più comuni nei D.S.A.

I bambini con D.S.A. possono avere difficoltà nel memorizzare i giorni della settimana, i mesi in ordine; spesso non ricordano la loro data di nascita, il Natale, le stagioni; a volte confondono la destra con la sinistra e non hanno un buon senso del tempo; possono avere difficoltà nell'organizzazione del tempo; possono manifestare difficoltà nel sapere che ore sono e nel leggere l'orologio. Possono mostrare alcune difficoltà motorie fini, come allacciarsi le scarpe o i bottoni; possono evidenziare problemi attentivi e di concentrazione o essere molto vivaci. Generalmente hanno problemi di memoria a breve termine. La lettura può apparire molto lenta o molto scorretta. La comprensione del testo letto è spesso ridotta. A volte, soprattutto nel caso dei bambini più grandi, è difficile accorgersi dei problemi di velocità e correttezza nella lettura.

Area linguistico-letteraria:

I bambini con D.S.A. non leggono in modo fluente, sono lenti a scrivere, in modo particolare quando devono copiare dalla lavagna, commettono errori, saltano parole e righe, non utilizzano armoniosamente lo spazio del foglio; molti scrivono con caratteri troppo grandi e/o troppo piccoli e preferiscono scrivere in stampato maiuscolo. I bambini dislessici o disortografici possono sostituire lettere con grafia simile:

- ✓ p/b/d/g/q-a/o-e/a o con suoni simili: t/d-r/l-d/b-v/f
- ✓ Omettere le doppie e la punteggiatura
- ✓ Imparare l'ordine alfabetico con difficoltà
- ✓ Non riuscire ad usare il vocabolario e mostrare un lessico povero
- ✓ Avere difficoltà a memorizzare termini difficili e specifici delle discipline;

- ✓ Mostrare difficoltà nel ricordare gli elementi geografici, le epoche storiche, le date degli eventi, lo spazio geografico ed i nomi delle carte;
- ✓ Avere difficoltà nell'espressione verbale del pensiero; nel riconoscere le caratteristiche morfologiche della lingua italiana

Tutti i bambini con D.S.A. hanno difficoltà nell'apprendere le lingue straniere, particolari problemi vengono evidenziati nell'apprendimento della lingua inglese a causa delle differenze tra la scrittura e la pronuncia delle lettere.

Area logico-matematica

Molti bambini con D.S.A. non riescono ad imparare le tabelline, a fare i calcoli in automatico, ad eseguire numerazioni regressive e le procedure delle operazioni aritmetiche. Nel disturbo del calcolo possono essere compromesse diverse capacità, incluse quelle "linguistiche" (per esempio comprendere o nominare i termini, le operazioni o i concetti matematici, e decodificare i problemi scritti in simboli matematici), "percettive" (per esempio riconoscere o leggere simboli numerici o segni aritmetici e raggruppare oggetti in gruppi), "attentive" (per esempio copiare correttamente i numeri o figure, ricordarsi di aggiungere il riporto e rispettare i segni operazionali) e "matematiche" (per esempio seguire sequenze di passaggi matematici, contare oggetti e imparare le tabelline).

Nei bambini discalculici si osservano difficoltà nel leggere e scrivere e ricordare numeri complessi (come quelli che contengono lo zero) o lunghi (come quelli composti da molte cifre). Il 60% dei bambini dislessici è anche discalculico.



CHI FA CHE COSA

Se un alunno presenta alcuni dei sintomi appena descritti, l'insegnante predispone specifiche attività di recupero e potenziamento. Se, anche a seguito di tali interventi, l'atipia permane, sarà necessario comunicare alla famiglia quanto riscontrato, consigliandola di ricorrere ad uno specialista per accertare la presenza o meno di un disturbo specifico di apprendimento.

È bene precisare che le ricerche in tale ambito rilevano che circa il 20% degli alunni (soprattutto nel primo biennio della scuola primaria), manifestano difficoltà nelle abilità di base coinvolte dai Disturbi Specifici di Apprendimento. Di questo 20%, tuttavia, solo il tre o quattro per cento presenteranno un DSA.

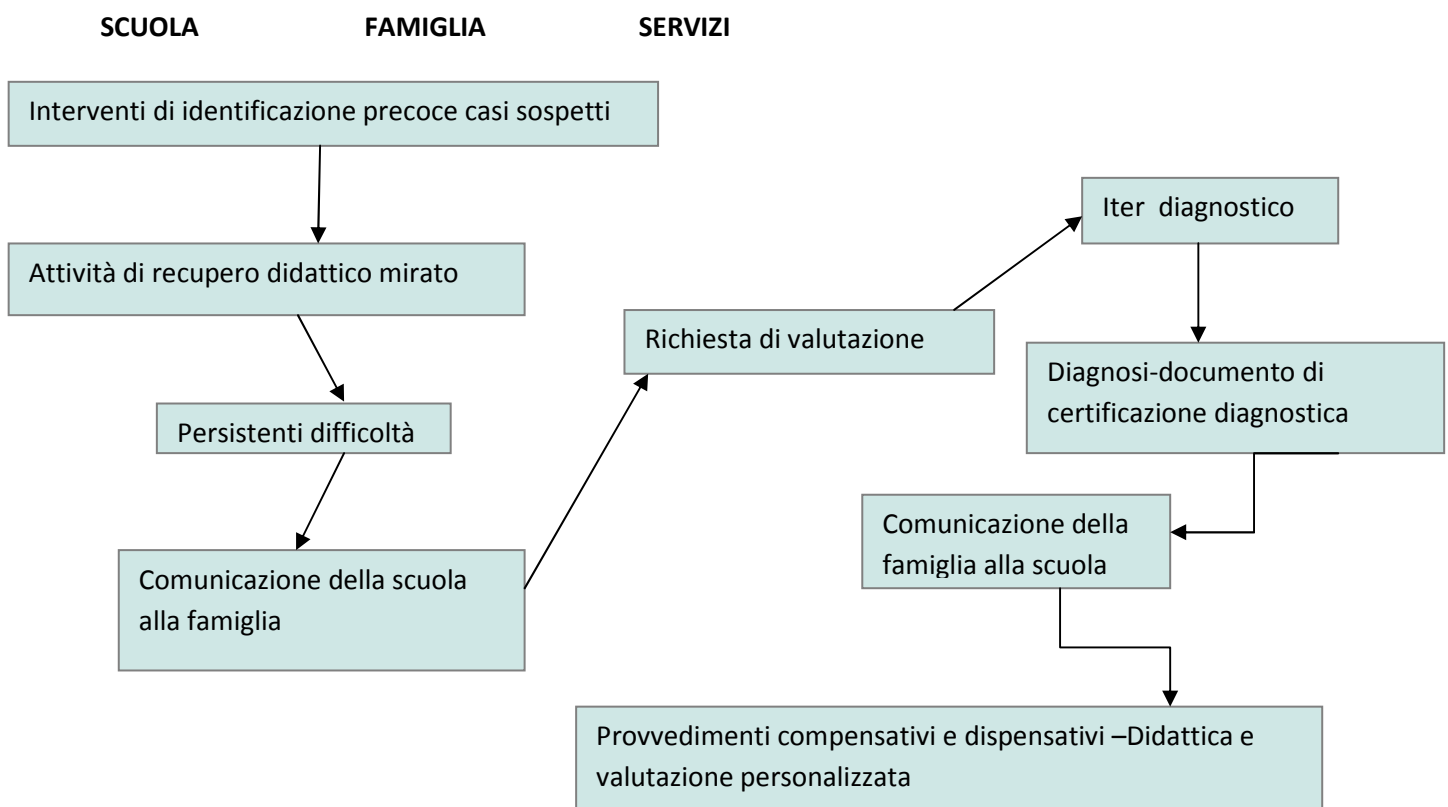
Nonostante sia prematuro fare diagnosi conclamata di dislessia, disgrafia prima della seconda primaria e discalculia prima della terza primaria, è possibile, già alla fine della prima elementare e all'inizio della seconda elementare porre il forte sospetto di rischio di DSA.

L'identificazione precoce risulta imprescindibile e di grande importanza in quanto permette di inviare i soggetti a rischio quanto prima da uno specialista che possa diagnosticare il disturbo e intraprendere un intervento riabilitativo mirato.

Il mancato riconoscimento precoce nella scuola primaria e di conseguenza una gestione inadeguata dal punto di vista psicologico e didattico condizionano il futuro personale e professionale di queste persone in maniera intollerabile.

Diagramma schematico dei passi previsti dalla legge 170/2010 per la gestione dei DSA

Con l'intento di semplificare e di riassumere le varie fasi, previste dalla Legge, che vedono coinvolte la scuola, le famiglie e i servizi, si fornisce uno schema di sintesi.



