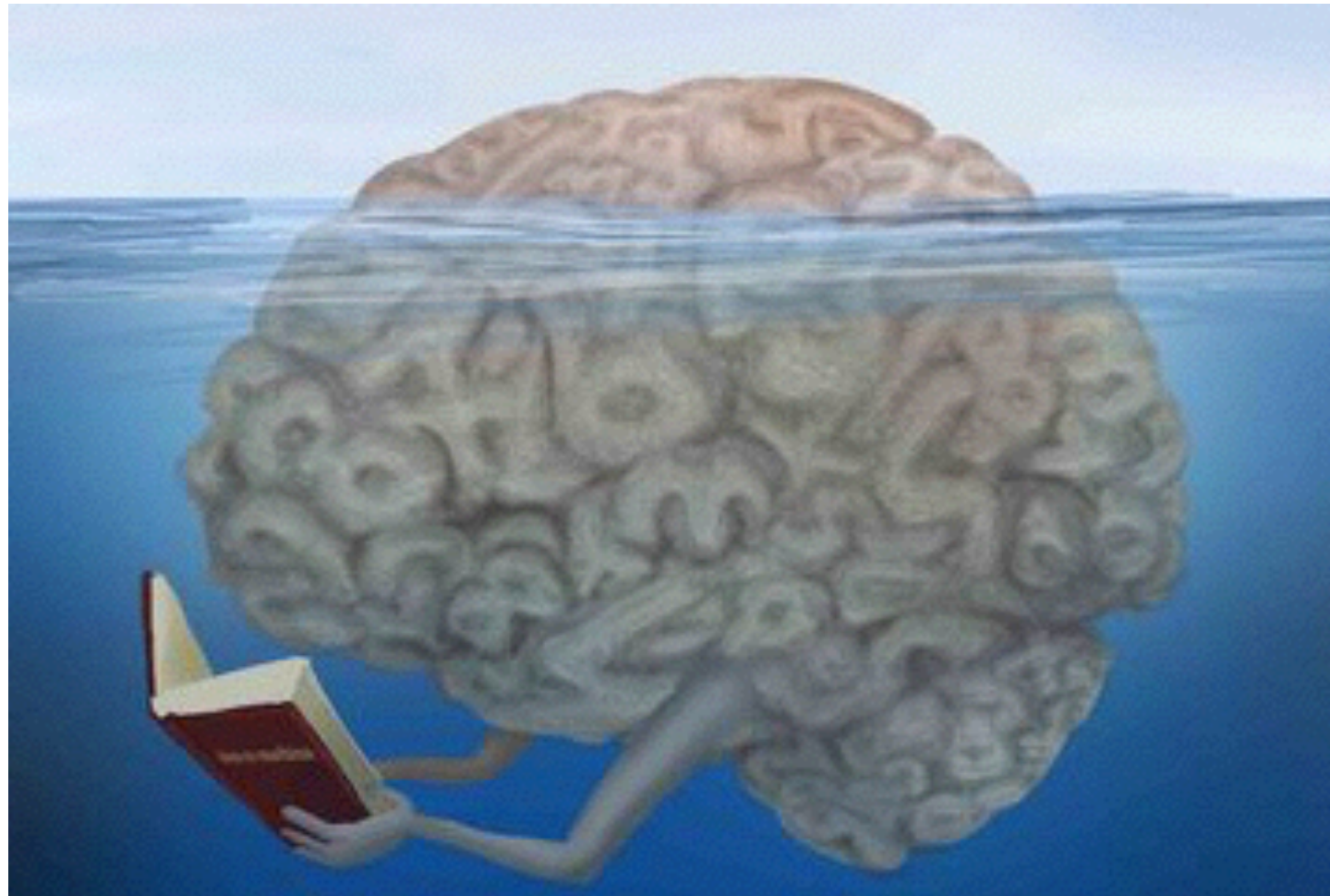




D.S.A....

dalla paura di non farcela al piacere di apprendere

dott. Roberto Ghiaccio
Neuropsicologo ASL BN
Formatore AID-AIFA-AIRIPA

La legge 170

NON HA "SCOPERTO" LA
DISLESSIA !!!

Prima della LEGGE 170/2010

... esistevano già **note e circolari** (es. Nota MIUR 4099/A/4 del 5.10.2004) con specifici riferimenti agli studenti con DSA, ma venivano sovente “bypassate”, applicate parzialmente, magari con la mera concessione di **strumenti compensativi o di misure dispensative**, non sempre fatte seguire da azioni didattiche mirate e, soprattutto, da modalità di valutazione adeguate.

Questo ha dato origine a situazioni conflittuali con le famiglie e ha portato a contenziosi di tipo legale (come si può evincere dai numerosi ricorsi ai tribunali amministrativi).

Con l'emanazione della Legge 170/2010



... per la prima volta in Italia viene normativamente
riconosciuta e regolamentata

la materia sui

Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)
in ambito scolastico

e vengono introdotte, in un testo legislativo, sia la
definizione di DSA, sia quelle di
dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia (DSM4).

PRIMA e DOPO la legge 170/2010

CM 4/10/2004

Interesse, ma poco codificato, anche se alcune regioni (...) hanno legiferato sui DSA ancora prima dell'uscita della Legge 170/2010. Inoltre, erano state emanate annualmente leggi, decreti e disposizioni attuative soprattutto per regolamentare lo svolgimento degli esami di Stato

LEGGE 170/2010 -

DECRETO E LINEE GUIDA 2011

La scuola, debitamente formata, risulta **l'attivatrice di tutto l'iter diagnostico-certificatorio** che sfocia successivamente in ambito sanitario attraverso la gestione dei primi quattro passaggi:

1. **identificazione precoce dei rischi e dei sospetti**
2. **attività di recupero didattico mirato;**
3. **rilevazione delle difficoltà persistenti;**
4. **comunicazione alla famiglia**

La normativa sia nazionale sia regionale, aggiornata nel tempo, dà indicazioni precise alle Istituzioni scolastiche, suggerendo comportamenti didattici, strategie metodologiche, mezzi compensativi e misure dispensative e valutative.

Legge 170/2010
Linee Guida – Decreto applicativo n. 5669

Osservazione delle prestazioni atipiche nei ambiti di apprendimento interessati dal disturbo:



QUALI STRATEGIE DIDATTICHE?



**Piano Didattico Personalizzato
(PDP)**

DALLA PREMESSA:



*La **Legge 170/10** costituisce una svolta significativa per gli alunni e gli studenti con DSA e per le loro famiglie, in quanto garantisce pari opportunità nel contesto scolastico e universitario.*

Il PDP è lo strumento operativo che gli insegnanti devono predisporre per consentire il raggiungimento degli obiettivi ministeriali ed è anche un patto formativo con la famiglia.

Il PDP

contempla tutte queste azioni



IMPORTANTI GLI

STRUMENTI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

«Tra gli STRUMENTI COMPENSATIVI essenziali vengono indicati:

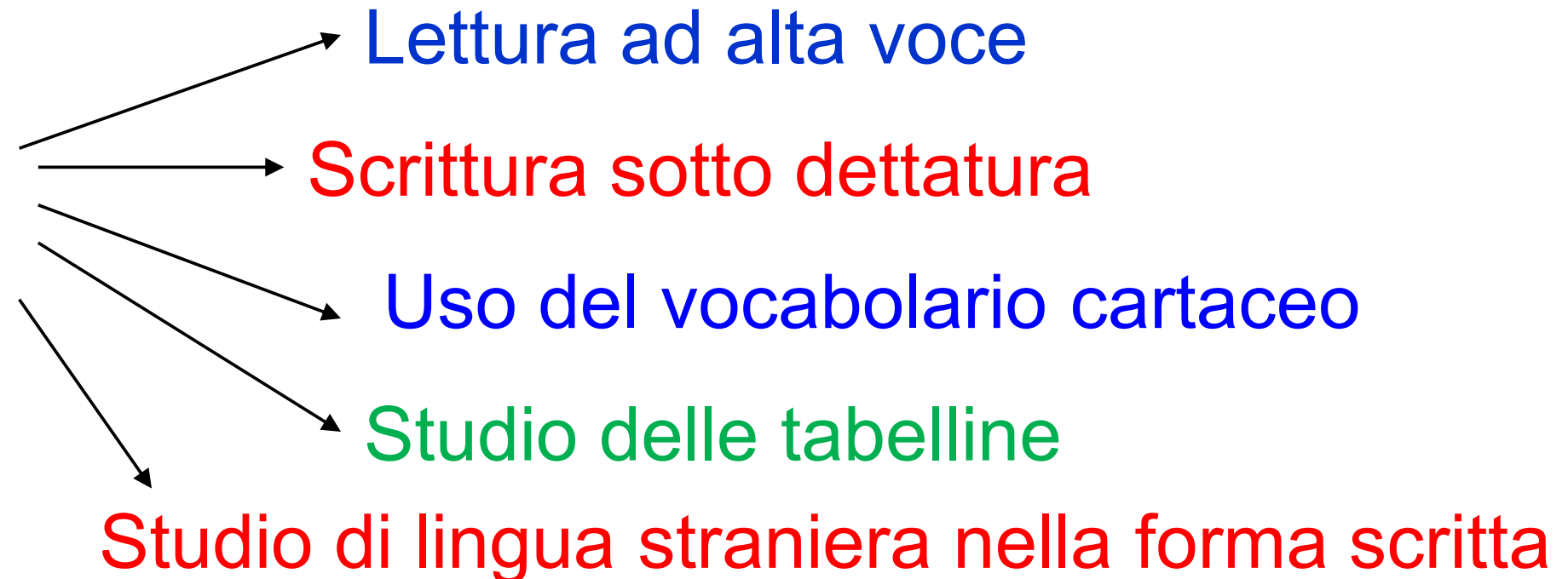
- *Tabella dei mesi, tabella dell'alfabeto, e dei vari caratteri.*
- *Tavola pitagorica.*
- *Tabella delle misure, tabella delle formule geometriche.*
- *Calcolatrice.*
- *Registratore.*
- *Computer con programmi di video-scrittura con correttore ortografico e sintesi vocale.*

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

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

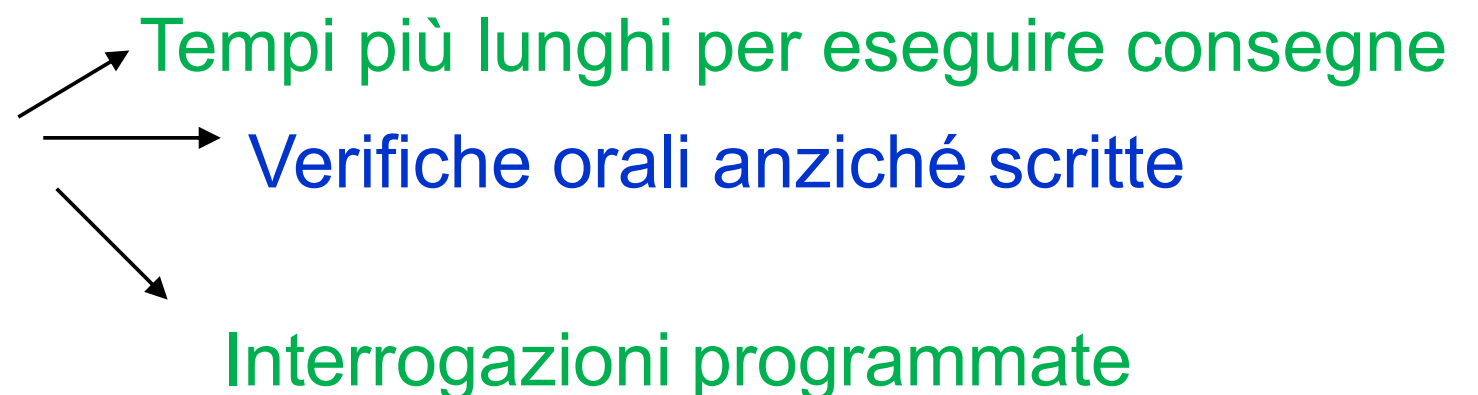
MISURE DISPENSATIVE

**Gli studenti con
DSA sono
dispensati da:**



... un eccessivo carico di compiti a casa
... effettuazione di più prove valutative in tempi ravvicinati

Possono usufruire di:



L2 → **DISPENSA ... ESONERO ?**

CONCETTI DIVERSI, contenuti nella Legge 170/2010:

DISPENSA → dalle prove scritte, temporanea o permanente

ESONERO → dallo studio della disciplina = **NON VIENE RILASCIATO IL DIPLOMA**

ATTENZIONE!

Si devono realizzare 3 condizioni:

1. indicazioni contenute nella DIAGNOSI
2. richiesta scritta della FAMIGLIA
3. ratifica del CONSIGLIO di CLASSE

3. ratifica del CONSIGLIO di CLASSE

2. richiesta scritta della FAMIGLIA

Dal 27 dicembre 2012

i DSA rientrano nei

BES

(Bisogni Educativi Speciali)

Direttiva MIUR sui BES 27/12/2012
C.M. n.8 – 6/03/2013

NON SOLO DSA



Estendendo il campo di intervento della **legge 170** all'intera area dei BES, il MIUR ha voluto regolamentare le situazioni rimaste senza tutela legislativa.

In questa **realtà di inclusione** diventa, quindi, **sempre più importante l'identificazione non solo dei DSA, ma anche degli altri BES.**

Non dobbiamo, però, correre il rischio di trasformare la natura di quei disturbi e/o difficoltà che, piuttosto che rientrare nella sfera delle patologie, riguarderebbero **stili di apprendimento** rispecchianti il personale profilo cognitivo, diventando così una **“caratteristica funzionale”** di ogni soggetto.

La VALUTAZIONE dovrebbe essere
informativa e formativa.

Servire all'alunnoa capire cosa sa e cosa può migliorare per
raggiungere il successo formativo,
... e al docente a regolare il suo insegnamento affinché sia
efficace per tutti i suoi allievi.

**QUINDI, È PARTE INTEGRANTE DEL
PROCESSO DI APPRENDIMENTO.**

RIFLETTIAMO UN ATTIMO!

CHE DIFFERENZA C'È TRA:

- VERIFICARE
- VALUTARE
- MISURARE
- ASSEGNARE UN VOTO o UN GIUDIZIO

MISURARE e VALUTARE

“Misurare e valutare non è lo stesso. ...

Valutare implica esprimere un giudizio. E nessun giudizio può mai essere oggettivo, scevro da responsabilità. Se non altro perché i criteri stessi sono frutto di una scelta, dunque di un atto più o meno discrezionale”. Ernesto Paolozzi

Nella pratica scolastica i due concetti sono sovrapposti.

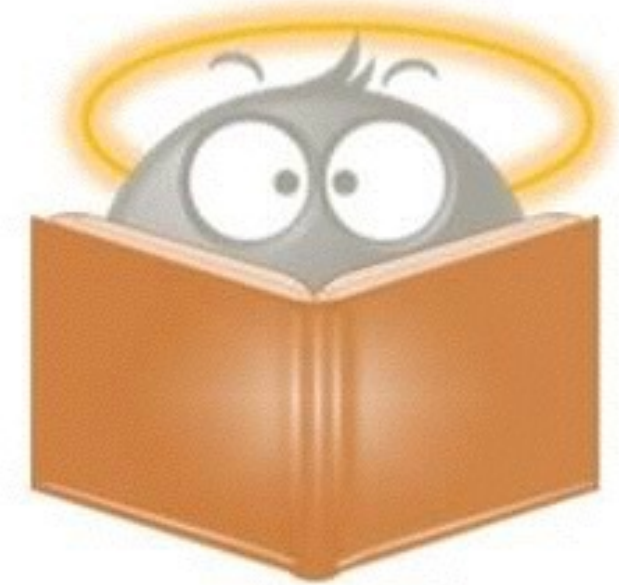
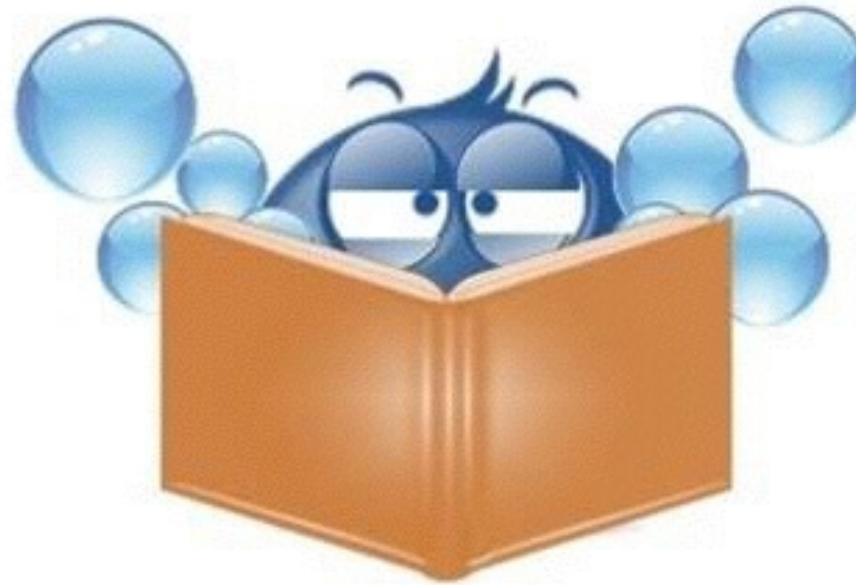
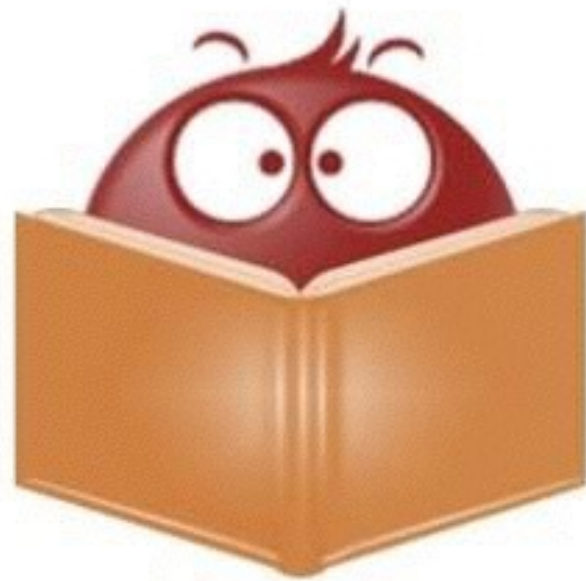
Il voto decimale serve sia per misurare una singola prestazione sia per valutare più prove e lo stesso alunno, ai fini di promuoverlo o bocciarlo!