Una volta ottenuta la diagnosi la legge 170/2010 dispone che le istituzioni scolastiche **garantiscono** l'uso di una *didattica individualizzata e personalizzata*, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate".

La **didattica individualizzata** consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati.

La **didattica personalizzata**, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo. La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina dunque, per l'alunno e lo studente con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. La Legge 170/2010 richiama inoltre le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire «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».

Pertanto è necessario:

- condividere la situazione diagnostica, non solo all'interno del gruppo docente ma anche con il referente sui DSA;
- predisporre un percorso educativo in base al livello del disturbo, agli obiettivi, all'uso degli strumenti compensativi e dispensativi, ai criteri di valutazione necessari all'allievo;
- studiare delle strategie didattiche adeguate in quanto i bambini con DSA richiedono un input didattico adatto alle loro caratteristiche;
- essere più flessibili ed accettare le differenze di prestazione nei diversi contesti funzionali, ricordandoci che non esiste un dislessico uguale ad un altro;
- sostenerne l'autostima;
- valutare i contenuti e non la forma;
- applicare le misure compensative e far usare all'allievo gli strumenti dispensativi adatti (vedi pag. 21-22);
- inserire nei verbali di classe gli interventi di recupero attuati, gli obiettivi da raggiungere.

Cosa può accadere se un DSA non viene riconosciuto?

- ⤴ Le frustrazioni conseguenti alle sue difficoltà di apprendimento possono ridurre il suo livello di autostima e aumentare il rischio psicopatologico di disturbi emotivi e psicologici: ansia, disturbi del comportamento, instabilità psicomotoria, depressione,...
- ⤴ Il ragazzo inizia a demotivarsi e a disinvestire energie in ambito scolastico.
- ⤴ Si percepisce inadeguato e inizia a crearsi una visione di sé negativa ,soprattutto a scuola.
- ⤴ Sperimenta nuovi insuccessi che confermeranno il suo senso di inadeguatezza.



**SECNODO UN PFROSSEORE
DLEL'UNVIESRITA' DI
CMABRDIGE, NON IMORPTA
IN CHE ORIDNE APAPAINO
LE LETETRE IN UNA PAOLRA,
L'UINCA CSOA IMMORPTATE
E' CHE LA PIMRA E L'ULIMTA
LETETRA SINAO NEL PTOSO
GITUSO. IL RIUSTLATO PUO'
SERBMARE MLOTO CNOFSUO,
MA NOONSTATNE TTUTO
SI PUO' LEGERGE SEZNA
MLOTI PRLEOBMI.**

Quali interventi?

Quali strumenti?

Quali modalità?



Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un progressivo incremento in ambito clinico degli studi, delle ricerche e delle attività scientifiche sul tema dei DSA. In tempi più recenti, anche per le dimensioni che ha assunto il fenomeno nelle nostre scuole, oltre che per l'attenzione determinata dagli interventi legislativi in materia, si è manifestato un sempre maggiore interesse per la messa a punto e l'aggiornamento di metodologie didattiche a favore dei bambini con DSA.

Sulla base di una impostazione tuttora ritenuta valida, la didattica trae orientamento da considerazioni di carattere psicopedagogico. A tale riguardo, può essere utile far riferimento a testi redatti nell'ambito di studi e ricerche che si concentrano sul comportamento manifesto, sulla fenomenologia dei DSA, senza tralasciare di indagare e di interpretare i modi interiori dell'esperienza.

La complessità del problema rimane attuale e la validità di un apporto specialistico, ovvero di interventi diagnostici e terapeutici attuati da psicologi, logopedisti e neuropsichiatri in sinergia con il personale della scuola non può che essere confermata; tuttavia diviene sempre più necessario fare appello alle competenze psicopedagogiche dei docenti 'curricolari' per affrontare il problema, che non può più essere delegato tout court a specialisti esterni.

È appena il caso di ricordare che nel profilo professionale del docente sono ricomprese, oltre alle competenze disciplinari, anche competenze psicopedagogiche (Cfr. art. 27 CCNL). Gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte, infatti, dello "strumentario" di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun docente. Tuttavia, è pur vero che la competenza psicopedagogica, in tal caso, deve poter essere aggiornata e approfondita.

È per questo che il MIUR già da anni promuove azioni di formazione sul territorio e, da ultimo, ha sottoscritto un accordo quadro per l'alta formazione in ambito universitario sul tema dei DSA (si veda il paragrafo 7, delle "Linee guida" allegate al D.M. 12 luglio 2011).

Si tratta di percorsi comuni per quanto riguarda l'approccio psicopedagogico, ma differenziati rispetto agli ordini e gradi di scuola. Vi sono infatti peculiarità dell'azione didattica che vanno attentamente considerate.



Scuola dell'infanzia

La **capacità di osservazione degli insegnanti** assume un ruolo fondamentale, specie nei primi segmenti dell'istruzione -scuola dell'infanzia e scuola primaria- per il riconoscimento precoce di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento, per poter individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per il raggiungimento del successo formativo, nonché per intraprendere un intervento riabilitativo mirato. In tal senso, la Scuola dell'Infanzia svolge un ruolo di assoluta importanza sia a livello preventivo, sia nella promozione e nell'avvio di un corretto e armonioso sviluppo – del miglior sviluppo possibile - del bambino in tutto il percorso scolastico, e non solo.

Occorre tuttavia porre attenzione a non precorrere le tappe nell'insegnamento della letto-scrittura, anche sulla scia di dinamiche innestate in ambiente familiare o indotte dall'uso di strumenti multimediali. La Scuola dell'Infanzia, infatti, "esclude impostazioni scolasticistiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali".

Invece, coerentemente con gli orientamenti e le indicazioni che si sono succeduti negli ultimi decenni, essa ha il compito di **"rafforzare l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini", promuovendo la "maturazione dell'identità personale,... in una prospettiva che ne integri tutti gli aspetti (biologici, psichici, motori, intellettuali, sociali, morali e religiosi)", mirando a consolidare "le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive del bambino".**

Come è noto, la diagnosi di DSA può essere formulata con certezza alla fine della seconda classe della scuola primaria. Dunque, il disturbo di apprendimento è conclamato quando già il bambino ha superato il periodo di insegnamento della letto-scrittura e dei primi elementi del calcolo.

Ma è questo il periodo cruciale e più delicato tanto per il dislessico, che per il disgrafico, il disortografico e il discalcolico.

Per questo assume importanza fondamentale che sin dalla scuola dell'Infanzia si possa prestare attenzione a possibili DSA e porre in atto tutti gli interventi conseguenti, ossia – in primis – tutte le strategie didattiche disponibili. Se poi l'osservazione pedagogica o il percorso clinico porteranno a constatare che si è trattato di una mera difficoltà di apprendimento anziché di un disturbo, sarà meglio per tutti.

Si deve infatti sottolineare che le metodologie didattiche adatte per i bambini con DSA sono valide per ogni bambino, e non viceversa.

Il bambino che 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.

Il bambino che mostra, a cinque anni, queste difficoltà, può essere goffo, avere poca abilità nella manualità fine, a riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, ad imparare filastrocche, a giocare con le parole.

Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente: molto si può e si deve fare. Solo in una scuola vissuta come contesto di relazione di apprendimento si può stabilire un rapporto positivo tra bambino ed adulto che ascolta, accoglie, sostiene e propone. In una scuola dove la collaborazione, il sinergia, la condivisione degli stili educativi tra le insegnanti, tra queste e la famiglia ed a volte con i servizi territoriali funzionano, è più facile andare incontro al bisogno educativo del bambino.

In una scuola che vive nell'ottica dell'inclusione, il lavoro in sezione si svolge in un clima sereno, caldo ed accogliente, con modalità differenziate. Si dovrà privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quelle di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serena. Importante risulterà la narrazione, l'invenzione di storie, il loro completamento, la loro ricostruzione, senza dimenticare la memorizzazione di filastrocche, poesie e conte, nonché i giochi di manipolazione dei suoni all'interno delle parole.

È bene ricordare che l'uso eccessivo di schede prestampate, a volte decisamente poco originali, smorza la creatività e l'espressività del bambino.

Un'accurata attenzione ai processi di apprendimento dei bambini permette di individuare precocemente eventuali situazioni di difficoltà. E' pertanto fondamentale l'osservazione sistematica portata avanti con professionalità dai docenti, che in questo grado scolastico devono tenere monitorate le abilità relative alle capacità percettive, motorie, linguistiche, attentive e mnemoniche.

Durante la scuola dell'infanzia è possibile individuare la presenza di situazioni problematiche che possono estrinsecarsi come difficoltà di organizzazione e integrazione spazio-temporale, difficoltà di memorizzazione, lacune percettive, difficoltà di linguaggio verbale.

L'insegnante potrà osservare l'emergere di difficoltà più globali, ascrivibili ai quadri di DSA, quali difficoltà grafo-motorie, difficoltà di orientamento e integrazione spazio-temporale, difficoltà di coordinazione oculo-manuale e di coordinazione dinamica generale, dominanza laterale non adeguatamente acquisita, difficoltà nella discriminazione e memorizzazione visiva sequenziale, difficoltà di orientamento nel tempo scuola, difficoltà nell'esecuzione autonoma delle attività della giornata, difficoltà ad orientarsi nel tempo prossimale (ieri, oggi, domani).

L'insegnante potrà poi evidenziare caratteristiche che accompagnano gli alunni in attività specifiche, come quelle di pregrafismo, dove è possibile notare lentezza nella scrittura, pressione debole o eccessiva esercitata sul foglio, discontinuità nel gesto, ritocatura del segno già tracciato, direzione del gesto grafico, occupazione dello spazio nel foglio.

Attraverso gli esercizi di grafica, si lavora sulla motricità fine, sulla funzionalità della mano e, contemporaneamente, sull'organizzazione mentale, ovvero sul nesso tra l'assunzione immaginativa di un dato ed il suo tradursi in azione. Il bambino non "copia" le forme, ma le elabora interiormente.

Nel disegnare una forma sul foglio, egli fa riferimento ad un tracciato immaginativo interno frutto di una rappresentazione mentale: la forma grafica, che poi diverrà segno grafico della scrittura, viene costruita mediante una pluralità ed una complessità di atti che portano alla raffigurazione di una immagine mentale. Le esercitazioni su schede prestampate dove compaiono lettere da ricalcare o da completare non giovano all'assunzione di tale compito. La forma grafica deve essere ben percepita e ricreata con la fantasia immaginativa del bambino, meglio se sperimentata attraverso il corpo (per es. fatta tracciare sul pavimento camminando o in aria con le mani; oppure si può tracciare un segno grafico sulla lavagna con la spugna bagnata: una volta asciugata e dissolta, chiedere di disegnare quel segno sul foglio).

Parimenti, la corretta assunzione dello schema motorio determina la coordinazione dei movimenti e l'organizzazione dell'azione sul piano fisico.

Nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, inoltre, la graduale conquista di abilità di simbolizzazione sempre più complesse può consentire ai docenti di proporre attività didattiche quali esercizi in forma ludica mirati allo sviluppo di competenze necessarie ad un successivo approccio alla lingua scritta.

Il linguaggio è il miglior predittore delle difficoltà di lettura, per questo è bene proporre ai bambini esercizi linguistici - ovvero "operazioni meta fonologiche" - sotto forma di giochi.

Le operazioni metafonologiche richieste per scandire e manipolare le parole a livello sillabico sono accessibili a bambini che non hanno ancora avuto un'istruzione formale ed esplicita del codice scritto.

L'operazione metafonologica a livello sillabico (scandire per esempio la parola cane in ca-ne) consente una fruibilità del linguaggio immediata, in quanto la sillaba ha un legame naturale con la produzione verbale essendo coincidente con la realtà dei singoli atti articolatori (le due sillabe della parola ca-ne corrispondono ad altrettanti atti articolatori nell'espressione verbale ed è quindi molto facilmente identificabile).

Queste attività dovrebbero essere proposte all'interno di un clima sereno, tenendo conto di tempi di attenzione rapportati all'età dei bambini e senza togliere spazio alle attività precipuamente ludiche e di esplorazione. Solamente in questo modo diventa possibile garantire la piena partecipazione di tutti i bambini, nel rispetto dei tempi e delle modalità interattive di ciascuno. Al tempo stesso i docenti devono intraprendere insieme agli alunni un percorso di insegnamento apprendimento all'interno del quale l'osservazione sistematica offra costantemente la possibilità di conoscere, in ogni momento, la situazione socio-affettiva e cognitiva di ciascun alunno.

La graduale conquista delle capacità motorie, percettive, linguistiche, mnemoniche e attentive procede parallelamente al processo di concettualizzazione della lingua scritta che non costituisce un obiettivo della scuola dell'infanzia, ma che nella scuola dell'infanzia deve trovare i necessari prerequisiti.

Infatti, la percezione visiva e uditiva, l'orientamento e l'integrazione spaziotemporale, la coordinazione oculo-manuale rappresentano competenze che si intrecciano innanzitutto con una buona disponibilità ad apprendere e con il clima culturale che si respira nella scuola. Solo successivamente si potrà affrontare l'insegnamento-apprendimento della lettoscrittura come sistema simbolico rilevante.

Area del calcolo

Lo sviluppo dell'intelligenza numerica e la prevenzione delle difficoltà di apprendimento del calcolo rappresenta uno degli obiettivi più importanti della scuola dell'infanzia che si dovrebbe realizzare attraverso la collaborazione tra scuola, famiglia e, possibilmente, servizi territoriali.

Tale attività si sostanzia in attività di potenziamento e di screening condotte con appropriati strumenti in grado di identificare i bambini a rischio di DSA e con attività didattiche volte a potenziare in tutti, ma in particolare modo nei bambini a rischio, i prerequisiti del calcolo che la ricerca scientifica ha individuato da tempo.

Per imparare a calcolare è necessario che il bambino prima sviluppi i processi mentali specifici implicati nella cognizione numerica, nella stima di numerosità e nel conteggio.

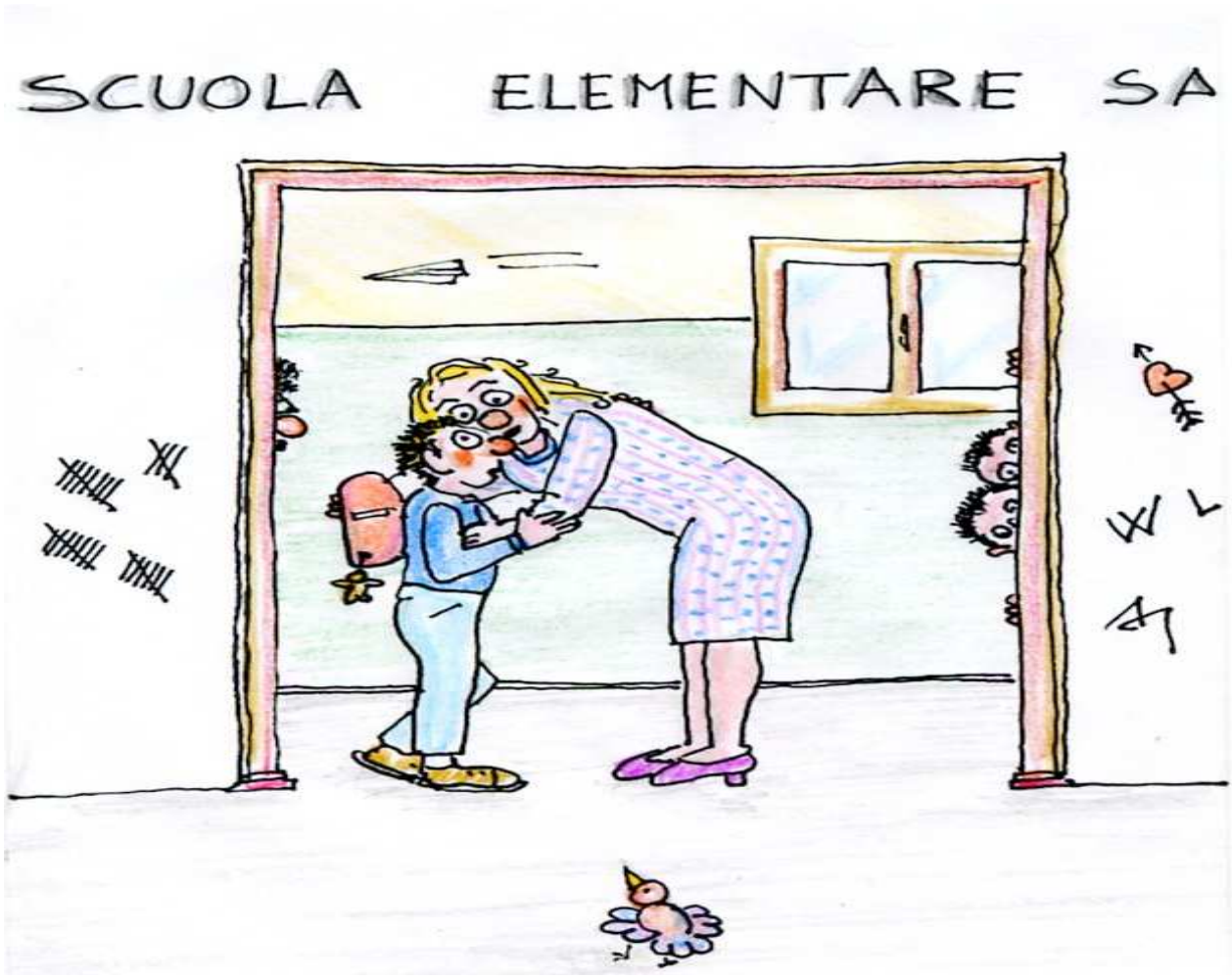
È importante che un bambino con i bisogni particolari che esprime essendo a rischio di DSA, sia posto nelle condizioni di imparare a distinguere tra grandezza di oggetti e numerosità degli stessi e sia avviato all'acquisizione delle parole-numero con la consapevolezza che le qualità percettive degli oggetti (colori, forme, etc..) possono essere fuorvianti, essendo qualità indipendenti dalla dimensione di numerosità. Attività, quindi, di stima di piccole numerosità (quanti sono...) e di confronto di quantità (di più, di meno, tanti quanti...) devono essere promosse e reiterate fino a quando il bambino riesce a superarle con sicurezza e a colpo d'occhio.