Non è corretto utilizzare i medesimi criteri per due operazioni che sono assolutamente diverse!

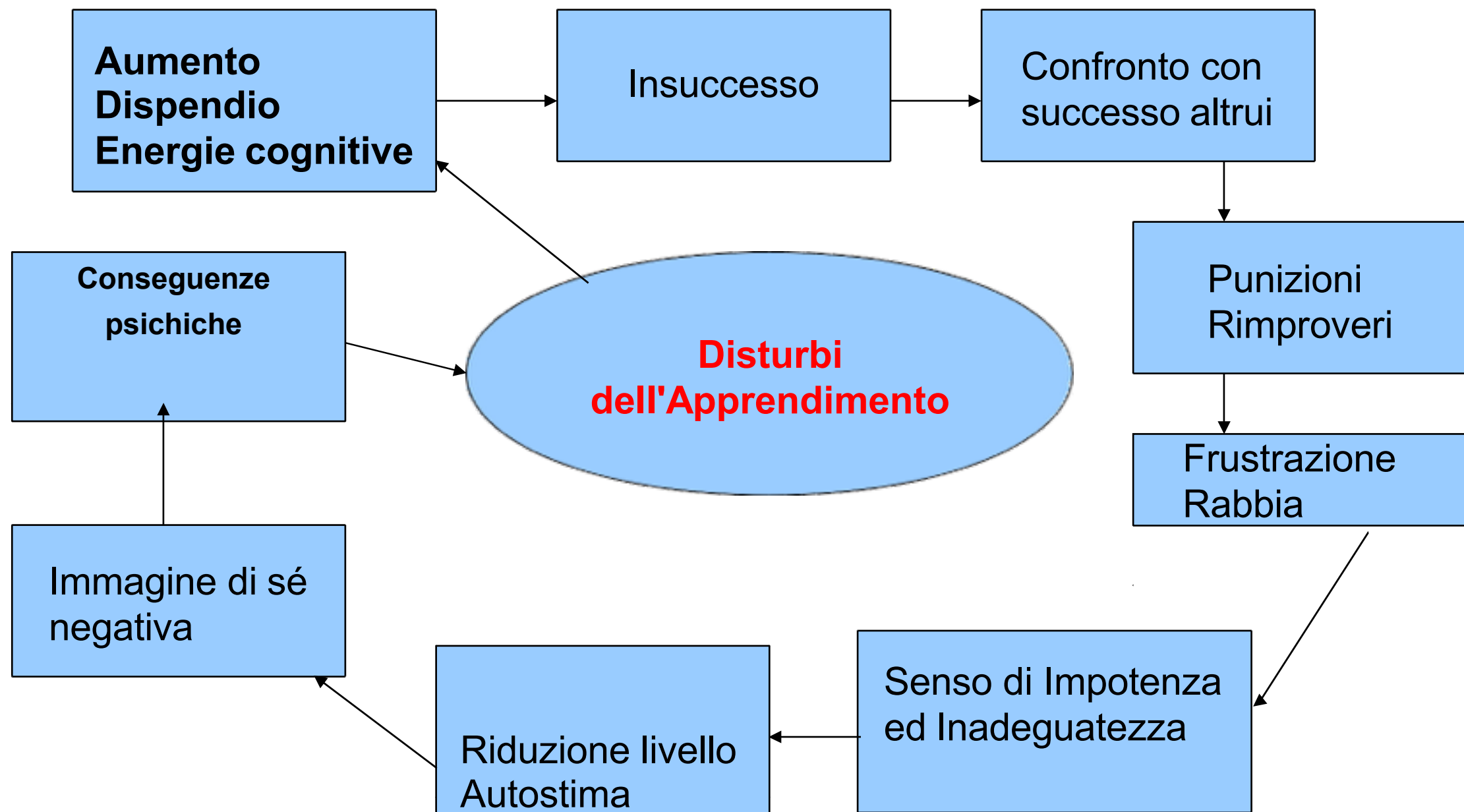
Leggere è semplice come respirare

G.Cutrera

APNEA DI LETTURA



SE' E SE' COGNITIVO



Conoscere La dislessia

- È la manifestazione di una differenza, che oggi viene definita **neurodiversità**, (non malattia, non lesione, non patologia) ma sviluppo neurologico atipico, espressione della varianza della popolazione.
- Lo sviluppo atipico interessa principalmente processi di apprendimento implicito, **non** facilmente identificabili isolatamente
- Le componenti implicite (procedurali) partecipano alla costruzione dei macroapprendimenti (espliciti) e possono influenzarli in misura significativa
- Piccoli deficit funzionali possono dunque provocare difficoltà macroscopiche

DIFFICOLTA'

- Dipende da fattori ambientali (culturali, sociali)

Non innato

Modificabile con interventi didattici mirati
Automatizzabile anche se in tempi dilatati rispetto alla classe

Responsabile al trattamento

DISTURBO

- Non dipende da fattori ambientali (culturali, educativi)

Non innato
Non cognitivo, neurale

- E' circoscritto

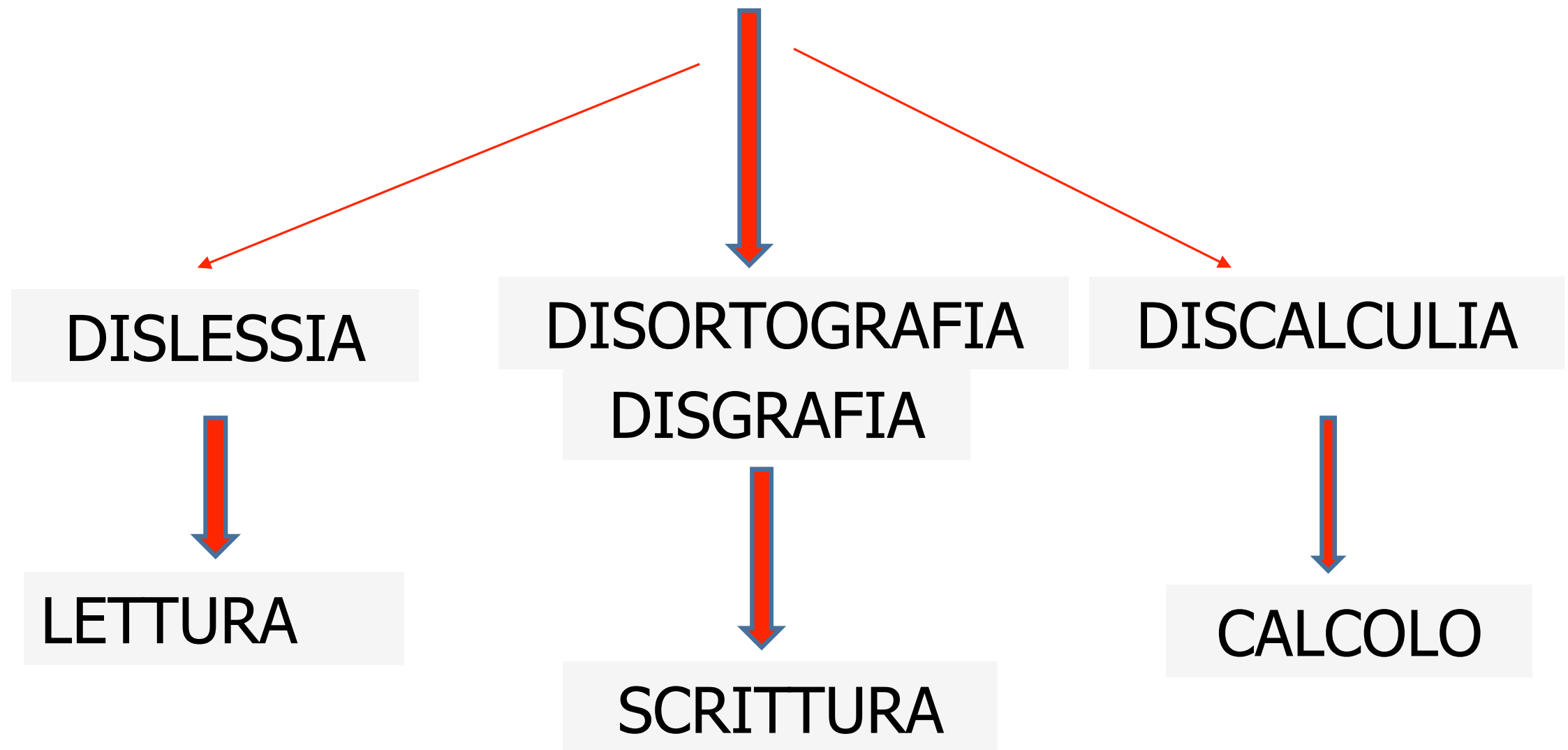
- E' resistente al trattamento

**resistente all'intervento
resistente all'automatizzazione**

Dragone

DISTURBO

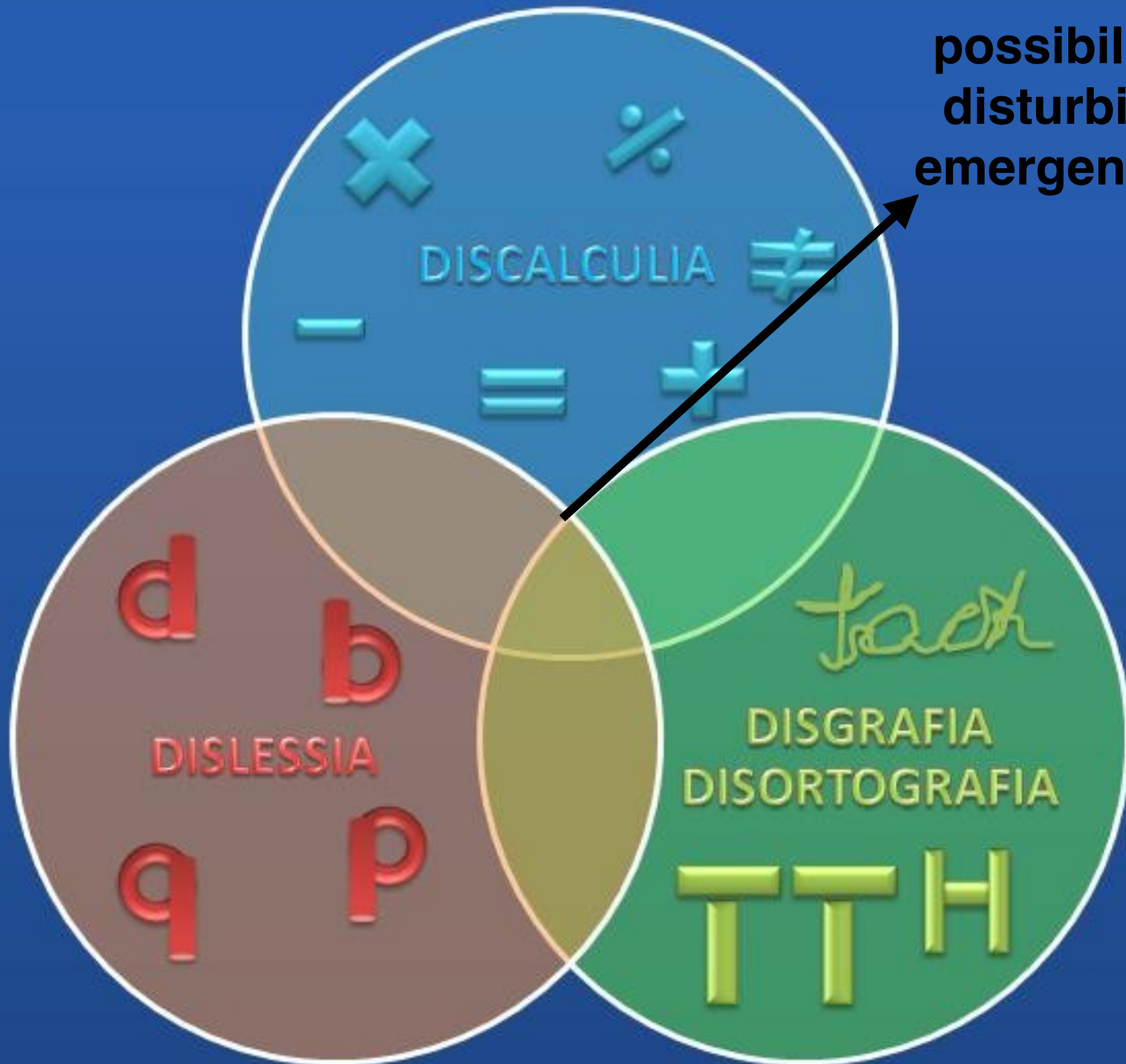
DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO



Elevato grado di comorbidità tra i diversi DSA

Dragone

**possibili
disturbi
emergenti**



I DSA sono EVOLUTIVI e tendono a migliorare spontaneamente (Stella et al, 2001, Tressoldi et al 2001, ...)

PURTROPPO la fase più acuta del disturbo coincide proprio con il periodo scolastico in cui maggiori sono le richieste sul piano della lettura-scrittura-studio.

i piccoli dislessici crescono ...

Le peculiarità legate al disturbo permangono, anche se in maniera del tutto individuale (e quindi imprevedibile!).

Dislessia dalla scuola primaria in poi:

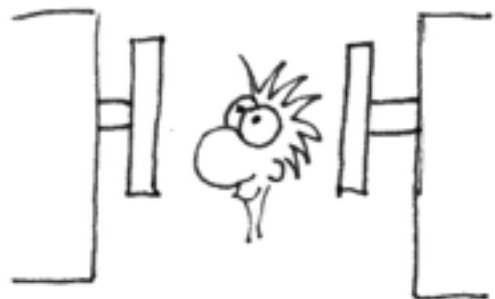
COSA SUCCEDDE?

IL *PARADOSSO* del dislessico:

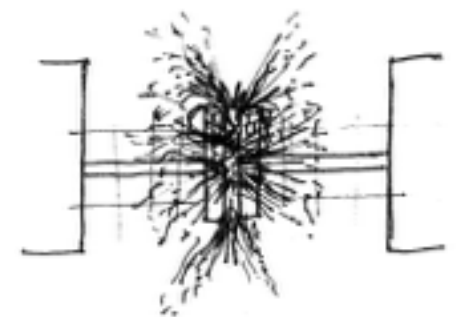
LA CAPACITA' DI LETTURA MIGLIORA

MA

I PROBLEMI SCOLASTICI AUMENTANO...



PERCHE'?!



potenzialità

Difficoltà



Caratteristiche superficiali dei DSA

Lettura

Scrittura

calcolo

The Tip of the Iceberg

Hidden below the surface

Caratteristiche superficiali dei DSA

Lettura

Scrittura

calcolo

The Tip of the Iceberg



riconoscimento visivo

conversione fono-
articolatoria e motoria

**memoria
di lavoro**

Weak “Executive
Functioning”

categorizzazione

competenze linguistiche

sensibilità linguistica

decisione
ortografica-

competenze metafonologiche

Impaired

Sense of Time

indirizzamento delle risorse

Funzioni trasversali

controllo

rappresentazione e ridefinizione rappresentazioni

Hidden below the surface

*Small acts
can have
great
consequences.*



FUNZIONI TRASVERSALI

- funzioni non specializzate
- non sono dominio-specifiche
- si modificano lentamente
- non sono visibili, in quanto il loro ruolo non può essere analizzato separatamente rispetto alla prestazione

Sono solo in parte isolabili e identificabili come funzioni singole, come per esempio la memoria a breve termine e l'attenzione focale. La maggior parte delle attività svolte dalle funzioni trasversali comprende veri e propri "operatori invisibili" (Pascual Leone), ma indispensabili all'attività cognitiva. Comprendono:

riconoscimento

categorizzazione

selezione pianificazione

decisione

indirizzamento delle risorse

rappresentazione e ridescrizione rappresentazionale

controllo.

Queste attività sono "invisibili", in quanto indissolubilmente legate al compito.

FUNZIONI VERTICALI

- funzioni specializzate
- si esplicano in domini ben delimitati
- sono molto sensibili all'apprendimento e cambiano anche molto vistosamente nel corso dello sviluppo
- sono visibili in quanto vengono identificate con la prestazione

Vengono anche chiamate "abilità".

Possono essere identificate con ambiti ben definiti quali

la motricità,

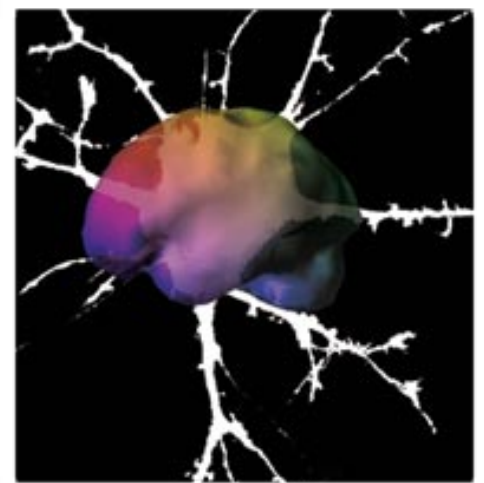
il linguaggio,

le capacità grafico-espressive,

la lettura

la scrittura

il calcolo.