L'acquisizione delle parole-numero dovrà essere accompagnata da numerose attività in grado di integrarne i diversi aspetti: semantici, lessicali e di successione $n+1$. Infatti, solo un prolungato uso del conteggio in situazioni concrete in cui il numero viene manipolato e rappresentato attraverso i diversi codici (analogico, verbale e arabico, o anche romano) può assicurare l'adeguata rappresentazione mentale dell'idea di numero, complesso concetto astratto da conquistare evolutivamente.

In altre parole, il bambino deve imparare ad astrarre il concetto di quantità numerica al di là delle caratteristiche dell'oggetto contato, ad esempio: 3 stelline, 3 quadretti, 3 caramelle o 3 bambole rappresentano sempre la quantità 3, a prescindere dalla dimensione e dalle caratteristiche fisiche degli oggetti presi in considerazione. Particolare attenzione didattica va posta anche verso la conquista di abilità più complesse, quali quelle sintattiche di composizione del numero (es: tante perle in una collana, tante dita in una mano, tanti bambini in una classe... tanti 1 in un insieme...), di ordinamento di grandezze tra più elementi e di soluzione di piccoli problemi di vita quotidiana utilizzando il conteggio.

È importante che l'attenzione del bambino sia rivolta agli aspetti quantitativi della realtà e che impari a usare il numero come strumento per gestire piccoli problemi legati alla quotidianità, come per esempio predisporre il materiale per un'attività, non in modo approssimato, ma esatto: quanti bambini? Tanti..... Queste situazioni informali e ludiche offrono un approccio al numero e al calcolo basato su piccoli progressi

che saranno vissuti come successi e gratificanti, in particolare verso i bambini con difficoltà, se le figure che si prendono cura dell'educazione del bambino li sapranno cogliere e valorizzare.



Scuola primaria

Disturbo di lettura e di scrittura

All'inizio della scuola primaria la prevenzione delle difficoltà di apprendimento rappresenta uno degli obiettivi più importanti della continuità educativa, che si deve realizzare attraverso uno scambio conoscitivo tra la famiglia, i docenti della scuola dell'infanzia e i docenti della scuola primaria medesima. In questo modo è possibile che questi ultimi ottengano elementi preconoscitivi, che saranno poi integrati nella programmazione delle attività della scuola primaria. Solo da una conoscenza approfondita degli alunni, il team docente potrà programmare le attività educative e didattiche, potrà scegliere i metodi e i materiali e stabilire i tempi più adeguati alle esigenze di tutti gli alunni del gruppo classe. Spesso nella prima classe della scuola primaria gli insegnanti si lasciano prendere dall'ansia di dover insegnare presto agli alunni a leggere e scrivere, ostacolando, però, in questo modo, processi di apprendimento che dovrebbero essere gradualmente e personalizzati.

Ogni bambino ha la propria storia, la propria personalità, le proprie originali capacità di porsi in relazione con le esperienze, i propri ritmi di apprendimento e stili cognitivi. È importante offrire agli alunni la possibilità di maturare le capacità percettivo-motorie e linguistiche, che costituiscono i prerequisiti per la conquista delle abilità strumentali della letto-scrittura. ~~Per imparare la corrispondenza biunivoca tra segno e suono di un sistema alfabetico, più che un impegno cognitivo, sono richieste abilità quali la scomposizione e ricomposizione delle parole in suoni e il riconoscimento dei segni ad essi associati.~~ Quindi, per imparare la lettura è importante avere buone capacità di riconoscimento visivo e di analisi di struttura della parola.

I bambini con DSA hanno in genere buone capacità intellettive, ma hanno limitate capacità di riconoscimento visivo o limitate capacità di analisi fonologica delle parole.

A causa di tali limitazioni specifiche hanno notevoli difficoltà nell'acquisizione delle corrispondenze tra segni ortografici e suoni, o non riescono a ricostruire la parola partendo dai singoli suoni che la compongono.

Ma è importante ricordare che l'acquisizione dei contenuti non è preclusa all'alunno con DSA e che quindi le sue difficoltà di lettura e scrittura dovrebbero essere compensate da strategie, metodologie e strumenti che non compromettano il suo apprendimento. Al mostrarsi dei primi segni di difficoltà non si deve procedere aumentando la mole degli esercizi per ottenere dei risultati, ma è necessario effettuare una valutazione accurata che consenta di capire se e quale tipo di didattica e di supporto sarebbero necessari.

Per l'alunno con DSA l'impatto iniziale con la lingua scritta è molto difficile, poiché la semplice lettura di una parola in realtà è la risultante di tante singole attività che devono essere affrontate simultaneamente, che vanno dall'identificazione delle lettere, al riconoscimento del loro valore sonoro, al mantenimento della sequenza di prestazione (vale a dire di un ritmo di lettoscrittura costante e continuativo), alla rappresentazione fonologica delle parole, al coinvolgimento del lessico per il riconoscimento del significato.

È importante che il bambino si senta protagonista di piccoli successi. Sono quindi necessari la flessibilità nelle proposte didattiche, il successo, le gratificazioni, la finalizzazione delle attività così come la condivisione degli obiettivi educativi e didattici fra tutte le figure che si prendono cura del bambino con DSA: scuola, famiglia e servizi. Scendendo nello specifico del metodo di insegnamento-apprendimento della lettoscrittura, è importante sottolineare che la letteratura scientifica più accreditata sconsiglia il metodo globale, essendo dimostrato che ritarda l'acquisizione di una adeguata fluidità e correttezza di lettura.

Per andare incontro al bisogno educativo speciale dell'alunno con DSA si potrà utilizzare il metodo fonosillabico, oppure quello puramente sillabico. Si tratta di approcci integrati che possono essere utilizzati in fasi diverse.

La metodologia di approccio che inizia e insiste per un tempo lungo sul lavoro sillabico si fonda sulle seguenti considerazioni. La possibilità di condurre operazioni metafonologiche analitiche a livello di fonema, cioè di riflettere sulla struttura fonologica di una parola, è legata all'apprendimento del linguaggio scritto e all'istruzione formale che accompagna l'apprendimento di un sistema di scrittura alfabetica. Le singole lettere sono costruzioni mentali effettuate sul continuum del parlato, mentre la sillaba aperta (consonante - vocale) può essere quindi individuata e utilizzata facilmente anche dal bambino della scuola dell'infanzia.

Si potranno proporre quindi esercizi di sintesi sillabica, ricostruire una parola a partire dalla sequenza delle sue sillabe, pronunciate ad alta voce dall'insegnante; esercizi di riconoscimento di sillaba iniziale, finale, intermedia; si possono formare treni di parole dove la sillaba finale della prima costituisce quella iniziale della seconda; si possono proporre inoltre giochi fonologici per il riconoscimento e la produzione di rime, oppure tombole e domino con immagini e sillabe da associare. Si dovrà poi, in un secondo tempo, passare al lavoro di tipo fonologico. I processi di consapevolezza fonologica vengono acquisiti in modo sequenziale e si strutturano in livelli gerarchici di competenza:

- livello della parola: indica la capacità del soggetto di identificare singole parole all'interno della frase;
- livello della struttura delle sillabe: indica la capacità del soggetto di identificare parti della parola, le sillabe e la loro struttura [all'inizio sono più facilmente identificabili quelle dalla struttura consonante-vocale (ad esempio ta- nella parola tavolo), poi quelle dalla struttura vocale-consonante (ad esempio al- nella parola albero)];
- livello dei suoni iniziali e finali della parola: indica la capacità, ad esempio, di riconoscere la rima;
- livello del riconoscimento preciso del suono iniziale e finale della parola;
- livello del riconoscimento di tutti i singoli fonemi della parola.

È opportuno effettuare attività fonologiche nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e nella prima e nella seconda classe della scuola primaria. Si potrà dedicare ogni giorno una parte dell'attività didattica ad esercizi fonologici all'inizio delle attività o tra un'attività e l'altra, o quando c'è bisogno di recuperare l'attenzione, a classe intera o a piccoli gruppi, con chi mostra di averne bisogno. Alla scuola primaria, per far acquisire la consapevolezza fonologica, si possono proporre attività come: individuazione del fonema iniziale di parola; si possono proporre quindi parole che iniziano per vocale; individuazione del fonema finale e poi intermedio; analisi fonemica che è analoga al processo di scrittura; fusione fonemica che è analoga al processo di lettura; composizione di parole bisillabe; associazioni grafema/fonema, associando lettere e immagini; conteggio dei fonemi; raggruppamento di immagini il cui nome comincia o finisce con lo

stesso suono. Si potrà iniziare dalle sillabe semplici (consonante-vocale) e scegliere innanzitutto le consonanti continue, utilizzando poi in abbinamento parole e immagini corrispondenti. L'approccio con il metodo fono-sillabico, adattato alle specificità dell'alunno con DSA, presenta le seguenti caratteristiche.

Ogni consonante viene illustrata come derivante dalla forma di un particolare oggetto o elemento della natura, l'iniziale della parola che lo denota essendo somigliante a quella lettera, ad es. la Montagna per la emme.

Solitamente, nei comuni alfabetieri murali o nei libri di testo, non si ha cura di tale associazione tra il suono, il segno grafico e l'immagine relativa (es. effe di fata o emme di mela): il nesso è soltanto fonetico, e dunque abbastanza debole: l'associazione mentale non è intuitivamente ovvero immaginativamente ripercorribile.

Sarebbe bene dare al bambino la possibilità di operare intuitivamente, ed anche autonomamente, connessioni interne tra ciò che gli viene presentato e la sua personale assunzione immaginativa. In tal modo, la "sintesi grafica", in cui il disegno viene essenzializzato nella forma della lettera, si imprime come immagine mentale e consente di operare più facilmente il discernimento tra i caratteri grafici, sia nella fase di scrittura che in quella di lettura. Si privilegia quindi un tipo di percorso che, prendendo spunto da un'immagine esteriore, renda operante intuitivamente il nesso con l'immagine mentale, per favorire poi gradualmente l'assunzione concettuale. Tale metodo si fonda sulla considerazione che il bambino dispone anzitutto di un pensiero immaginativo. Egli non si rappresenta astrattamente le cose, non forma ancora concetti astratti, ma se le raffigura: quando gli parliamo, spieghiamo e, ancor più, quando raccontiamo qualcosa, suscitiamo nella sua interiorità il sorgere di una immagine mentale.

Sempre facendo appello all'immaginazione, ossia alla rielaborazione interna del bambino, le Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - D.G. per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione consonanti vengono presentate secondo affinità grafiche, così da poter evidenziare le differenze.

Saranno inizialmente la P e la B; la D e la R; poi la L e la F, la M e la N e così via. Si inizia con quelle che si scrivono da sinistra, si procede con le altre scritte da destra (C G S), lasciando per ultime la Q e l'H.

Se invece l'alunno mostra difficoltà nella consapevolezza fonologica delle lettere, sarà più utile iniziare con i fonemi "continui", cioè quei fonemi che per la loro durata e le loro caratteristiche acustiche risultano più facilmente individuabili, come le consonanti nasali (m, n) e le liquide (l, r), lasciando ad un secondo momento i suoni labiali ed esplosivi (b, p), così come quelli dentali (d, t).

Va detto che anche nel metodo fono-sillabico non sempre c'è coerente gradualità nella scelta delle parole esemplificative in relazione alle lettere presentate. Al bambino vengono cioè presentate parole che contengono la lettera e la sillaba che si sta studiando, ma che contengono anche altre lettere ancora sconosciute: si determina così spesso una fusione tra metodo fonico-sillabico e metodo globale, almeno nella prassi. Occorre, invece, porre attenzione ad ordinare le consonanti, e le parole esemplificative utili per

il loro riconoscimento e per l'esercizio della lettura, in modo da presentare al bambino soltanto lettere già note (o che lo stanno divenendo in quanto le spieghiamo).

In ogni caso, qualunque metodo si adotti, sarebbe auspicabile iniziare con lo stampato maiuscolo, la forma di scrittura percettivamente più semplice, in quanto essa è articolata su una sola banda spaziale delimitata da due sole linee (scrittura bilineare): tutte le lettere hanno infatti la medesima altezza, iniziando dal rigo superiore e terminando in quello inferiore, mentre lo stampato minuscolo, oltre che il corsivo, sono forme di scrittura articolate su tre bande spaziali, in cui le linee di demarcazione dello spazio sono quattro (scrittura quadrilineare), in quanto vi è una banda centrale delle lettere quali la a o la c, una banda superiore in cui si spingono lettere quali la l o la b, una banda inferiore occupata da lettere come la g o la q e risultano pertanto percettivamente molto più complesse.

Si dovrebbe poi evitare di presentare al bambino una medesima lettera espressa graficamente in più caratteri (stampato minuscolo, stampato maiuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo), ma è opportuno soffermarsi su una soltanto di queste modalità fino a che l'alunno non abbia acquisito una sicura e stabile rappresentazione mentale della forma di quella lettera. L'insegnante si dovrà soffermare per un tempo più lungo sui fonemi più complessi graficamente e dovrà dare indicazioni molto precise per la scrittura, verbalizzando al bambino come si tiene una corretta impugnatura della matita o della penna, dando indicazioni precise sul movimento che la mano deve compiere, sulla direzione da imprimere al gesto, sulle dimensioni delle lettere rispetto allo spazio del foglio o del supporto di scrittura (cartellone, lavagna). Si farà anche attenzione a che il bambino disegni le lettere partendo dall'alto. In questo modo, l'alunno con difficoltà potrà avere modelli di riferimento e parametri precisi.

Si dovrebbe infatti effettuare una parte di lavoro comune alla classe e una parte di didattica individualizzata che risponde ai bisogni specifici dei singoli, dando tempo agli alunni per lavorare individualmente e differenziando i tempi quando ce n'è bisogno. Come si è detto, è importante infatti predisporre un ambiente stimolante e creare un clima sereno e favorevole ad una relazione positiva tra i membri del gruppo classe, tenendo conto dei livelli raggiunti da tutti gli alunni a proposito dei processi di costruzione e concettualizzazione della lingua scritta, per promuovere la ricerca e la scoperta personale, che stanno alla base della motivazione ad apprendere. È importante, quindi, che il docente rispetti i ritmi e gli stili di apprendimento degli alunni e permetta a ciascuno nel gruppo classe di procedere autonomamente all'acquisizione delle competenze di letto-scrittura, dando ampio spazio alle attività di gruppo e assumendo il ruolo di regista, sollecitando, inserendo di volta in volta elementi conoscitivi utili per andare avanti ed evitando di trasmettere ansia.

A questo proposito, molto importante è non richiedere la lettura ad alta voce dell'alunno con DSA, se non magari di brani su cui possa essersi già esercitato in precedenza. L'acquisizione graduale dei contenuti è senza dubbio più proficua di un'esecuzione frettolosa e scarsamente interiorizzata. Nei confronti degli alunni con DSA si dovrebbe procedere con attività di rinforzo contestualmente alla proposta di nuovi contenuti e si devono fornire strategie di studio personalizzate, facendo sempre attenzione ad assumere

atteggiamenti incoraggianti, evitando di incrementare l'ansia e gratificando anche i minimi risultati degli alunni con difficoltà, che non dovrebbero mai essere allontanati dai compagni e dalle attività del gruppo classe.

Area del calcolo

Fin dall'inizio della scuola primaria, qualora il bambino non abbia ancora sviluppato i prerequisiti specifici, sarà opportuno soffermarsi su questi, in analogia alla scuola dell'infanzia, per poi sviluppare in modo adeguato la comprensione della connessione tra i simboli scritti del numero e la corrispondenza alle relative quantità. Particolare attenzione sarà posta da un punto di vista didattico alle abilità di conteggio (non solo uno a uno, come nella scuola dell'infanzia, ma anche uno a due, due a due...) anello di congiunzione tra processi dei numeri e del calcolo, che dovranno essere esercitate in diverse condizioni, scolastiche e ludiche (ad esempio, giochi con le carte, con i dadi...). Fin dall'inizio della scuola primaria è necessario avviare al conteggio e al calcolo a mente, processi necessari all'evoluzione dell'intelligenza numerica.

Più dettagliatamente, la ricerca scientifica ha evidenziato che nella scuola primaria le strategie di potenziamento dell'intelligenza numerica devono riguardare:

- processi di conteggio;
- processi lessicali;
- processi semantici;
- processi sintattici;
- calcolo a mente;
- calcolo scritto.