PROCESSI AUTOMATICI

Inconsci

Preattentivi

*Capacità di funzionamento
illimitata*

*Comportano un basso
consumo di risorse*

Agiscono in parallelo

*Se ne possono
eseguire più di uno
contemporaneamente*

PROCESSI COGNITIVI

Consci

Attentivi

*Capacità di funzionamento
limitata*

*Comportano un alto
dispendio di risorse*

Agiscono in modo seriale

*Se ne può eseguire solo
uno per volta*

L'abilità strumentale è costituita da sequenze stabili, di routine automatizzate che non richiedono un'attenzione specifica.

Es.: andare in bicicletta, guidare l'automobile o suonare uno strumento musicale.



La padronanza comportamentale raggiunta consente di rivolgere l'attenzione altrove.



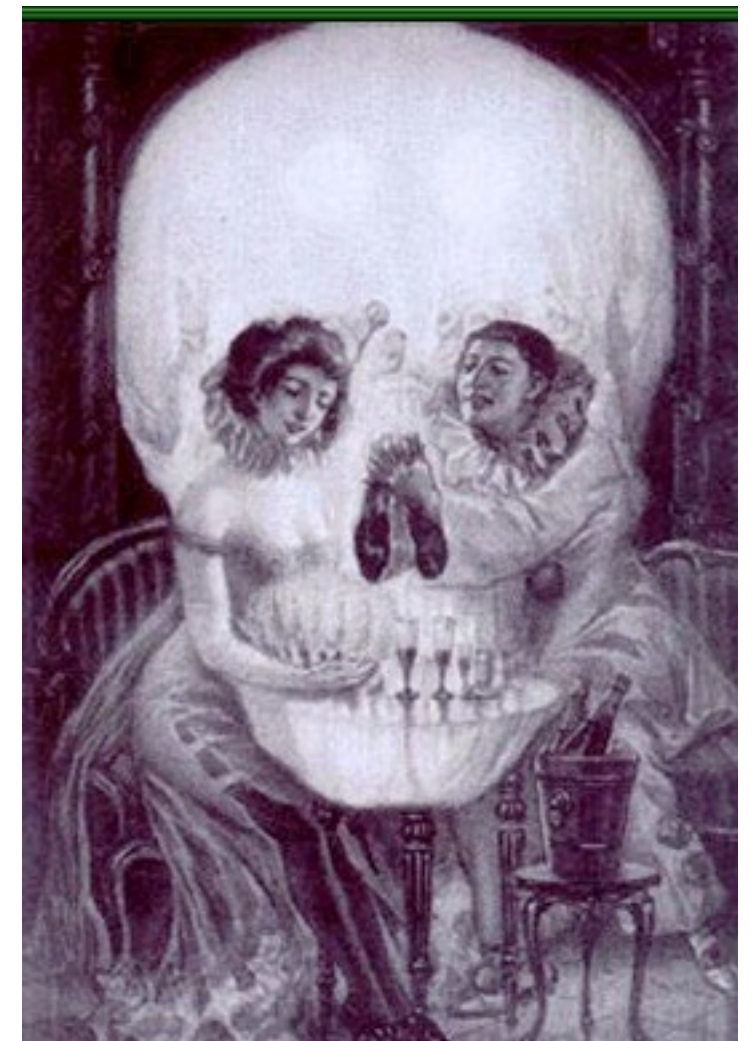


RISORSE
(in entrata)

**RISORSE
APPLICATE**
(in uscita)



Quando il soggetto affetto da DSA si impegna in processi che dovrebbero essere automatici, ma che per lui non lo sono, ne risentono i processi logici.



Disturbi Specifici

definizione nosografia nel DSM 5

*il verbo leggere,
come il verbo amare
ed il verbo sognare,
non sopporta
l'imperativo*

(d. pennac)



Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA)

CRITERI DIAGNOSTICI

A. Difficoltà di apprendimento e nell'uso di abilità scolastiche, come indicato dalla presenza di almeno uno dei seguenti sintomi che sono persistiti per almeno 6 mesi, nonostante la messa a disposizione di interventi mirati su tale attività:

1. Lettura delle parole imprecisa o lenta e faticosa

2. Difficoltà nella comprensione del significato di ciò che viene letto

3. Difficoltà nello spelling

4. Difficoltà con l'espressione scritta

5. Difficoltà nel padroneggiare il concetto di numero, i dati numerici o il calcolo

6. Difficoltà nel ragionamento matematico

B. Le abilità scolastiche colpite sono notevolmente e quantificabilmente al di sotto di quelle attese per l'età cronologica dell'individuo, e causano significativa interferenza con il rendimento scolastico o lavorativo o con le attività della vita quotidiana, come confermato da misurazioni standardizzate somministrate individualmente dei risultati raggiunti e da valutazioni cliniche complete. Per gli individui di 17 anni e oltre di età, un'anamnesi documentata delle difficoltà di apprendimento invalidanti può sostituire l'inquadramento clinico standardizzato

C – Le difficoltà di apprendimento iniziano durante gli anni scolastici, ma possono non manifestarsi pienamente fino a che la richiesta rispetto a queste capacità scolastiche colpite supera le limitate capacità dell'individuo

D – Le difficoltà di apprendimento non sono meglio giustificate da disabilità intellettive, acuità visiva o uditiva alterata, altri disturbi mentali o neurologici, avversità psico-sociali, mancata conoscenza della lingua dell'istruzione scolastica o istruzione scolastica inadeguata

____.____(____.____) Disturbo specifico dell'apprendimento

Specificare se:

315.00(F81.0) Con compromissione della lettura (specificare se nell'accuratezza lettura parole, nella velocità o fluenza, nella comprensione del testo)

315.2 (F81.1) Con compromissione dell'espressione scritta (specificare se nell'accuratezza dello spelling, nella grammatica e nella punteggiatura, nella chiarezza/organizzazione dell'espressione scritta)

315.1 (F81.2) Con compromissione del calcolo (specificare se nel concetto di numero, nella memorizzazione di fatti aritmetici, nel calcolo accurato o fluente, nel ragionamento matematico corretto)

Specificare la gravità attuale: Lieve, Moderata, Grave

SPECIFICATORI DELLA GRAVITA' ATTUALE

LIEVE: alcune difficoltà nelle capacità di apprendimento in uno/due ambiti scolastici, ma sufficientemente lieve da poter permettere a individuo di funzionare bene o compensare con facilitazioni, servizi di sostegno appropriati (scuola)

MODERATA: marcate difficoltà nelle capacità di apprendimento in uno/due ambiti scolastici. Difficilmente individuo può sviluppare competenze senza momenti di insegnamento intensivo o specializzato (scuola). Necessita di facilitazioni e sostegno almeno in una parte della giornata (scuola, lavoro, casa)

GRAVE: gravi difficoltà che coinvolgono diversi ambiti scolastici che rendono difficile l'apprendimento senza un insegnamento continuativo, intensivo, personalizzato e specializzato (scuola). Anche con forti supporti non raggiunge l'efficienza

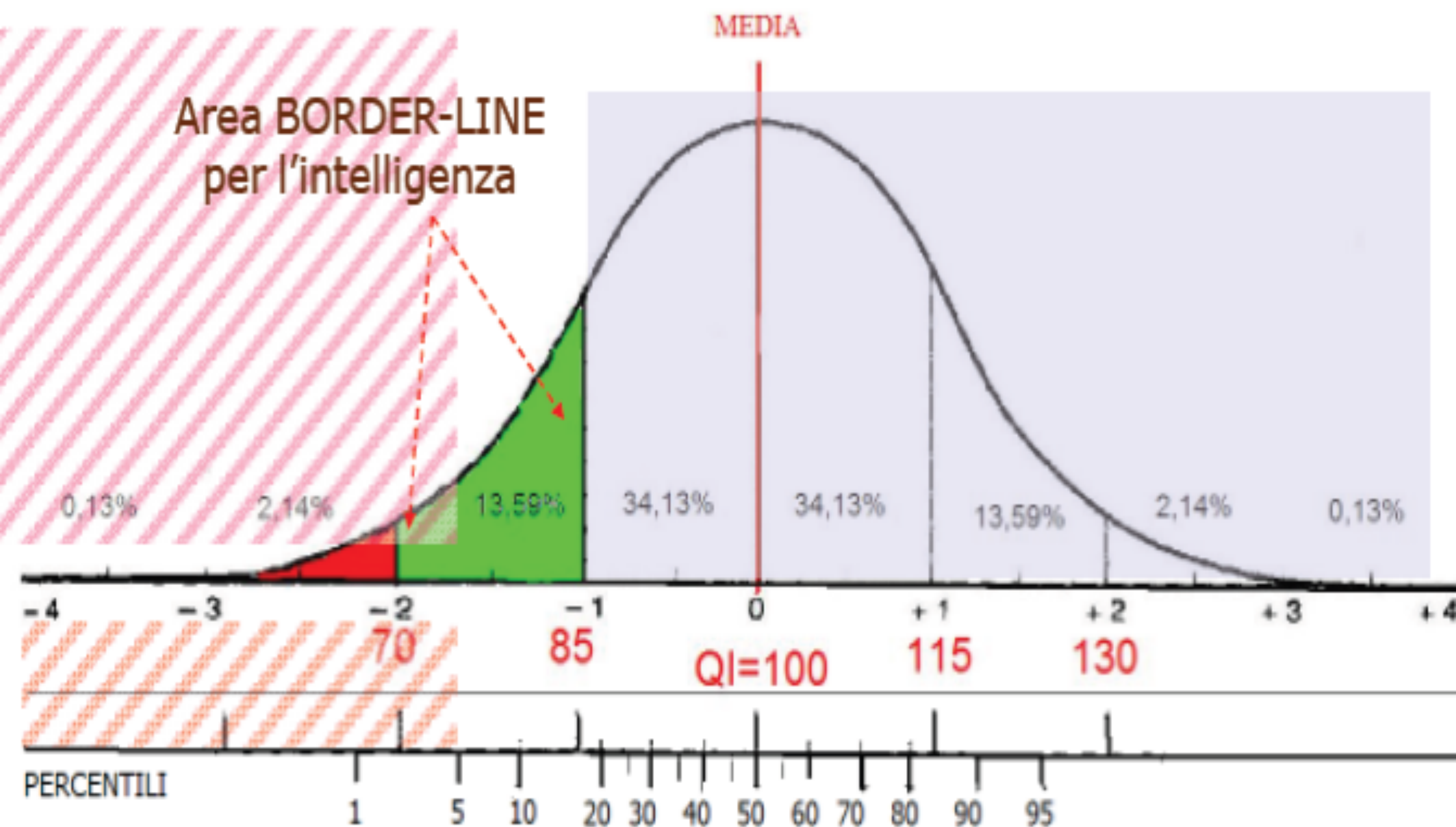
**“L’etichetta non deve essere una scatola nera,
utile per non spiegare ciò che non si sa” (Bateson)**

Quoziente intellettivo nella norma
Lettura ad alta voce molto stentata
Difficoltà ortografiche nella scrittura
Difficoltà col sistema dei numeri e del calcolo
Funzioni esecutive “probabilmente deficitarie”

A volte sono presenti:

- difficoltà di comprensione del testo
- difficoltà nel linguaggio orale
- disturbi di attenzione

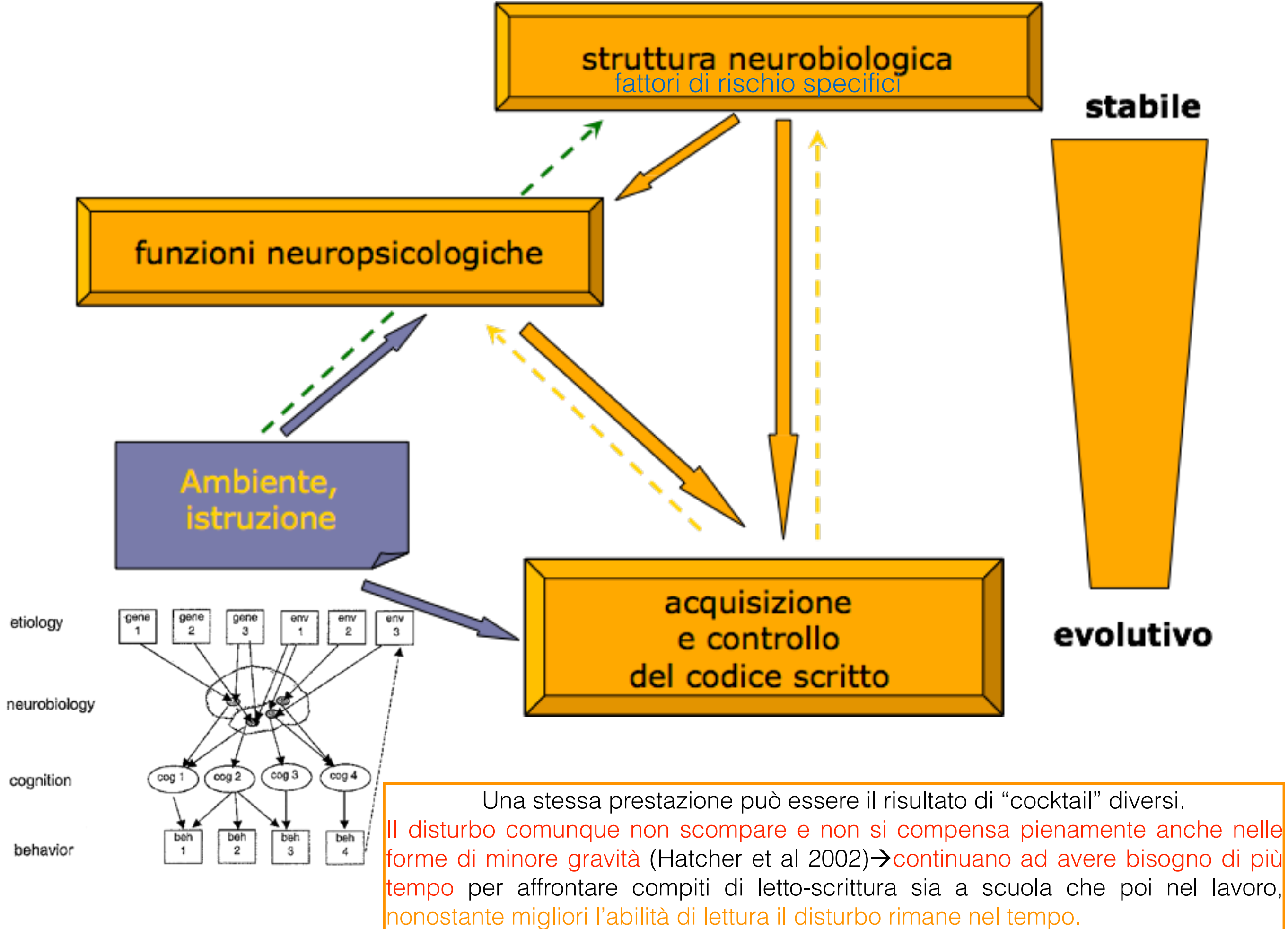
Ha un *pattern* di espressività che **si modifica nel tempo**



**AREA PUNTEGGIO
PROVE LETTURA/
SCRITTURA/
CALCOLO
per diagnosi DSA**

DISCREPANZA

**Area
punteggio QI
nella norma**



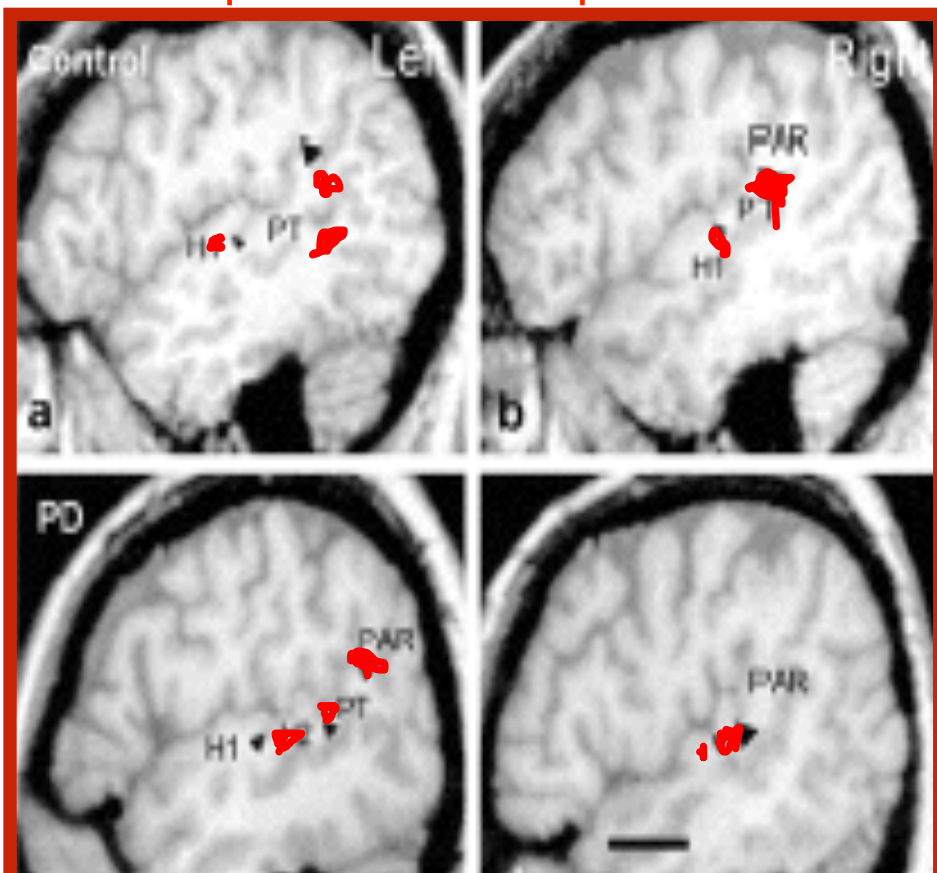
Circuiti cerebrali coinvolti

(tratto da “Le età della mente” di A. Oliverio e A. Oliverio-Ferraris)