Il conteggio (counting), cioè la capacità di rispondere alla domanda "quanti sono?" è fondamentale soprattutto nel primo ciclo. Tale abilità è complessa poiché presuppone l'acquisizione dei principi di corrispondenza uno a uno (ossia che ad ogni elemento che contiamo corrisponde un solo elemento numerico), dell'ordine stabile avanti-indietro – es.1,2,3,...;...3,2,1 (ossia che l'ordine dei numeri non può variare) e della cardinalità (ossia che l'ultimo numero contato corrisponde alla quantità dell'insieme degli elementi contati).

I processi lessicali riguardano la capacità di attribuire il nome ai numeri, si basano su competenze di natura verbale ma anche più generali quali la comprensione della connessione tra i simboli scritti del numero e la corrispondenza alle relative quantità.

L'abilità di dire il nome dei numeri è molto precoce ma deve essere associata alla consapevolezza che si tratta della capacità di attribuire un'etichetta verbale alle quantità.

I processi semantici riguardano la capacità di comprendere il significato dei numeri attraverso una rappresentazione mentale di tipo quantitativo e con l'obiettivo finale della corrispondenza numero-quantità.

La sintassi riguarda le particolari relazioni spaziali tra le cifre che costituiscono i numeri: la posizione delle cifre determina il loro valore all'interno di un sistema organizzato per ordine di grandezze (valore posizionale delle cifre). In altre parole, per il bambino deve essere chiaro che il numero 1 ha un valore differente nel numero 31 e nel numero 13 così come $1/3$ o $1e$ e questa differenza è data dalla posizione di reciprocità nella rappresentazione scritta.

Il calcolo a mente è considerato dalla ricerca contemporanea la competenza fondamentale all'evoluzione della cognizione numerica. Esso si basa infatti su strategie di combinazioni di quantità necessari ai meccanismi di intelligenza numerica. In particolare le strategie più importanti identificate nella letteratura scientifica sono:

- composizione e scomposizione dei numeri in insiemi più semplici;
- raggruppamento;
- arrotondamento alla decina;
- le proprietà delle quattro operazioni;
- il recupero dei fatti aritmetici.

Date queste considerazioni, si raccomanda perciò di usare prevalentemente l'uso di strategie di calcolo a mente nella quotidianità scolastica. Sono infatti auspicabili attività quasi giornaliere, di breve durata, con proposte diverse e giochi che privilegino il calcolo mentale allo scritto, che sarà ovviamente trattato a livello procedurale.

Con i bambini più grandi si deve cercare inoltre di favorire il ragionamento e solo successivamente, tramite l'esercizio, l'automatizzazione.

Il calcolo scritto rappresenta un apprendimento di procedure necessarie per eseguire calcoli molto complessi, che abbisognano di un supporto cartaceo per dare aiuto al nostro sistema di memoria. Quindi, il calcolo scritto ha il compito di automatizzare procedure ed algoritmi e non quello di sviluppare strategie né di potenziare le abilità di intelligenza numerica. Impegnare la gran parte del tempo scolastico

nell'esercitazione di tali algoritmi, se da una parte consente un'adeguata acquisizione delle procedure di calcoli complessi, dall'altra rischia di penalizzare l'apprendimento e il consolidamento di strategie più flessibili ed efficaci come quelle del calcolo a mente. Si raccomanda, dunque, un approccio didattico che sappia potenziare entrambi i tipi di calcolo necessari per lo sviluppo di potenzialità cognitive differenti.

Se queste raccomandazioni sono necessarie verso l'intera conduzione della classe, tanto più lo sono verso i bambini con DSA, il cui profilo cognitivo può essere supportato dalla differenziazione delle proposte didattiche. Ad esempio, il calcolo scritto sarà tanto più difficile quanto più il profilo compromesso riguarderà gli automatismi e i processi di memoria, mentre il calcolo a mente sarà tanto più difficile quanto più il profilo compromesso riguarderà le funzioni di strategia compositiva. Se l'insegnante sa adoperare metodi didattici flessibili e corrispondenti alle qualità cognitive individuali, il potenziamento non resterà disatteso.



"Sono una bambina dislessica. Sapete cosa significa? Quando si è dislessici non si sa leggere e scrivere come gli altri bambini, ma si apprende in maniera diversa perché il tuo cervello va a 200 all'ora come la moto di Valentino Rossi, ma poi ti perdi nelle piccole e semplici cose automatiche come leggere e scrivere. Per esempio quando devo leggere una parola come tavolo, ogni volta che devo leggere e capire i suoni della parola, non riesco a 'vederla' e capire subito che quella parola significa tavolo. Sono tanti i bambini dislessici come me. E non bisogna averne paura perché non è una malattia, né una cosa di cui

vergognarsi, è come un serpentello che ti va su e giù, nel corpo e nel cervello...". (dal libro "Io, Melania... bambina dislessica")

INDICAZIONI VALIDE PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA
----------------------	-----------------

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Osservare:</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Lo sviluppo del linguaggio</i> ✓ <i>Le abilità meta-fonologiche (trovare parole che iniziano con la stessa sillaba, riconoscere e produrre rime, dividere parole in sillabe, etc.)</i> • <i>Nella didattica proporre attività per lo sviluppo e il potenziamento:</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Delle abilità fonologiche e metafonologiche</i> ✓ <i>Della percezione uditiva</i> ✓ <i>Delle capacità di ascolto.</i> • <i>Stimolare la scoperta del mondo della lettura e della scrittura.</i> • <i>In presenza di bambini che presentano difficoltà specifiche e persistenti</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Invitare i genitori a far effettuare una osservazione e valutazione specialistica</i> ✓ <i>Proporre attività per il potenziamento degli aspetti carenti</i> • <i>Partecipare ad attività di screening</i> • <i>Predisporre il passaggio informazioni</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Approfondire le conoscenze riguardo ai DSA</i> • <i>Concordare le modalità d'incontro e collaborazione con la famiglia e gli specialisti di riferimento.</i> • <i>Nell'ambito dell'equipe pedagogica definire un Percorso Personalizzato che contenga:</i> <ul style="list-style-type: none"> – <i>La situazione di partenza desunta dalla lettura e dall'interpretazione della diagnosi, dalle informazioni ricevute dallo specialista e dalla famiglia</i> – <i>Gli interventi didattico-educativi della scuola (percorso formativo, strategie didattiche, metodologie specifiche, strumenti compensativi e misure dispensative) desumibili anche dalle note ministeriali</i> – <i>I criteri e le modalità di verifica e valutazione.</i> • <i>Porre attenzione allo sviluppo dell'autostima e del concetto di sé dell'alunno.</i> • <i>Avviare all'uso degli strumenti compensativi.</i> • <i>Ricordare che l'alunno con DSA:</i> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Per imparare ha bisogno di più tempo</i> – <i>Si stanca facilmente</i> – <i>Può mostrarsi disordinato</i> – <i>Esprime bassa motivazione a causa di ripetuti insuccessi</i> • <i>Mettere in evidenza e far riconoscere le capacità presenti e i punti di forza.</i> • <i>Esprimere atteggiamenti positivi e costruttivi.</i> • <i>Costruire rapporti di collaborazione con la famiglia e l'alunno.</i> • <i>Predisporre il passaggio di informazioni avendo cura di trasmettere le informazioni di carattere scolastico. Per i dati relativi alla diagnosi sentire il parere della famiglia.</i> |
|--|--|

Misure dispensative e strumenti compensativi

DISPENSARE significa esentare l'alunno da un impegno, da un obbligo, da un'attività che si sa potere essere fallimentare poiché non dipende dall'impegno profuso dall'alunno. Le misure dispensative sono dei facilitatori formali, necessarie per colmare alcune carenze difficilmente colmabili.

- DISPENSA DALLA LETTURA AD ALTA VOCE, A MENO CHE EGLI NON LO RICHIEDA ESPRESSAMENTE
- DISPENSA DALLA COPIATURA ALLA LAVAGNA
- DISPENSA DALLA SCRITTURA VELOCE SOTTO DETTATURA
- DISPENSA DALLO STUDIO MNEMONICO (VERBI, TABELLINE, FORMULE, POESIE)
- DISPENSA DALL'USO DEL VOCABOLARIO
- DISPENSA, OVE È NECESSARIO, DALLO STUDIO DELLA LINGUA STRANIERA IN FORMA SCRITTA
- PROGRAMMAZIONE DI TEMPI PIÙ LUNGHI PER PROVE SCRITTE E PER LO STUDIO A CASA
- ORGANIZZAZIONE DI INTERROGAZIONI PROGRAMMATE
- VALUTAZIONE DELLE PROVE SCROITTE E ORALI CON MODALITÀ CHE TENGANO CONTO DEL CONTENUTO E NON DELLA FORMA

COMPENSARE : significa dare l'equivalente di una cosa, di un'attività con un'altra, supplendone il difetto, la mancanza. Gli strumenti compensativi sono tecnologie / risorse che vengono utilizzate dall'alunno in modo STRATEGICO al fine di favorire il suo successo formativo.

- MAPPE CONCETTUALI
- SINTESI DELLE LEZIONI
- LINEA DEL TEMPO

- USO DI PAROLE-CHIAVE
- GLOSSARI SPECIFICI
- FORMULARI DI ALGEBRA, GEOMETRIA, TRIGONOMETRIA
- TABELLA DEI MESI, TABELLA DELL'ALFABETO E DEI VARI CARATTERI
- REGISTRATORE
- FASI DELLO SVOLGIMENTO DEL PROBLEMA
- CALCOLATRICE
- TAVOLA PITAGORICA
- TABELLA DEI NUMERI E DELLE MISURE
- COMPUTER
 - o SINTESI VOCALE
 - o DIZIONARI ELETTRONICI
 - o ENCICLOPEDIA MULTIMEDIALE
 - o TRADUTTORE

“Sono misure che non violano l'imparzialità, ma al contrario mettono il dislessico sullo stesso piano dei suoi compagni”



CORRELAZIONE TRA DSA E MATERIALI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

Peculiarità dei processi cognitivi	Interventi di compenso/dispensa
<p>lentezza ed errori nella lettura con conseguente difficoltà nella comprensione del testo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • evitare di far leggere a voce alta • incentivare l'uso di computer con sintesi vocale, di cassette con testi registrati, di dizionari digitali,... • sintetizzare i concetti con l'uso di mappe concettuali e/o mentali • favorire l'uso di software specifici dotati di sintesi vocale in grado di leggere anche le lingue straniere • leggere le consegne degli esercizi e/o fornire, durante le verifiche, prove su supporto audio e/o digitale • ridurre nelle verifiche scritte il numero degli esercizi senza modificare gli obiettivi • evitare le verifiche scritte in tutte le materie tradizionalmente orali, consentendo l'uso di mappe o ipertesti (PPT) durante l'interrogazione
<p>difficoltà nei processi di automatizzazione della letto-scrittura: impossibilità di eseguire nello stesso tempo due "procedimenti" come ascoltare e scrivere, ascoltare e seguire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • evitare di far prendere appunti, ricopiare testi o espressioni matematiche, ecc. • fornire appunti su supporto digitale o cartaceo stampato preferibilmente con carattere Arial, Comic Sans, Trebuchet (di dimensione 12-14 pt) in caso di necessità di integrazione dei libri di testo • consentire l'uso del registratore • evitare la scrittura sotto dettatura • evitare la copiatura dalla lavagna

<p>difficoltà nel ricordare le categorizzazioni: i nomi dei tempi verbali e delle strutture grammaticali italiane e straniere, dei complementi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • favorire l'uso di schemi • privilegiare l'utilizzo corretto delle forme grammaticali sulle acquisizioni teoriche delle stesse. • utilizzare per le verifiche domande a scelta multipla
<p>disortografia e/o disgrafia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • favorire l'utilizzo di programmi di videoscrittura con correttore ortografico per l'italiano e le lingue straniere
<p>discalculia, difficoltà nel memorizzare: tabelline, formule, sequenze arbitrarie e procedure</p>	<ul style="list-style-type: none"> • consentire l'uso di tavola pitagorica, calcolatrice, tabelle e formulari, mappe procedurali, sia nelle verifiche che nelle interrogazioni • utilizzare prove a scelta multipla
<p>difficoltà nell'espressione della lingua scritta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • favorire l'uso di schemi testuali
<p>difficoltà nel recuperare rapidamente nella memoria nozioni già acquisite e comprese con conseguente difficoltà e lentezza nell'esposizione orale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • incentivare l'utilizzo di mappe, schemi e ipertesti (PPT) durante l'interrogazione, come previsto anche nel colloquio per l'esame di Stato, per facilitare il recupero delle informazioni e migliorare l'espressione verbale orale • evitare di richiedere lo studio mnemonico e nozionistico in genere, tenere presente che vi è una notevole difficoltà nel ricordare nomi, termini tecnici e definizioni (ad es. per le materie scientifiche, diritto, filosofia,...)
<p>facile stanchezza e tempi di recupero troppo lunghi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • fissare interrogazioni e compiti programmati • evitare la sovrapposizione di compiti e interrogazioni di più materie • evitare di richiedere prestazioni nelle ultime ore • ridurre le richieste di compiti per casa • istituire un produttivo rapporto scuola e famiglia/tutor • controllare la gestione del diario
<p>difficoltà nella lingua straniera</p>	<ul style="list-style-type: none"> • privilegiare la forma orale • utilizzare per lo scritto prove a scelta multipla
<p>se alcune di queste peculiarità risultano compresenti a un deficit di attenzione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • dividere la prova in tempi differenti in quanto non serve assegnare più tempo
<p style="text-align: center;">Inoltre...</p> <ul style="list-style-type: none"> • indirizzare l'intervento didattico verso attività metacognitive, come potenziare i processi "alti" legati all'anticipazione e alle rappresentazioni mentali e le mnemotecniche visive • indurre abilità di studio personalizzate • valutare in modo costruttivo, separando sempre l'errore dal contenuto • favorire l'instaurarsi di meccanismi di autoverifica e di controllo • potenziare l'autostima evitando di sottolineare solo le difficoltà 	

AMBIENTE

AMBIENTE

Anche l'ambiente dell'aula scolastica può essere utilizzata per inserire elementi facilitanti .

Nella scuola dell'Infanzia : creare delle "pareti parlanti", con la presenza di scritte chiare ed in stampato maiuscolo. Anche sugli arredi scolastici inserire simboli e scritte chiari .

Nelle classi prima e seconda della scuola primaria:
creare delle "pareti parlanti", con la presenza di riferimenti espliciti e chiari sulle varie lettere, sulle difficoltà ortografiche e sui vari caratteri della scrittura.
Allestire anche delle linee dei numeri e delle quantità.

Nelle restanti classi della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado:

- creare delle "pareti attrezzate" CON RIFERIMENTI VISIVI per le diverse discipline , mediante grafici, mappe, schemi ...
- Munire l'aula (qualunque sia l'età dell'alunno) di un orologio grande e dal quadrante leggibile e di un calendario.

Verifiche e interrogazioni orali

- Programmare le interrogazioni e le verifiche, evitando la sovrapposizione di compiti e interrogazioni di più materie, fissandole preferibilmente nelle prime ore della mattinata e solo sul programma effettivamente svolto.
- Per le verifiche scritte programmare tempi più lunghi o materiale ridotto. In alternativa è anche possibile suddividere la verifica in due o più parti.
- In qualunque situazione (test/verifica/esercizio in classe) leggere per più volte per la classe a voce alta.
- Sostituire gli esercizi di scrittura con esercizi di riconoscimento.
- Le domande aperte dovrebbero chiedere risposte precise e non troppo lunghe.
- I testi delle verifiche dovrebbero essere scritti in modo chiaro e nitido, possibilmente al pc con carattere 14 e interlinea 2, sarebbe consigliabile evitare la scrittura a mano. Le frasi dovrebbero essere brevi, semplici, evitando di gravare il testo con troppe informazioni, è importante evitare doppie negazioni per non creare confusione.
- Nelle verifiche è necessario non tenere conto degli errori di trascrizione, degli errori di ortografia, del tempo impiegato, l'ideale sarebbe tener conto del punto di partenza e dei risultati conseguiti, premiando progressi e sforzi dell'alunno.
- L'ideale è l'utilizzo in maniera ridotta dei segni rossi di correzione, e la rassicurazione, attraverso indicazioni precise su come attuare i miglioramenti, che gli errori possono sempre essere corretti.
- Nel caso di verifica scritta con risultato negativo o non corrispondente alla preparazione dell'alunno, sarebbe consigliabile ripetere la verifica in forma orale.
- Per quanto riguarda le interrogazioni orali, è necessario considerare che molti soggetti con DSA hanno difficoltà nell'organizzazione sequenziale di un discorso. E" quindi consigliabile da parte dell'insegnante che vengano fatte domande mirate, se possibile, supportandole con strumenti visivi (schemi, diagrammi, tabelle, ecc).
- Nel commentare un'interrogazione, puntare soprattutto sugli aspetti positivi, dimostrando ottimismo sulle possibilità di recupero degli errori.
- Ricordare che il tempo per i soggetti DSA è fondamentale, hanno bisogno di tempi più lunghi per la risposta in quanto presentano anche problemi di disnomia, evitare quindi di mettergli fretta durante le interrogazioni ed evitare di ammonirlo davanti alla classe
- Nelle interrogazioni orali è importante accettare anche risposte concise e aiutare l'alunno nell'argomentazione se si trova in difficoltà a causa della compromissione della memoria a breve termine.
- Molto utile per questi alunni avere la possibilità di consultare durante l'interrogazione o la verifica lo schema o mappa dell'argomento studiato, che potrà consultare in caso di necessità (ad esempio per recuperare un termine che non riesce a ricordare).
- Fondamentale per l'autostima degli alunni con D.S.A. sottolineare il miglioramento rispetto al livello di partenza senza soffermarsi troppo sul voto.