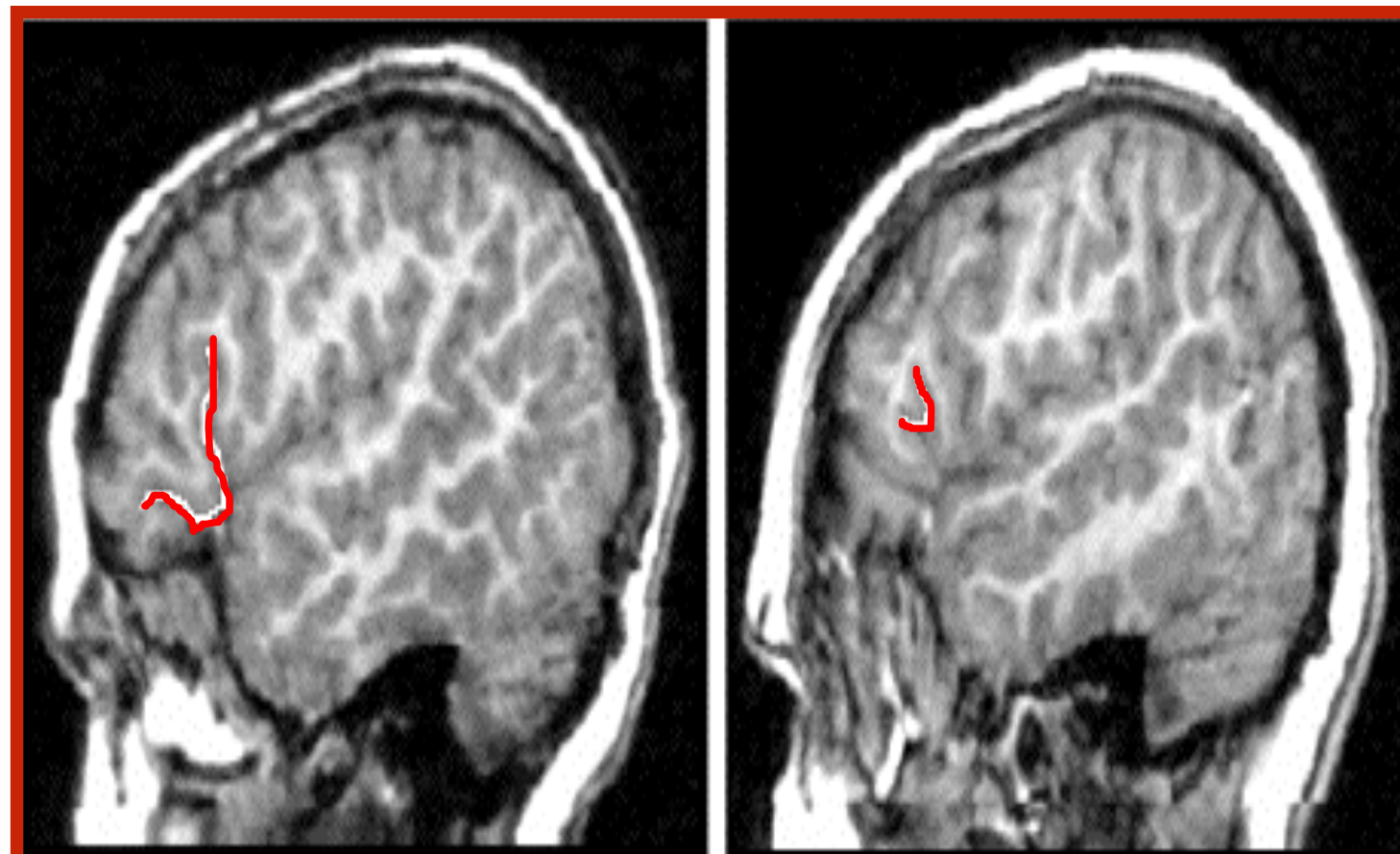
Le difficoltà di una persona dislessica hanno origine nel suo cervello, nell'**emisfero di sinistra**, che è congegnato in modo da avere aree specifiche per le diverse funzioni linguistiche:

- corteccia LOBO OCCIPITALE (parte) per identificazione delle lettere scritte;
- corteccia LOBO TEMPORALE per identificazione del significato delle parole;
- corteccia **LOBO FRONTALE (parte inferiore)** dove si svolgono i **processi di tipo fonologico ed attentivi- esecutivi!!!**.

asimmetria a livello della corteccia
parietale e temporale



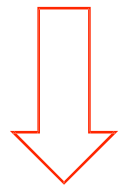
Correlati anatomici della dislessia: a livello frontale



ETEROGENETÀ GENETICA

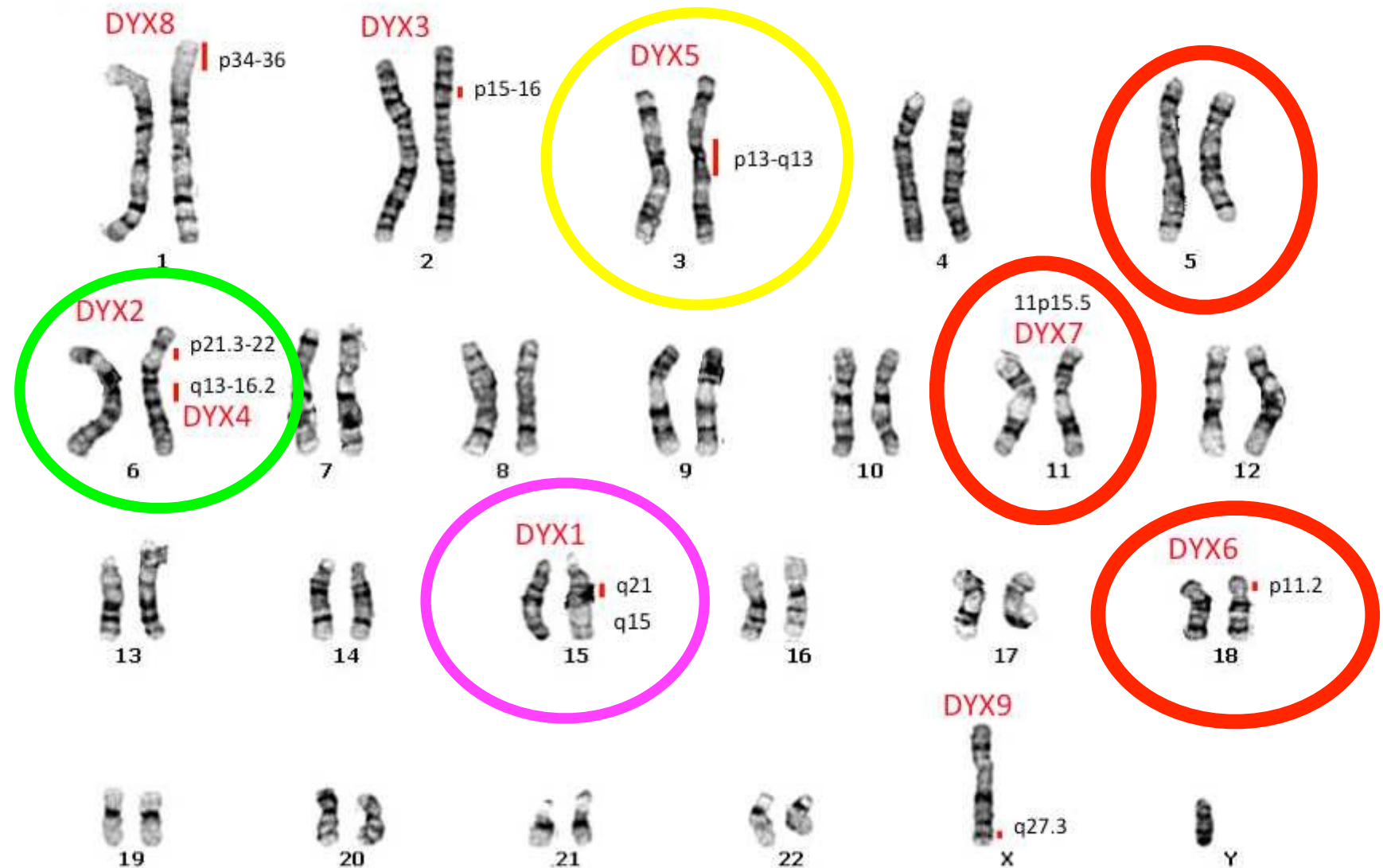
Oltre 20 tra geni e loci genetici sono stati coinvolti nella dislessia

✓ Origine genetica



familiarità

prevalenza è maggiore tra i
parenti biologici di primo
grado (circa del 30%).

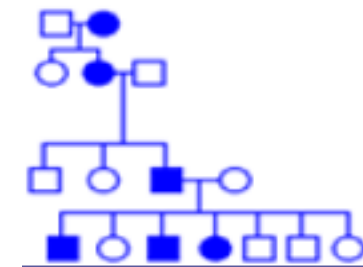


Il meccanismo patogeno non è legato alla mutazione di geni
ma a una modificazione patogenetica della loro regolazione

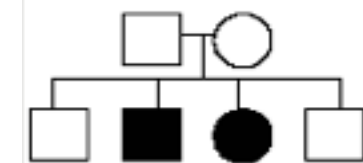
Basi genetiche della dislessia

Romano2014, Lopez-Penge 2012

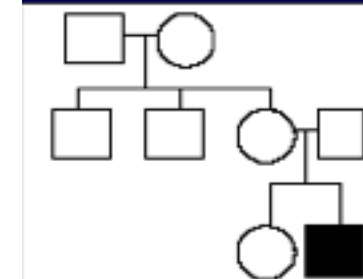
- Cromosoma 6 (6p21.3-22) Kaplan, 2002
 - Abilità fonologiche e ortografiche e consapevolezza fonologica in rapporto al QI.
- Cromosoma 2 (2p12-16) Francks, 2002 – Locus di suscettibilità per la dislessia
- Cromosoma 18 (18p11.2) Fisher, 2001
 - Zona di rischio generico? Lettura di parole singole.
- Cromosoma 15 (15q21) locus **DYX1**, Grigorenko, 1997 – Taipele, 2002 **DYX1C1** Locus di rischio per dislessia
- Cromosoma 6 (6p21.3-22) Kaplan, 2002, **DYX2** Grigorenko2000
 - Abilità fonologiche e ortografiche e consapevolezza fonologica in rapporto al QI.
- Cromosoma 2 (2p12-16) Francks, 2002, (2p15-p16 **DYX3**) Fagerheim 1999,
 - Locus di suscettibilità per la dislessia
- Cromosoma 18 (18p11.2), (18p11 **DYX6**), Fisher 2001 e 2002
 - Zona di rischio generico? Lettura di parole singole.
- Cromosoma 1 (1p34-p36) Rabin, 1993, Froster 1993
- Cromosoma 3 (3p14.1-q13 **DYX5**), Nopola-Hemmi, 1999



Ogni generazione
Ha un dislessico: il
Genitore Trasmette
al figlio



Il probando dislessico
Ha genitori sani e
Fratelli dislessici



Il probando dislessico
Può non avere
Parenti prossimi
affetti

Ipotesi multifattoriale della dislessia evolutiva

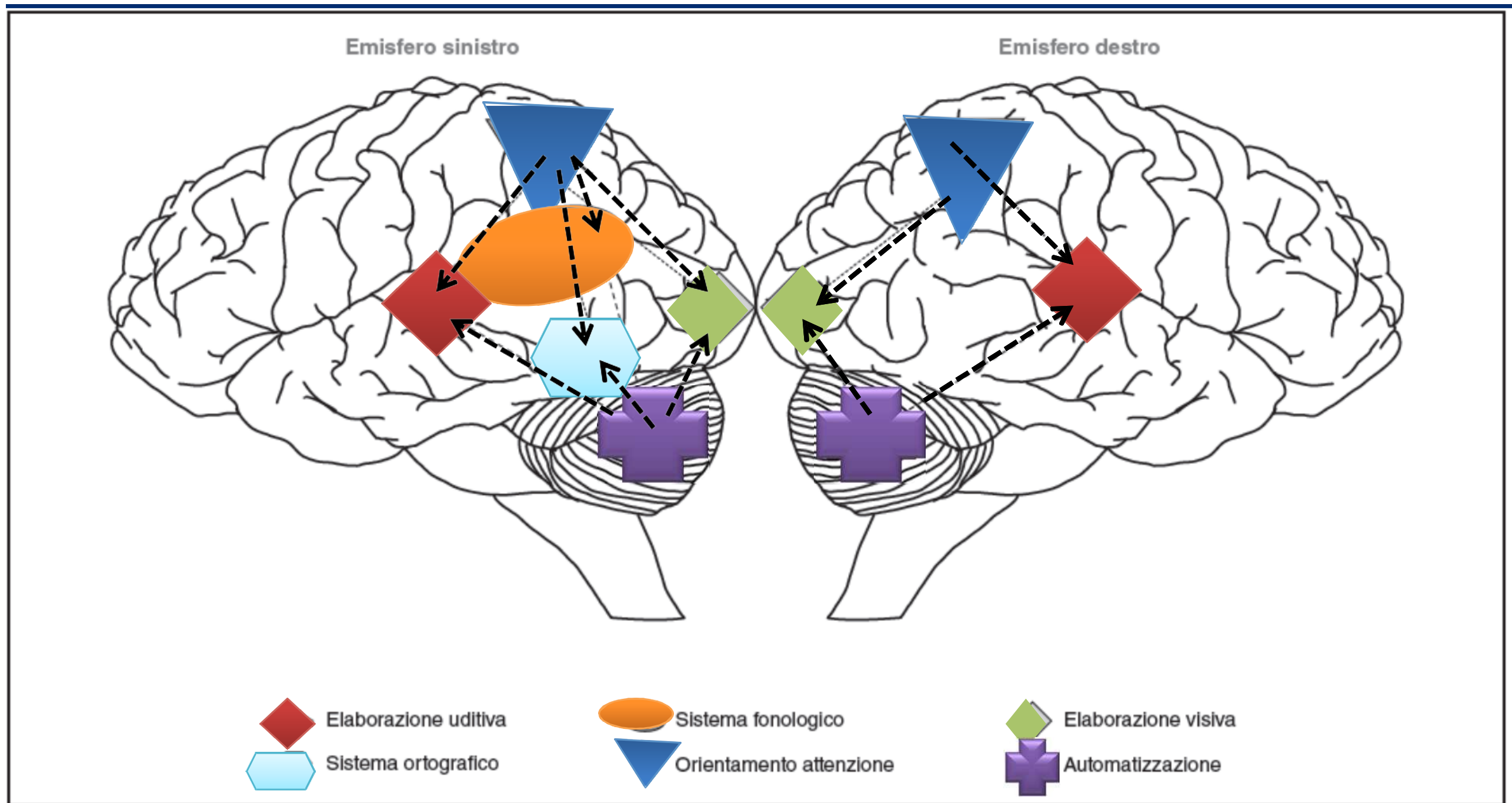


FIG. 9.1. Le principali aree neurocognitive dominio generale (elaborazione uditiva, elaborazione visiva, orientamento dell'attenzione ed automatizzazione) coinvolte nello sviluppo dei complessi meccanismi dominio specifico della lettura (sistema fonologico e ortografico).

4. Area di Broca

Qui si attiva il programma neuromotorio per la produzione del suono (bocca, lingua, laringe).

3. Area temporale sup. o Area di Wernicke

La forma visiva della parola viene convertita in fonema.

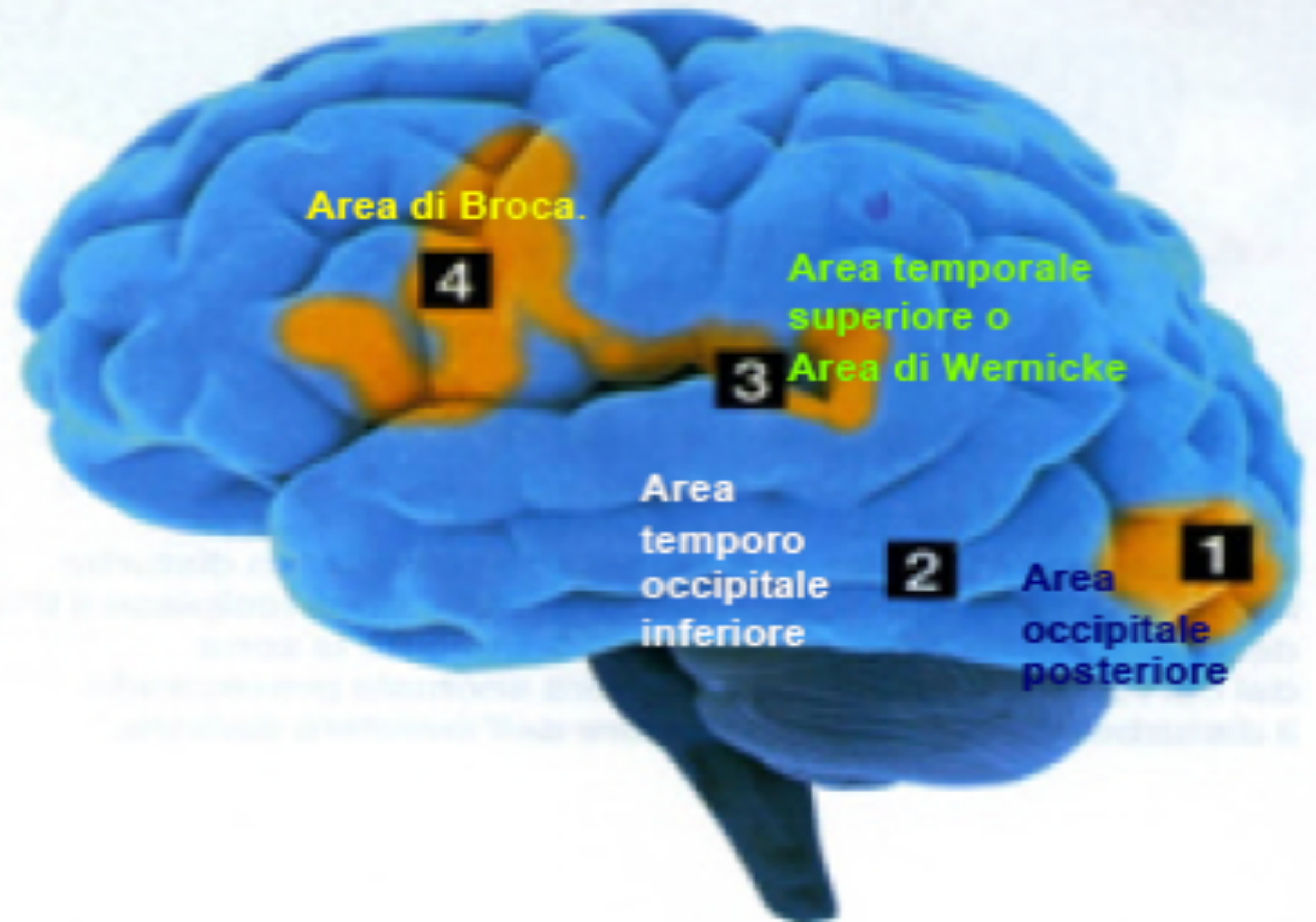
2. Area temporo-occipitale inf.