CONSIGLI PRATICI APPLICABILI A TUTTE LE MATERIE

- A volte l'insegnante può avere dei timori per la paura di dover giustificare il diverso trattamento dell'alunno DSA, per questo è necessario che si spieghi il significato dei disturbi specifici di apprendimento a tutta la classe.
- Gli alunni con disturbi specifici di apprendimento non godono di una capacità di attenzione "selettiva" e sono quindi attenti a più cose contemporaneamente. Data l'alta "distraibilità" lo studente D.S.A., dovrebbe essere posizionato nei banchi delle prime file, in posizione perpendicolare alla lavagna.
- Tenere presente che lo studente con disturbi specifici di apprendimento può dare di sé un'idea negativa rispetto a quella reale a causa delle difficoltà che vive nell'ambito scolastico e delle lacune accumulate negli anni e tende a volte a sminuirsi per attenuare il proprio senso di inadeguatezza rispetto ad un eventuale nuovo fallimento.
- Tenere sempre conto della difficoltà dell'alunno D.S.A. che non ha una buona cognizione spazio-temporale, nella gestione del diario e del materiale scolastico, ricordando che queste problematiche non derivano da distrazione o poco interesse ma da problemi reali, è quindi molto importante aiutarlo nel controllo del diario.
- Consigliabile l'utilizzo del metodo fonologico (o fonemico) per l'apprendimento della letto-scrittura, evitando il metodo globale.
- Assegnare regolarmente compiti per casa su ogni singolo argomento, in minima quantità, focalizzando gli aspetti fondamentali di ciascun apprendimento ed eliminando le parti di pura ripetizione ricordando che lo studente dislessico ha diritto ad una riduzione sul carico di lavoro anche nei compiti assegnati per casa secondo le circolari ministeriali, è quindi consigliabile personalizzare l'assegnazione dei compiti.
- Lo studente D.S.A. trova grandi difficoltà a mettere in ordine le sequenze (anche temporali), a ricordare termini grammaticali e ha bisogno di più tempo per leggere e comprendere ciò che gli viene richiesto.
- La scrittura in molti casi non è automatizzata, da ciò deriva molto affaticamento o brutta grafia quando è stanco (anche quando non è disgrafico)

- Evitare di far scrivere o copiare se non è strettamente necessario, soprattutto nei compiti a casa. La copiatura alla lavagna è controproducente perché può capitare che ometta delle parti della lezione.
- E' consigliabile usare lo stampatello maiuscolo anche nelle spiegazioni alla lavagna e consegnare una mappa della lezione che si sta per spiegare.
- Evitare di far prendere appunti, ricopiare testi o espressioni matematiche.
- Il docente, nel caso di un dettato di più pagine, o durante le spiegazioni dovrebbe fornire le fotocopie o permettere all'alunno di registrare o affiancare il ragazzo con D.S.A. ad un compagno che possa scrivere gli appunti per lui o che possa aiutarlo.
- Per gli studenti che non sono accurati nel copiare ma che devono far pratica, l'ideale sarebbe fornire un testo con un ampio spazio sotto ogni parola per dargli modo di copiare le parole direttamente sotto e non di lato.
- Molto importante insegnare a sottolineare le parti più importanti, mostrare schemi, mappe e aiutare gli alunni nell'organizzazione del lavoro.
- Utile l'uso di materiale audiovisivo e di tutti i sussidi possibili.
- Ricordare che i tempi di attenzione sono molto ridotti, è necessario quindi prevedere pause frequenti.
- Per sapere se l'alunno ha capito l'argomento, porre spesso domande di verifica di comprensione.
- Utilizzate forme di gratificazione ma evitate la menzogna (non dite di un testo che è scritto male che è scritto bene, ma premiate l'impegno e il miglioramento)

Se l'alunno vuole registrare la lezione: fargli capire che non serve registrare tutta la lezione , ma fare un sunto finale a fine spiegazione e far registrare (di preferenza) solo quello.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

NORMATIVA DI RIFERIMENTO

- Legge quadro 104 del 1992
- Legge 517/77 sulla programmazione educativa. Decreto n.87 del 1994
- D.P.R. 24/02/97. Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai
- compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap Legge 59/97 –
- Circolare MIUR Prot. n° 4099/a/4/ del 05.10.2004. Iniziative relative alla Dislessia
- Legge 8 ottobre 2010 n.170 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico
- D.M. MIUR n.5669 del 12.07.2011 Norme in materia di disturbi specifici di apprendimento scolastico
- All. D.M. 12 luglio 2011 - Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA
- Consensus Conference 2010

LIBRI – GUIDE

- Giacomo Stella, La Dislessia, Il mulino 2004
- Giacomo Stella, In classe con un allievo con disordini di apprendimento, Fabbri editori, 2001
- USP Mantova, Dislessiache fare. Mini guida per gli insegnanti
- Martina Troiano-Patrizia Zuccaro “Dislessia-Disturbi specifici di apprendimento”
- USP Lecco, 10 norme da rispettare

SITOGRAFIA UTILE

- www.istruzione.it/web/istruzione/dsa
- www.dislessia.it
- www.aiditalia.org
- www.dislessia.org (sito dell’AID di Roma)
- <http://blog.libero.it/dislessicamente>
- www.libroparlato.org
- www.anastasis.it

Indirizzi utili

- Biblioteca digitale dell’Associazione Italiana Dislessia “Giacomo Venuti”
email: biblioteca.aid@iav.it
- Centro Internazionale del libro parlato (Opera trasferimenti dei testi su: audio cassette, braille, floppy disk, cd-mp3) Tel: 0439/880425
- Cooperativa Anastasis (Software didattici e riabilitativi): Tel: 051/2962121

Legge n. 170 08 Ottobre 2010 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica
hanno approvato;
IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
promulga
la seguente legge:

Art. 1

Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia

1. La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.
2. Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.
3. Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.
4. Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.
5. Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.
6. La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.
7. Nell'interpretazione delle definizioni di cui ai commi da 2 a 5, si tiene conto dell'evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia.

Art. 2

Finalità

1. La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità:
 - a) garantire il diritto all'istruzione;
 - b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
 - c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
 - d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
 - e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
 - f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
 - g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
 - h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Art. 3

Diagnosi

1. La diagnosi dei DSA è effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente ed è 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. È 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. 4

Formazione nella scuola

1. Per gli anni 2010 e 2011, nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, e' assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuarne precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate.
2. Per le finalità di cui al comma 1 e' autorizzata una spesa pari a un milione di euro per ciascuno degli anni 2010 e 2011. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente utilizzo del Fondo di riserva per le autorizzazioni di spesa delle leggi permanenti di natura corrente iscritto nello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze, come determinato, dalla Tabella C allegata alla legge 23 dicembre 2009, n. 191.

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.

Art. 6

Misure per i familiari

1. I familiari fino al primo grado di studenti del primo ciclo dell'istruzione con DSA impegnati nell'assistenza alle attività scolastiche a casa hanno diritto di usufruire di orari di lavoro flessibili.
2. Le modalità di esercizio del diritto di cui al comma 1 sono determinate dai contratti collettivi nazionali di lavoro dei comparti interessati e non devono comportare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Art. 7

Disposizioni di attuazione

1. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro della salute, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, si provvede, entro quattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, ad emanare linee guida per la predisposizione di protocolli regionali, da stipulare entro i successivi sei mesi, per le attività di identificazione precoce di cui all'articolo 3, comma 3.
2. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, entro quattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con proprio decreto, individua le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti di cui all'articolo 4, le misure educative e didattiche di supporto di cui all'articolo 5, comma 2,

nonché le forme di verifica e di valutazione finalizzate ad attuare quanto previsto dall'articolo 5, comma 4.

3. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, da adottare entro due mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, e' istituito presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca un Comitato tecnico-scientifico, composto da esperti di comprovata competenza sui DSA. Il Comitato ha compiti istruttori in ordine alle funzioni che la presente legge attribuisce al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Ai componenti del Comitato non spetta alcun compenso. Agli eventuali rimborsi di spese si provvede nel limite delle risorse allo scopo disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

Art. 8

Competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome

1. Sono fatte salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e alle relative norme di attuazione nonché alle disposizioni del titolo V della parte seconda della Costituzione.
2. Entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono a dare attuazione alle disposizioni della legge stessa.

Art. 9

Clausola di invarianza finanziaria

1. Fatto salvo quanto previsto dall'articolo 4, comma 2, dall'attuazione della presente legge non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.
La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 8 ottobre 2010

NAPOLITANO

Berlusconi, Presidente del
Consiglio dei Ministri