Deposito di rappresentazioni ortografiche delle parole. E' la zona incaricata di "vedere" le lettere e rendere **automatico** il processo di riconoscimento delle parole.

1. Area occipitale post.

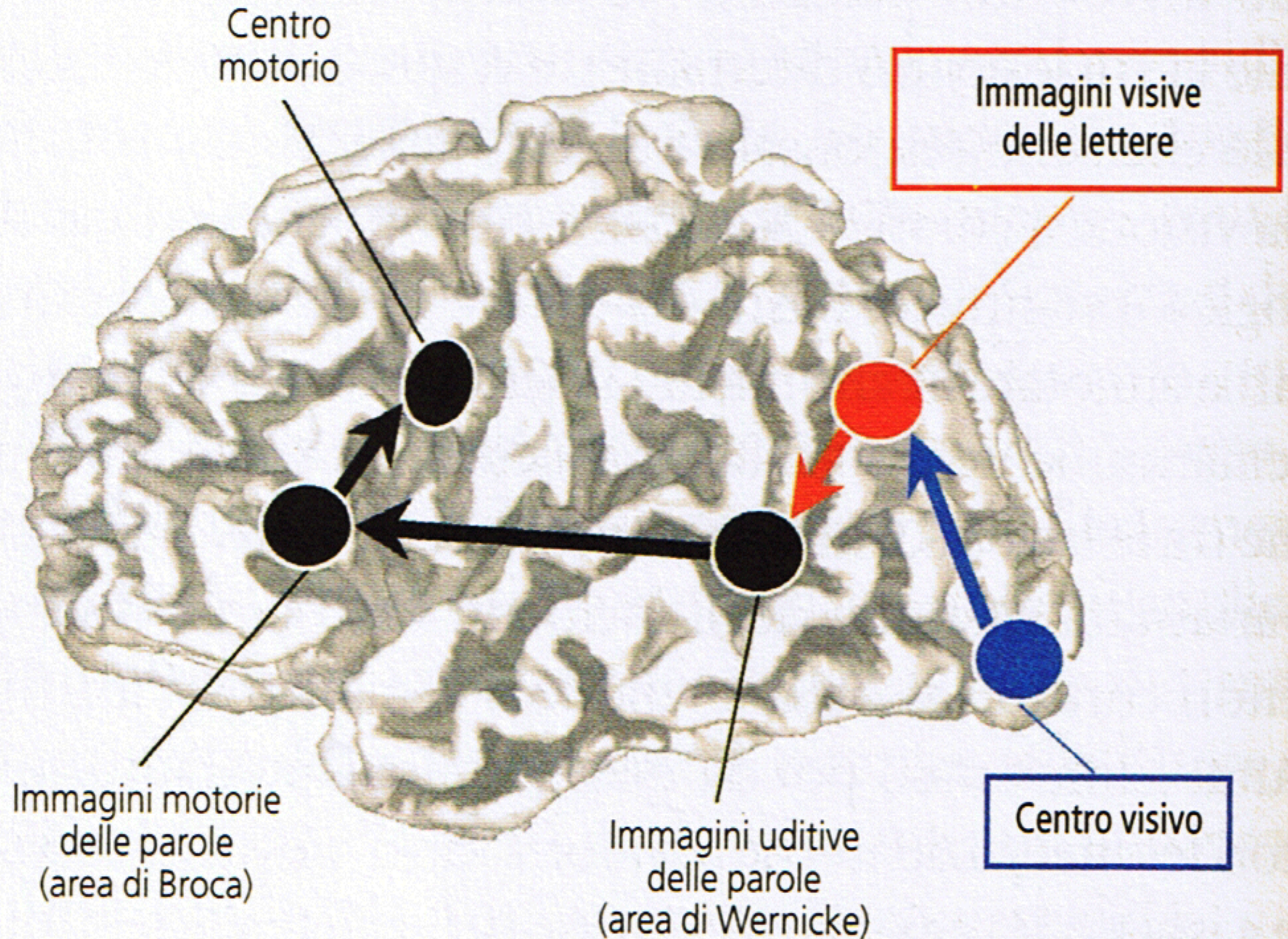
dove avviene il riconoscimento del simbolo.

area tipo - attiva anche nei dislessici compensati

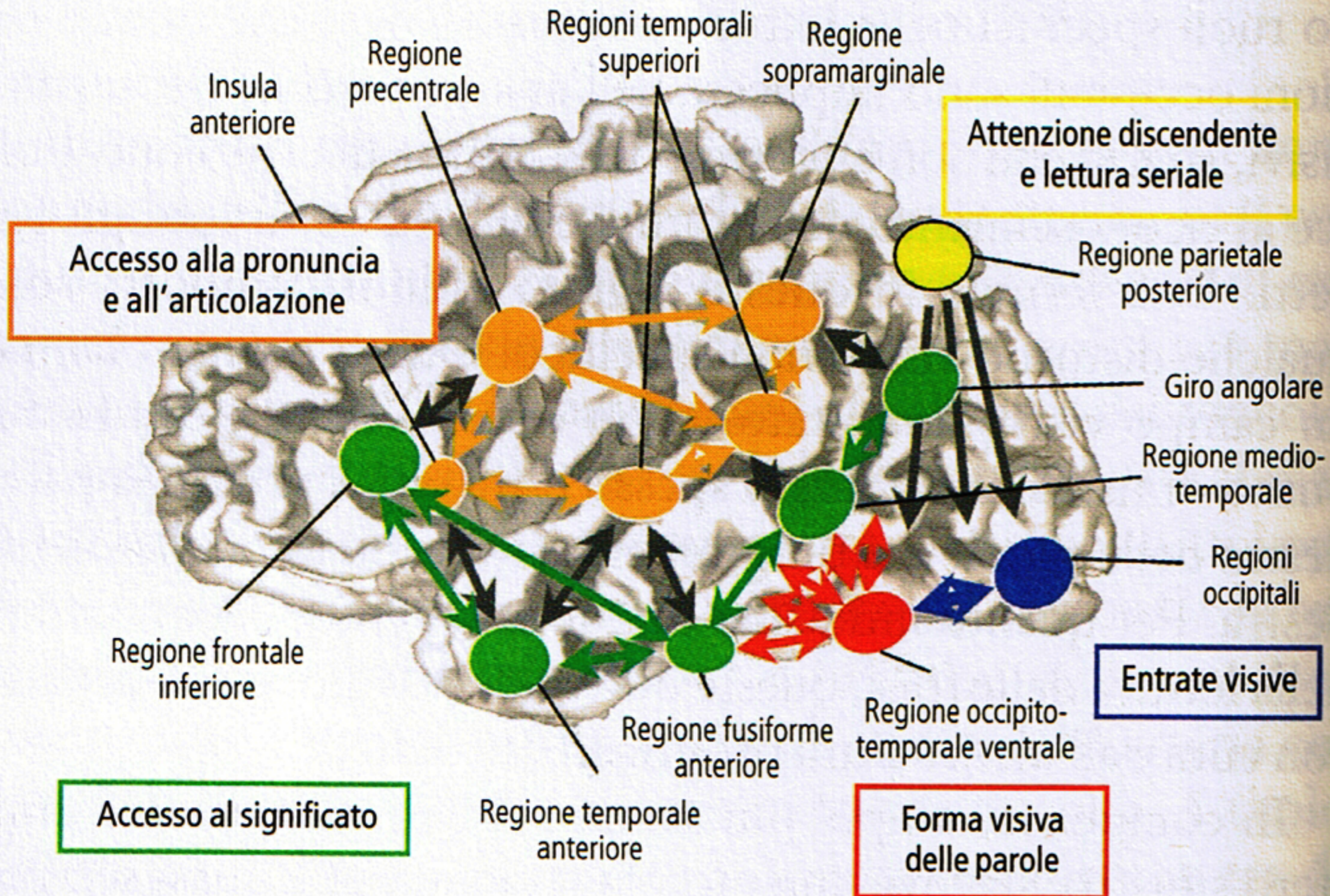


Il modello neurologico classico della lettura

(tratto da Déjerine, 1892; Geschwind, 1965)



Una visione odierna delle reti corticali della lettura



**IN CHE DIREZIONE VA IL
PULMINO ?**



Decodificare una “semplice” lettera dell’alfabeto

visiva

linguistica

spaziale

uditiva

mnestica

b

d



d

b

q

p

$$-(X-1)$$

$$-X+1$$

$$-X-1$$

2332

Meccanismi specifici di lettura e scrittura sono il frutto di acquisizioni?: “ape” per noi ha significato, “epa” non ha significato; 123 (centoventitrè) ha significato come 213 (duecentotredici) ma il “2” non ha lo stesso valore in entrambi i numeri: I NUMERI NON SI LEGGONO E NON SI SCRIVONO COME LE LETTERE!! **Se dettiamo 123 e il bambino scrive 100203**, non è detto che sia discalculico, ha commesso un “errore intelligente” perché ha applicato un meccanismo verbale.

$$[((-X+1)*-(X-1) / [4*(-X+1)^2]] * [(-X+2)*-(X-2) / [3*(-X+2)^2]] * [(-X+3)*-(X-3) / [3*(-X+3)^2]]]*36 =$$

$$[((-X+1)^2 / [4*(-X+1)^2]] * [(-X+2)^2 / [3*(-X+2)^2]] * [(-X+3)^2 / [3*(-X+3)^2]]]*36 =$$

$$(1/4)*(1/3)*(1/3)*36 =$$

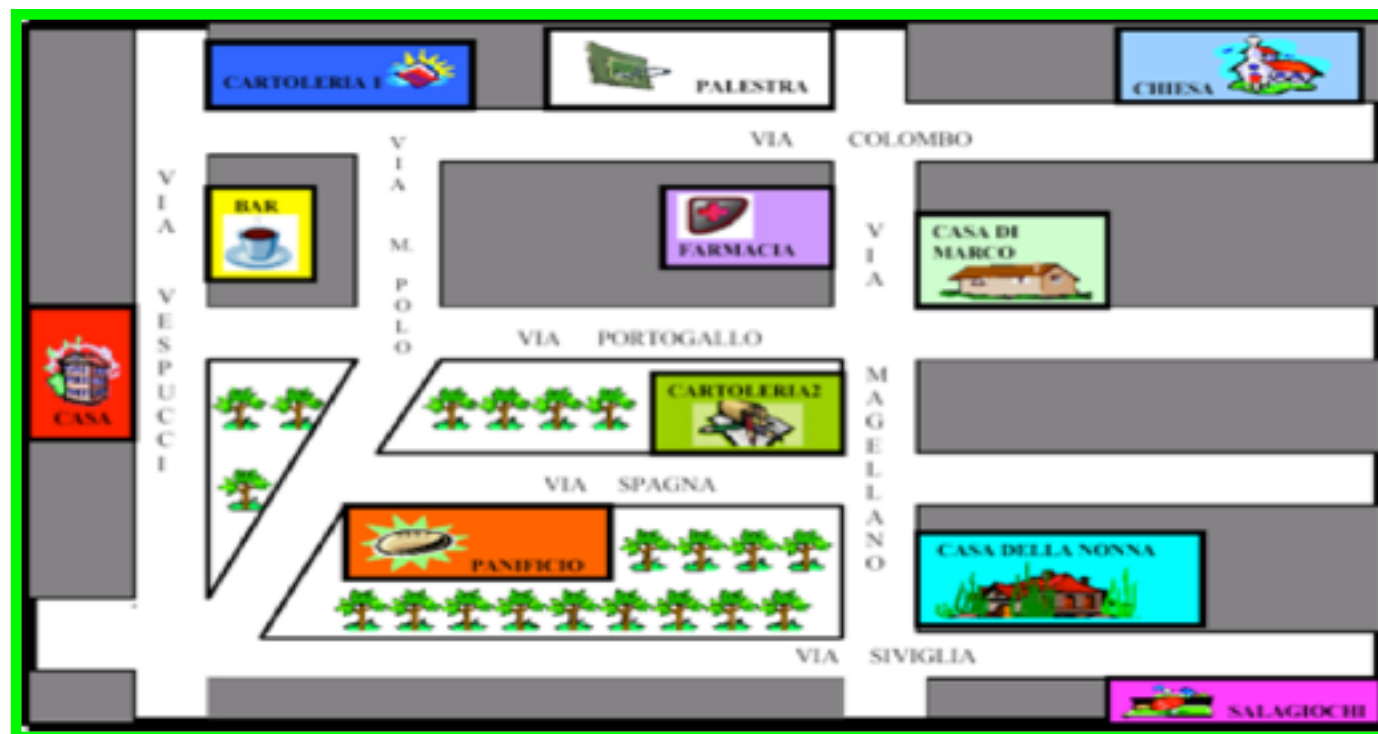
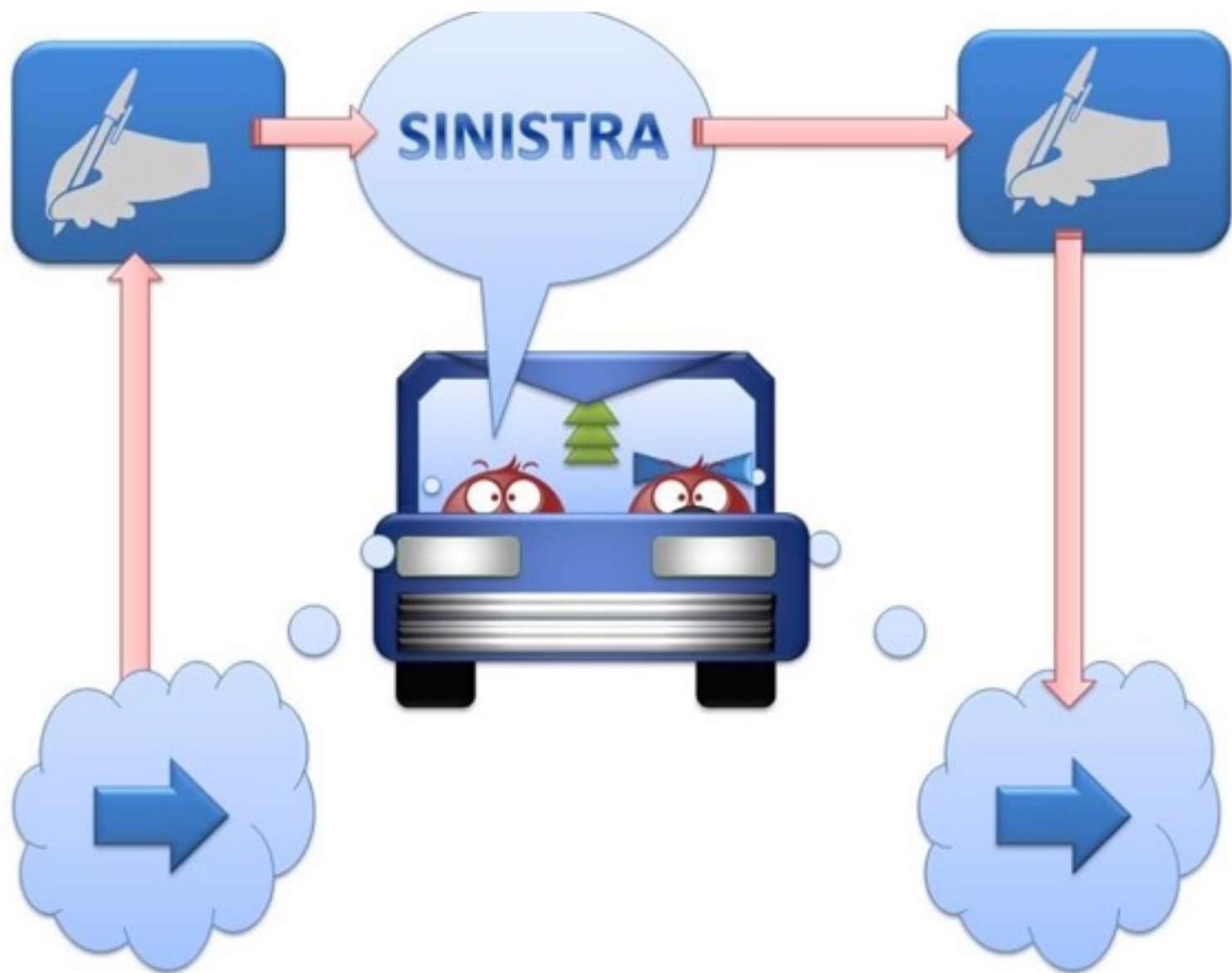
1

$$[[[(X^2 - 1) / [4*(-X+1)^2]] * [(-X+2)*-(X-2) / [3*(-X+2)^2]] * [(-X+3)*-(X-3) / [3*(-X+3)^2]]]*36 =$$

$$[[[(X^2 - 1) / [4*(-X+1)^2]] * [(-X+2)*-(X-2) / [3*(-X+2)^2]] * [(-X+3)*-(X-3) / [3*(-X+3)^2]]]*36 =$$

... ore dopo

= 4727,211454668.....



APPRENDIMENTO

ESPLICITO
(o Dichiarativo)

ad esempio
**apprendimenti
scolastici**

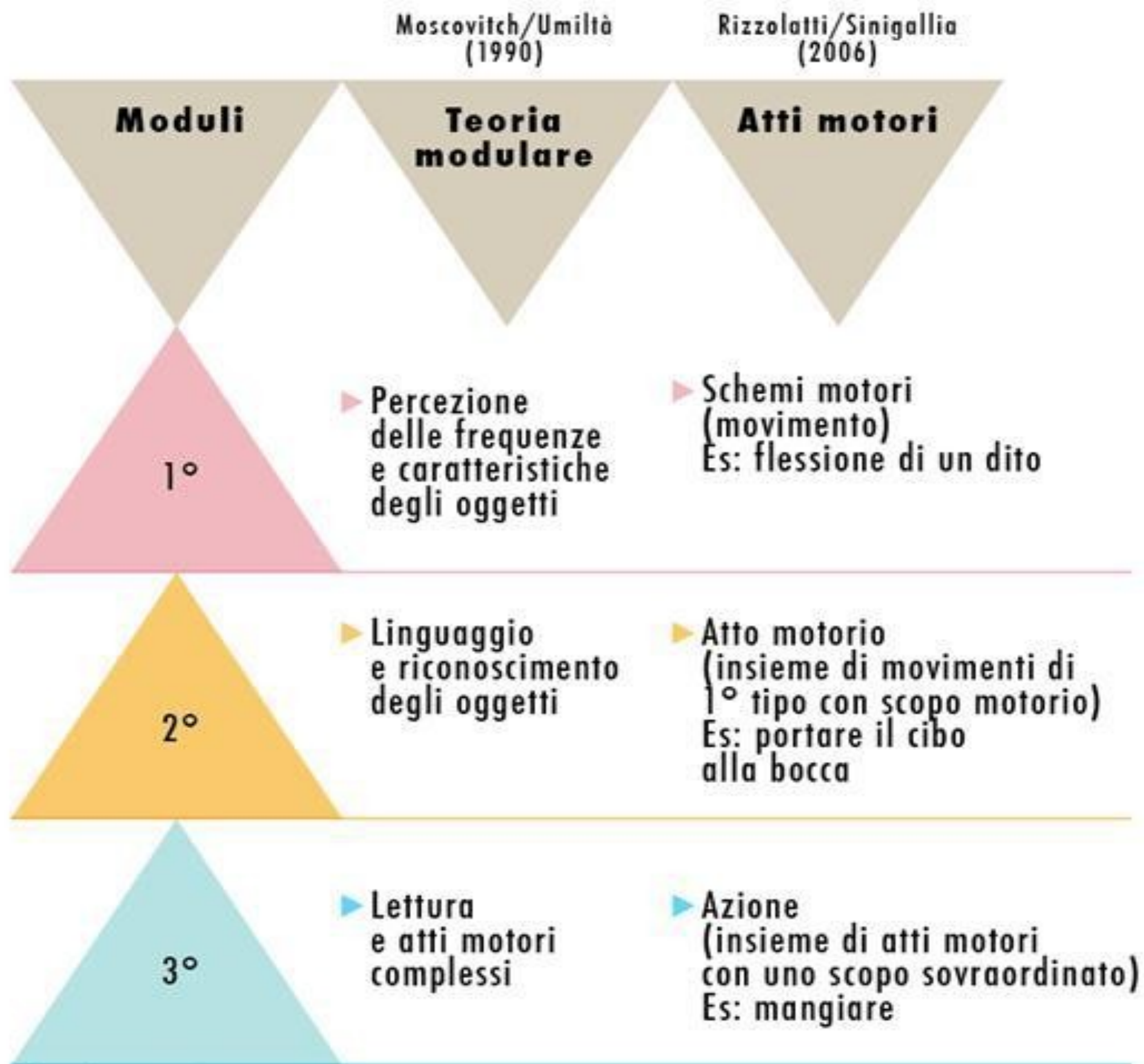
IMPLICITO
(o Procedurale)

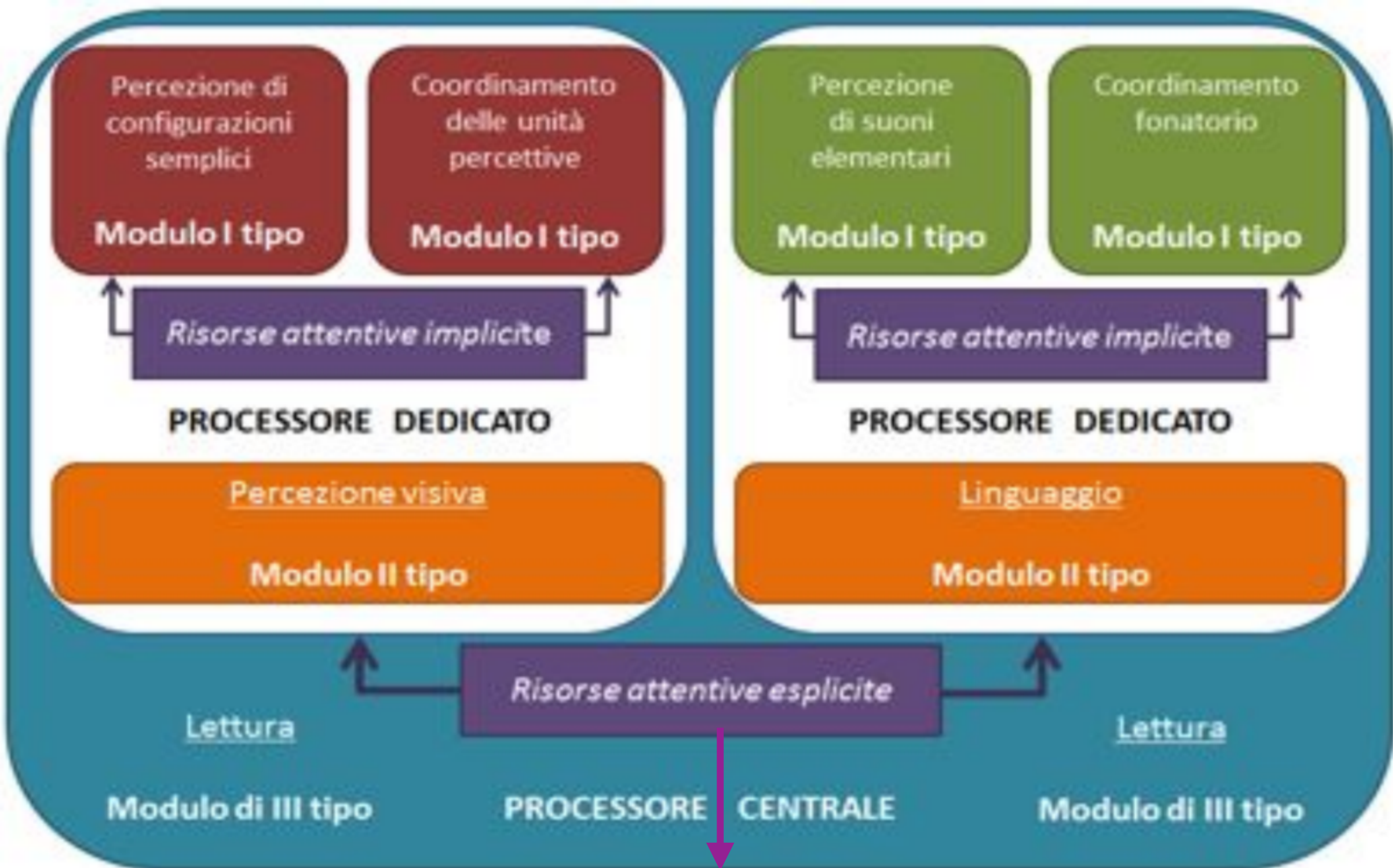
ad esempio
**Locomozione e
linguaggio**

L' Apprendimento può essere caratterizzato come un **continuum** di processi, ai cui poli Stanno quello Implicito e quello Esplicito.



Processi di Apprendimento





Se avviene un esaurimento di risorse.....si ha Facilità di distrazione, Vuoti improvvisi di memoria, livello dell'emotività poco controllato .Questi difetti di autoregolazione portano ad Insicurezza a cadute dell'umore e dell'autostima

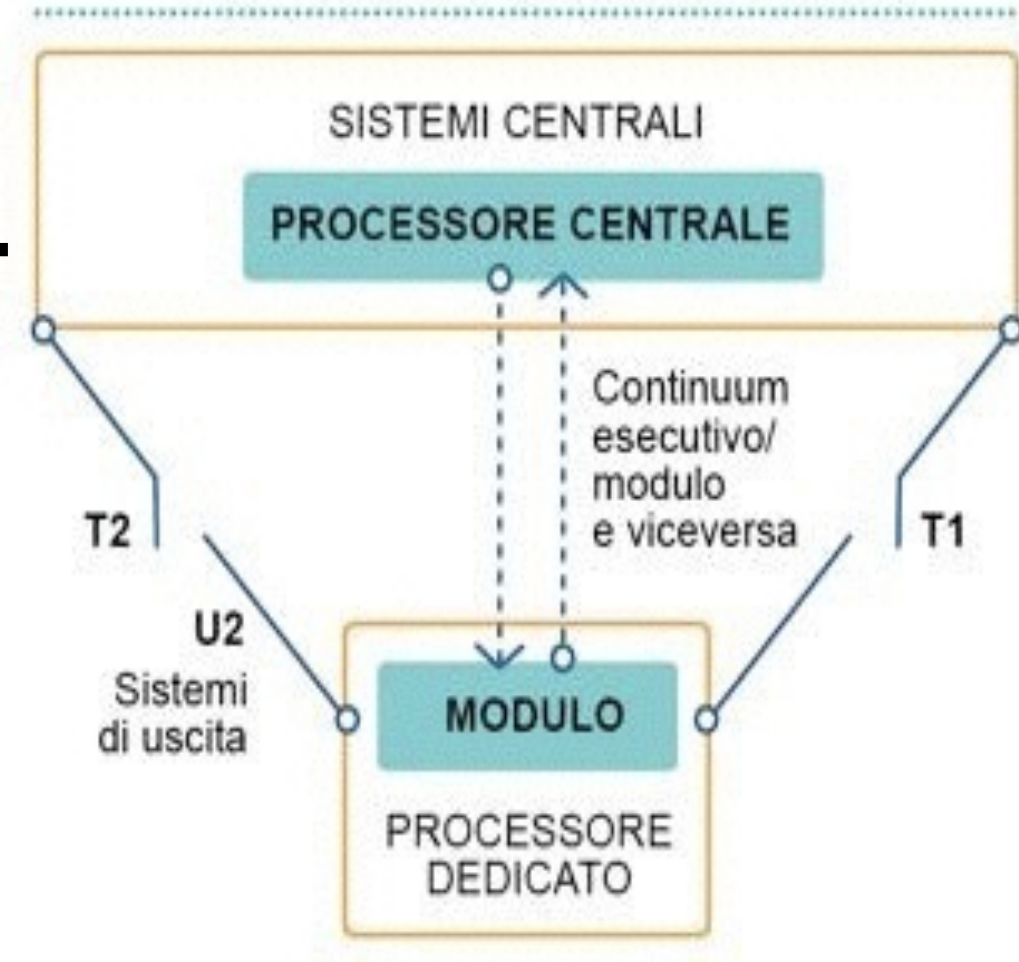
Camminare è facile.....



Camminare ! processo modulare non controllato (T1 alzato)

shoppingggg

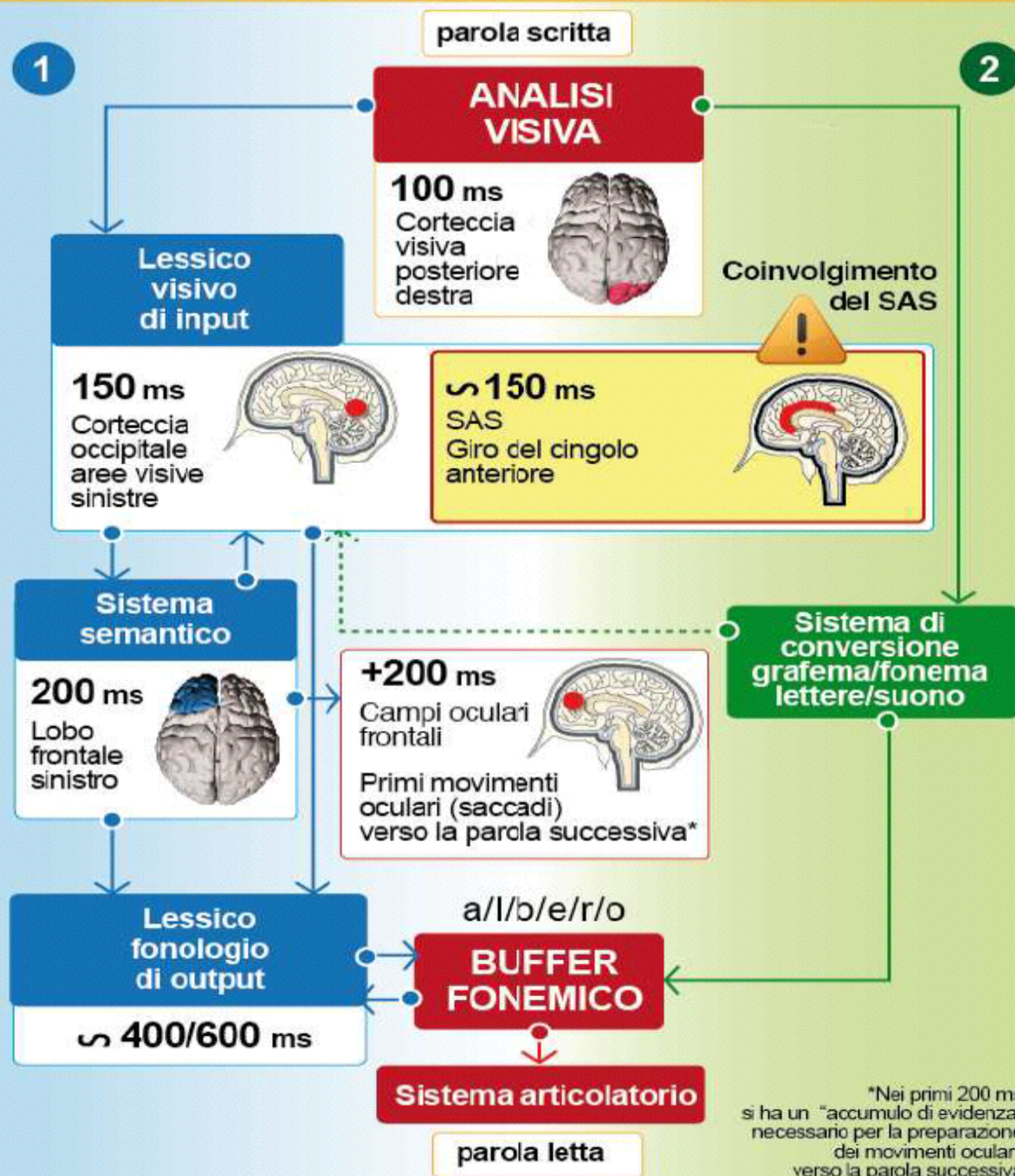
Modello del «CONTINUUM»



Camminare non sempre è facile.....

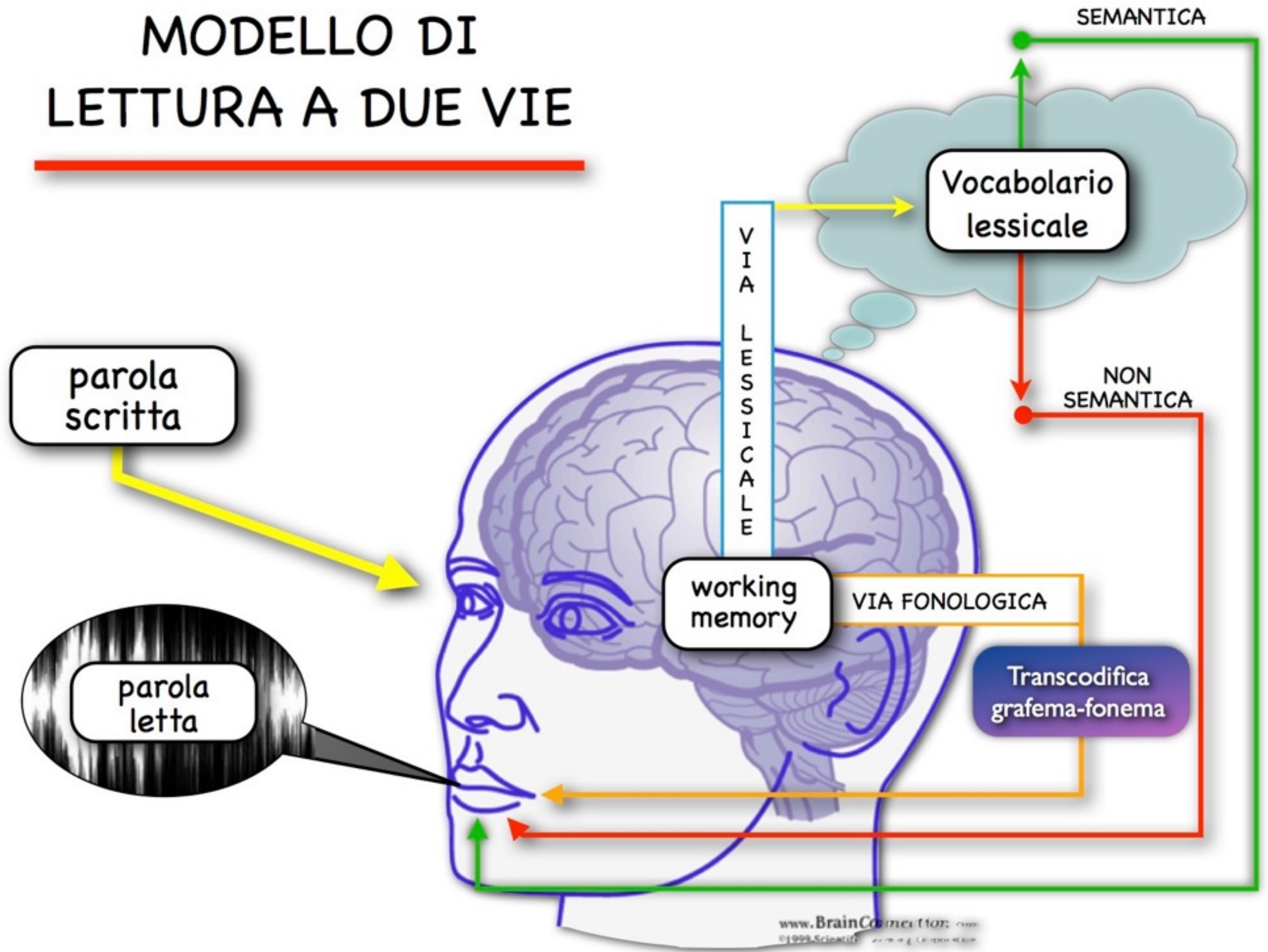


Camminare processo controllato (T1 abbassato) Autoregolazione emotiva: Stare attenti a dove si mettono i piedi
Attenzione volontariamente spostata verso destra



Un modulo di terzo tipo (Moscovitch e Umiltà 1990) può essere solo il sistema di conversione fonema grafema. (La complessità nella complessità).

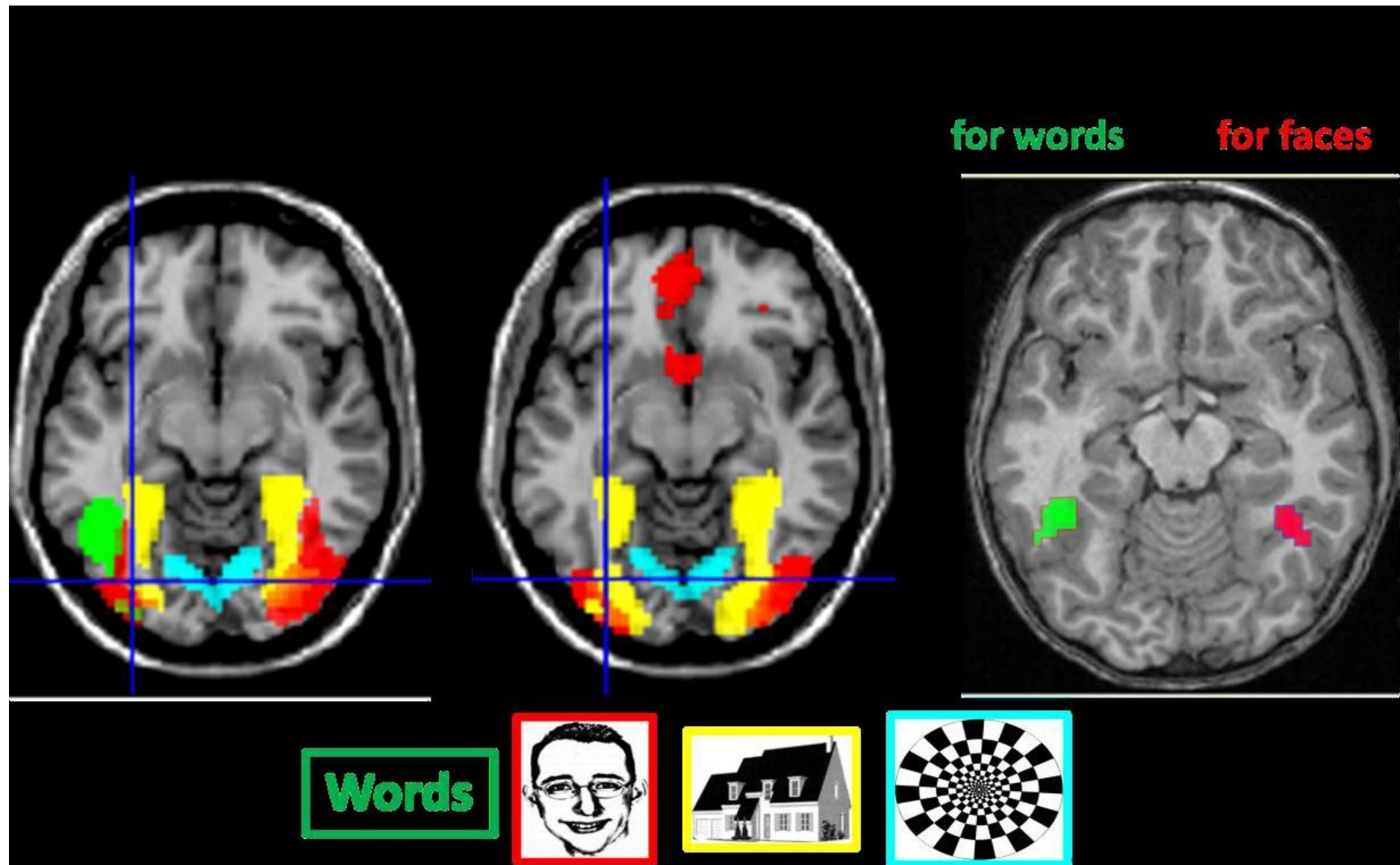
MODELLO DI LETTURA A DUE VIE



Normolettori
9 anni

Bambini dislessici
9 anni

Maggiore attività nei
normolettori vs dislessici



*The organization of visual areas differs in good readers and in dyslexics (Monzalvo et al., 2012). Good readers show a well-developed visual **word form area**, a region that responds to written words more than to other categories of visual stimuli (faces, places, or checkerboards). Dyslexics show no such specialization for written words, and also exhibit a much weaker activation to faces in the right hemisphere*

APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

- 🍏 Stadio logografico
- 🍏 Stadio alfabetico
- 🍏 Stadio ortografico
- 🍏 Stadio lessicale

APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Stadio logografico

Coincide solitamente con l'età prescolare.
Il bambino riconosce alcune parole, in base alla presenza di caratteristiche fisiche (forma, colore, lunghezza, etc.) che ha memorizzato (parole fissate nella memoria visiva).

Il bambino non ha conoscenze ortografiche né fonologiche della parola che "legge"

Stadio logografico

Associazione di una
configurazione percettivo-
visiva a specifiche
esperienze

Coca-Cola®



Stadio logografico

Associazione di una
configurazione percettivo-
visiva a specifiche
esperienze

Coca-Cola®



esperienza piacevole
legata al bere una
bevanda dolce e
frizzante

APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Stadio alfabetico

- Il bambino impara a discriminare le varie lettere all'interno della parola.
- Comincia quindi ad operare la conversione grafema-fonema, potendo in questo modo leggere le lettere (sviluppo della via fonologica).
- Consolida la corrispondenza biunivoca grafema-fonema e ne rispetta la sequenza.

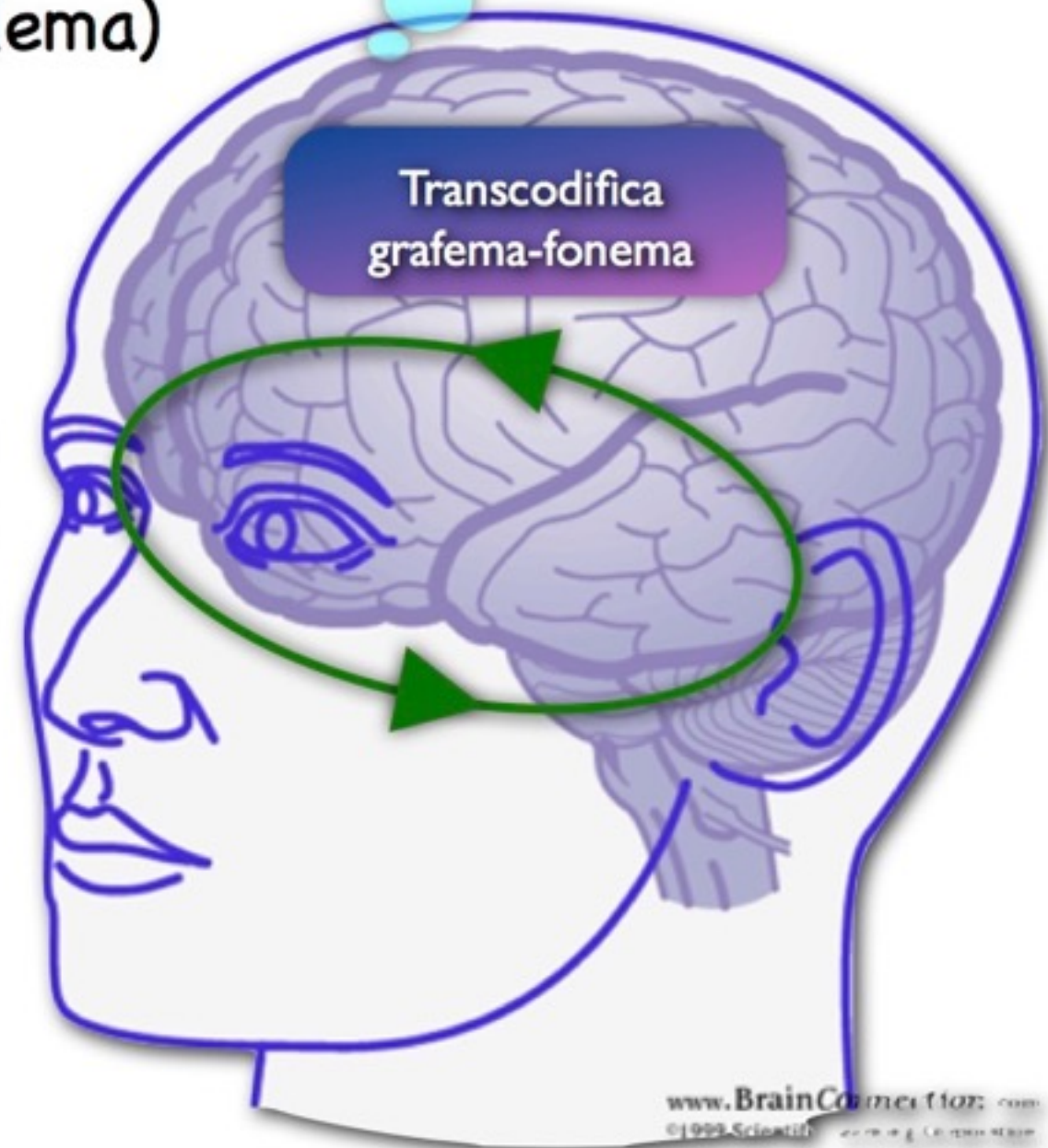
P - A - N - E

Stadio alfabetico

Discriminazione delle varie lettere, ciascuna con:

- una forma specifica (grafema)
- un suono specifico (fonema)
- una pronuncia specifica (articolesma)

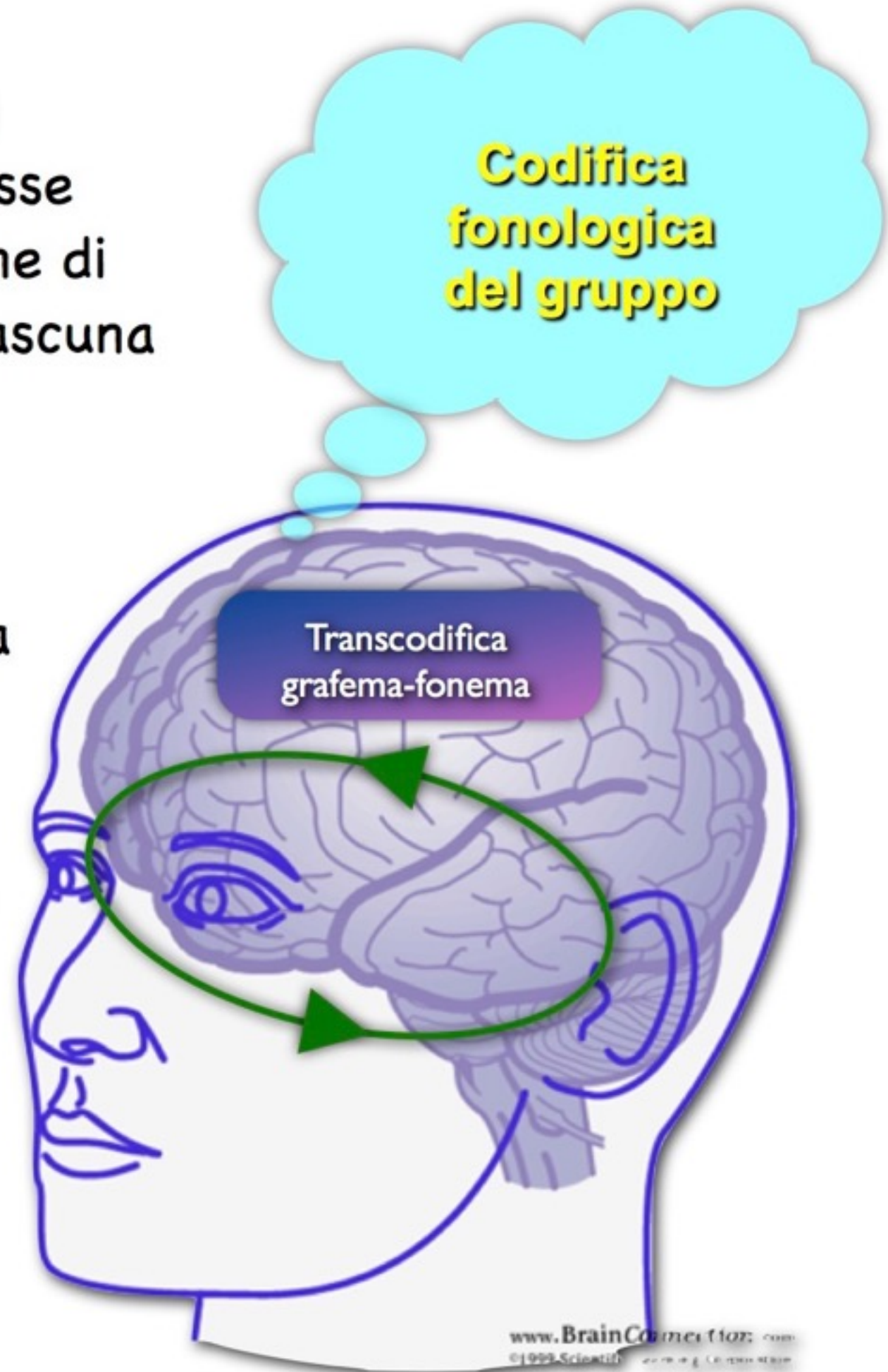
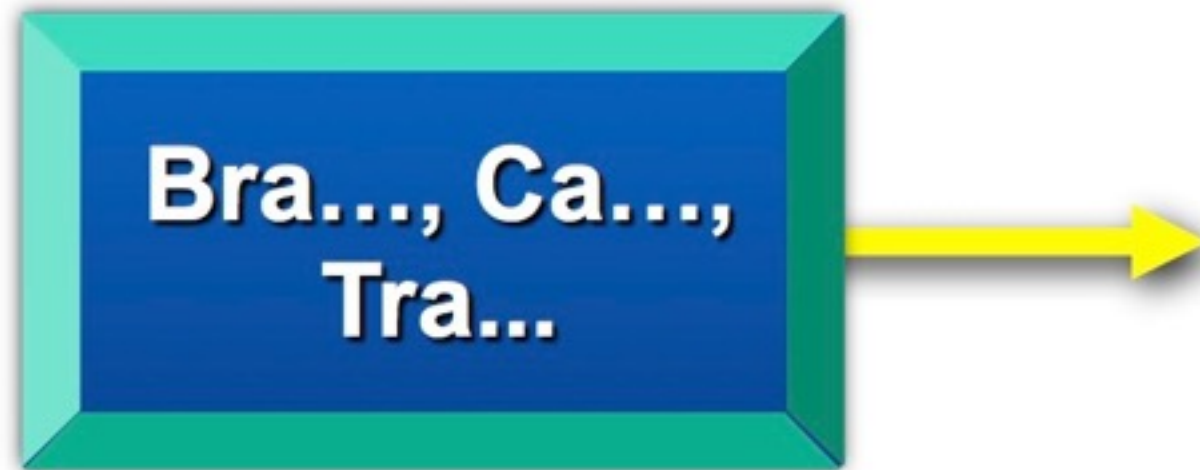
B



Stadio ortografico

Riconoscimento di unità complesse (sillabe), formate dall'associazione di lettere secondo regole definite, ciascuna dotata di:

- una forma specifica
- un suono specifico
- una pronuncia specifica



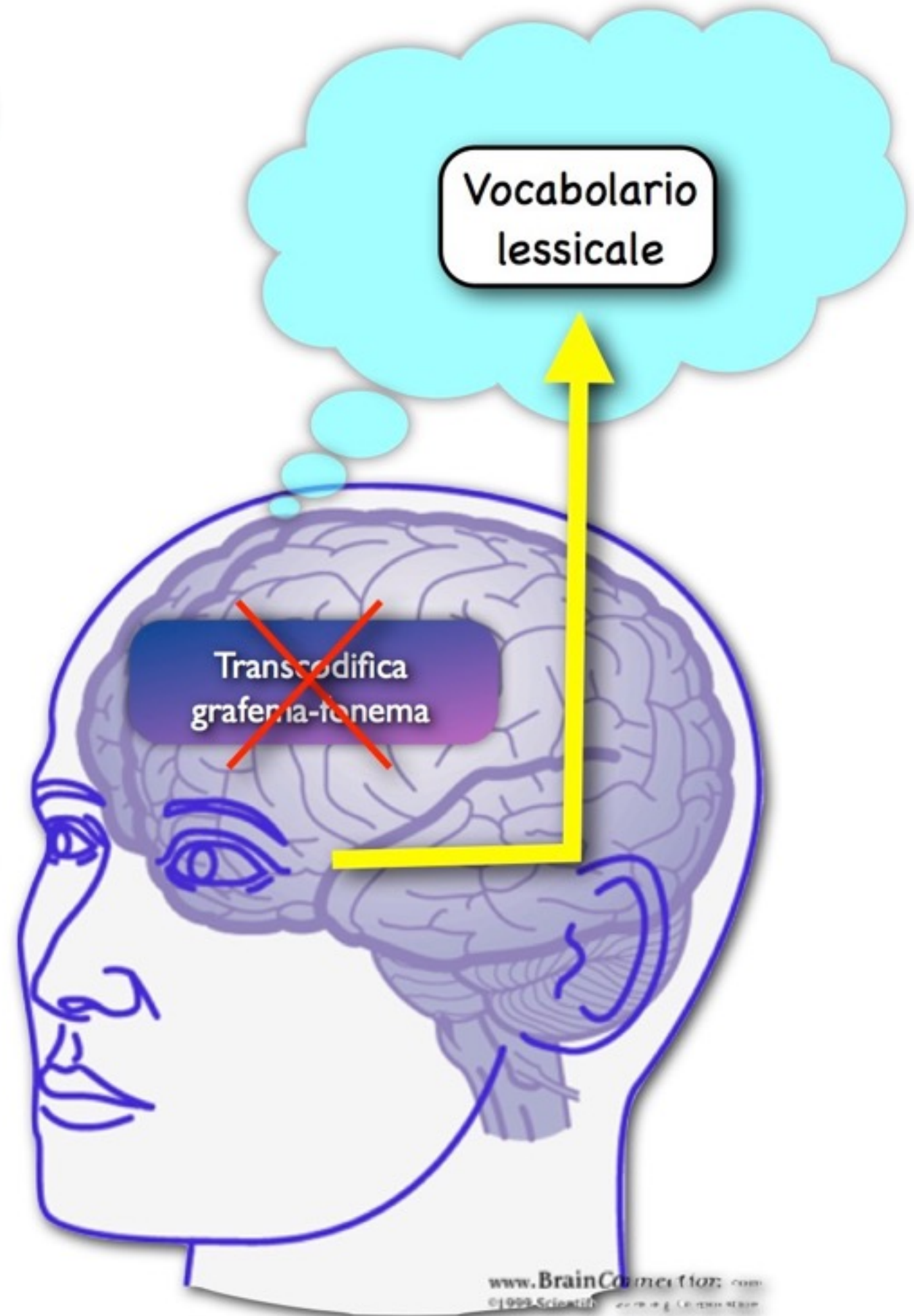
APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Stadio lessicale

Il bambino riconosce in modo diretto le parole.
Il bambino, a questo livello, ha formato un vocabolario lessicale che gli permette di leggere le parole senza recuperare il fonema (suono) associato ad ogni grafema (simbolo o lettera).

Stadio lessicale

Accesso "diretto"
alla parola



APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

🍏 Stadio logografico

🍏 Stadio alfabetico

~~🍏 Stadio ortografico~~

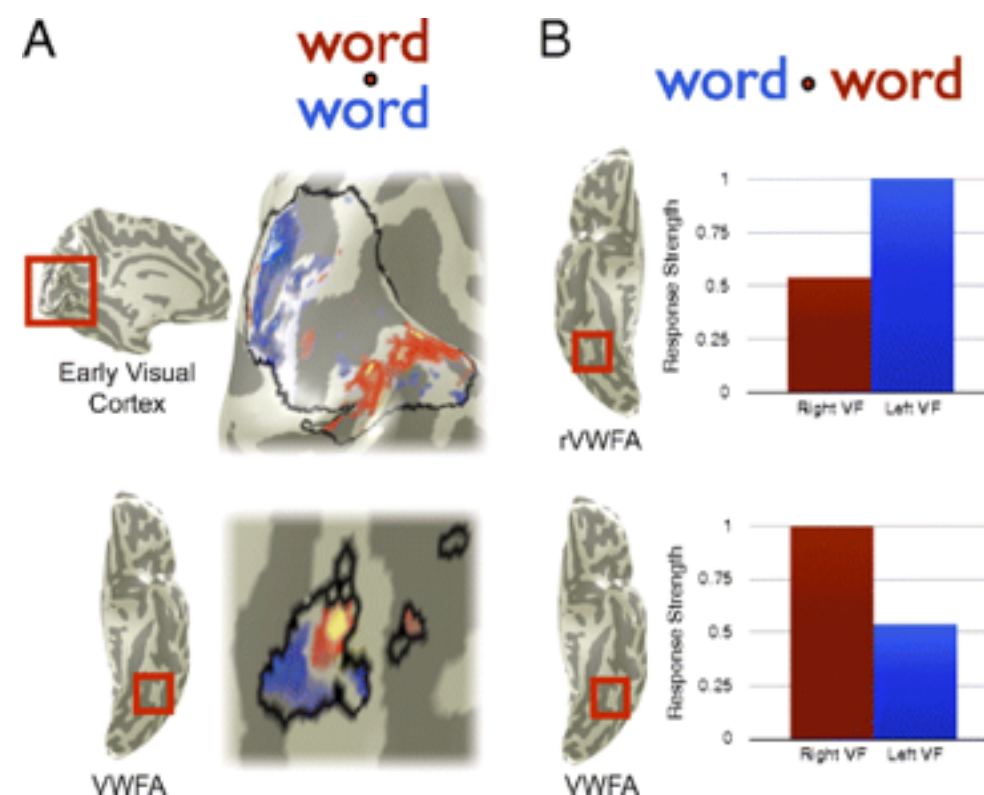
~~🍏 Stadio lessicale~~

Disturbo NEUROBIOLOGICO

(tratto da “Anemnos” trimestrale di neuroscienze; relazione “La mente del dislessico” Prof. Stella)

“Molti sono gli approcci allo studio dell'apprendimento [...] uno di questi è l'***abituazione***, che in termini di stato di organizzazione del sistema nervoso si presenta come un'eccitazione sempre meno intensa al ripresentarsi di uno stimolo. **L'*abituazione alla lettura* fa divenire questa quasi una *risposta innata*.**”

Al normolettore costa poco sforzo perchè è il risultato di un'abituazione a compiere quell'atto, diventato ormai un'***azione automatica inevitabile*** (**quando vediamo una parola, non possiamo non leggerla**).



ETEROCRONIA FENOTIPICA

(tratto da “Dislessia e Università” ed. Erickson; articolo di C.Terminè, G. Stella et al. Pag. 105-108)

In lingue ad ortografia regolare (es.italiano) il disturbo si esprime in termini di *lentezza* (Wimmer 1993; Zoccolotti et al. 1999) Ciò a causa del *deficit fonologico* che rende la lettura meno automatica (Ramus e coll. 2003; Singleton, Horne e Simmons, 2009)

Mentre l'*accuratezza migliora* (*dovrebbe migliorare*) con la scolarità e l'esposizione al testo scritto.

Pertanto in tutti gli studi citati, ed altri ancora più recenti li confermano (vedi nell'articolo Lami et al. 2008), **i *soggetti dislessici diventati giovani* presentano una *riduzione del deficit*, ma non un suo annullamento, remissione totale.**



Per il dislessico non è così....

.... egli non raggiunge quella ***padronanza comportamentale***:
cioè anche l'adulto dislessico è incerto, non si sente sicuro.

“Ciò di cui noi non dubitiamo è della nostra capacità di transcodifica rapida, che è invece ciò di cui dubita il dislessico adulto. Non è quindi padronanza comportamentale vera e propria. A tal riguardo hanno un ruolo importante le reti neurali.”

Normalità di facciata



ETEROCRONIA FENOTIPICA

(tratto da “Dislessia e Università” ed. Erickson; articolo di C.Terimine, G. Stella et al. Pag. 105-108)

Cioè modificazioni del fenotipo clinico con il passare degli anni.

Lo studio di numerosi casi familiari ha portato a considerare la dislessia come una **condizione eterogenea** sia a **livello cognitivo** che a livello di **espressività clinica**.

La domanda è **COME CAMBIANO LE ABILITA' DI LETTURA DI UN SOGGETTO DISLESSICO NEL TEMPO?**

Studio di Hatcher e coll. 2002: studenti universitari del UK più lenti nella lettura di parole e non-parole rispetto al brano; necessitano di più tempo per esami e compiti.

- **Accuratezza migliora**
- **Lentezza di decodifica permane**
- **Elaborati scritti poco articolati**
- **Bassa autostima**
- **Incremento del livello di frustrazione**

Studio di Griffiths (2007): ha evidenziato la difficoltà del dislessico ad interpretare subitaneamente il contenuto pragmatico di un messaggio a causa della lentezza nel processamento delle informazioni.

Testato 20 dislessici adulti e 20 normolettori adulti rilevando differenza statisticamente significativa nella competenza pragmatica tra i due gruppi

Conclude per una stretta correlazione tra dislessia ed indebolimento pragmatico

In uno studio pubblicato di **Stella et al.** si evidenzia come nei soggetti dislessici di lingua italiana, anche quando raggiungono una adeguata abilità di decodifica, persistano **significant difficulties** nelle **abilità metafonologiche**, nella **memoria a breve termine**, nei **processi automatici**, in linea con quanto rilevato anche da studi finlandesi e inglesi

Studio di Snowling e coll. (1997): confronto di studenti universitari dislessici e normolettori, che differiscono significativamente in test di processamento fonologico (es. lettura di non-parole)

Studio di Hanley (1997): studenti dislessici hanno prestazioni peggiori dei controlli in compiti di lettura di non-parole, **decisione lessicale-ortografica**, spelling di parole e working memory.

Se valutiamo diversi soggetti dislessici ci accorgiamo come ***nel corso del tempo***, anche nell'ambito dello stesso soggetto, le ***manifestazioni del disturbo cambino***, nel senso che:
L'***abilità di decodifica migliora*** (anche notevolmente in alcuni casi)

MA

I deficit neuropsicologici di base persistono nel tempo

e può succedere

**qualche volta che il QI subisca un abbassamento
“effetto San Matteo”**



L'abilità di lettura ad alta voce mostra un continuo sviluppo sia per accuratezza che per rapidità durante la scuola dell'obbligo:

Normolettori: 0.5 sill/sec/anno (1 per i ceti alti Stella, Termine 2015)

Dislessici: 0,3 sill/sec/anno

(dati di studi di Tressoldi (1996) e Stella e Tintoni (2007))

Perciò anche a fronte di evidenti miglioramenti comunque ***il divario rimane, e nonostante il miglioramento soggettivo, oggettivamente può esserci la percezione di peggioramento***, tra “remissione e riacutizzazioni”.

- Persistenza di ***difficoltà soggettive*** nella lettura (***affaticamento, facile distraibilità durante il compito***), ***aspetti che spesso la valutazione testale in sé per sé non coglie, per cui i punteggi delle prove specifiche possono risultare nei limiti di norma***, a parte la ***lettura di non-parole che appare lenta ed inaccurata (qui fa fede una pregressa diagnosi o storia persistente di difficoltà scolastiche)***
- Persistenza di ***deficit*** in ambiti cognitivi correlati alla lettura: ***abilità metafonologiche e memoria a breve termine***
- I soggetti possono leggere con una ***discreta fluenza*** e senza commettere significativi errori (compenso lessicale)
- Commettono ***errori*** nella lettura di ***parole a bassa frequenza d'uso***: non-parole o lessico specialistico
- Permane il ***deficit di automatizzazione***, non si sviluppa il fenomeno della abitudine prima

DI CONSEGUENZA...





$$\text{Velocità di lettura} = \frac{\text{sillabe lette}}{\text{secondi}} = \text{sillabe al secondo}$$

III ELEMENTARE - intermedia



VELOCITÀ DI LETTURA

Media = **2,99 s/s**

Deviazione
standard = **1,1 s/s**

III SUPERIORE



VELOCITÀ DI LETTURA

Media = **6,55 s/s**

Deviazione
standard = **1,15 s/s**

III ELEMENTARE - intermedia



VELOCITÀ DI LETTURA

Media = 2,99 s/s

Deviazione
standard = 1,1 s/s

L'idea più semplice 289 sill

Nella piazza di una città c'era un'enorme pietra. Occupava molto posto e disturbava la circolazione delle vetture. Si fecero venire gli ingegneri. Fu chiesto loro come si sarebbe potuto toglierla e quanto sarebbe costata la cosa.

Uno di loro disse che si doveva farla saltare a colpi di mina e portare via i pezzi: la spesa sarebbe stata di ottomila rubli.

Un altro dichiarò che si doveva introdurre sotto la pietra un grosso rullo, e così spostarla. Tutto ciò sarebbe costato seimila rubli.

Venne un contadino.

— Ebbene — disse — io toglierò la pietra e prenderò solo cento rubli.

— Come farai? — gli fu domandato.

— Scaverò vicino alla pietra una grossa fossa; poi farò cadere la pietra nella fossa, livellerò il terreno e spargerò nella piazza la terra rimasta.

Così fece il contadino. Ed ebbe il compenso di cento rubli.



III MEDIA - ingresso



VELOCITÀ DI LETTURA

Media = 5,38 s/s

Deviazione
standard = 0,97 s/s

IL DISASTRO ECOLOGICO 610 sill

La storia dell'uomo nelle varie epoche è anche storia delle sue vittorie sulla natura e, di conseguenza, della rottura degli equilibri e del crollo degli ecosistemi. L'agricoltura, che segna l'uscita dallo stadio più primitivo della caccia e della raccolta è una grande livellatrice di ecosistemi: rimpiazza le comunità biologiche naturali, che sono complesse, con altre comunità create dall'uomo e che sono relativamente semplici, perché basate su un piccolo numero di piante coltivate.

Ma, proprio perché sono semplici, le comunità biologiche di origine agricola tendono a essere meno stabili delle comunità naturali: sono esposte all'invasione delle erbe cattive e dei parassiti, come pure alle epidemie. E si mostrano particolarmente sensibili alle variazioni del clima. La carestia di patate che ha colpito l'Irlanda nel secolo scorso, illustra bene il crollo di un ecosistema agricolo. Tutto dipendeva da una sola pianta, che fu annientata dalla diffusione di un fungo. Si ebbero un milione e mezzo di morti. I progressi realizzati nella tecnologia agricola nel presente secolo hanno ancora più aggravato il dilemma ecologico, che si può così configurare: la civiltà mira a una massima produttività, mentre la natura mira a una massima stabilità, e i due scopi sono inconciliabili.

Un esempio attuale delle difficoltà nel rapporto tra uomo e natura è dato dall'inquinamento generalizzato dei mari.

L'inquinamento marino è una modificazione dell'equilibrio naturale, suscettibile di danneggiare la salute dell'uomo, di nuocere alle risorse biologiche, alla flora e alla fauna marina, di attentare all'aspetto o, genericamente, a tutte le legittime utilizzazioni del mare.

PENSIAMO CHE IL
DISLESSICO anche alle
medie
LEGGE 3 SILL/SEC

non- DSA

IL DETERIORAMENTO DELL'AMBIENTE

DSA

~~effetto
allenamento-
riscaldamento~~

effetto
partenza

I danni arrecati ai sistemi di produzione alimentare costituiscono la conseguenza ecologica più immediata dell'espansione delle attività agricole, ma non ne sono affatto l'unica conseguenza. Anche quando la capacità produttiva alimentare non ne risente negativamente, gli sforzi per aumentare l'offerta di alimenti o aumentando la superficie messa a coltivazione o intensificando la coltivazione mediante l'uso di prodotti chimici e il ricorso all'irrigazione, possono causare disastri ecologici, come l'indesiderata modificazione del clima, l'eutrofizzazione delle acque dolci dei laghi e dei corsi d'acqua, l'aumento di malattie indotte dall'ambiente e il pericolo di estinzione per un numero sempre maggiore di specie allo stato naturale.

Un esempio impressionante della diminuzione delle capacità della Terra di produrre alimenti, dovuta a un eccessivo stress ecologico, è quello visibile oggi nella zona a sud del deserto del Sahara, dove parecchi anni consecutivi di siccità hanno richiamato l'attenzione su una situazione che va continuamente deteriorandosi. Durante gli ultimi 35 anni, le popolazioni umane e animali che abitavano lungo la fascia del deserto sono aumentate rapidamente, in certe zone quasi raddoppiando. Ne è conseguito che troppi animali pascolavano nella zona, provocando un disboscamento e una spoliazione completa del terreno. Secondo alcuni esperti all'inizio degli anni Settanta il numero di animali che si nutrivano in quella regione superava del doppio le possibilità di sostentamento dell'ecosistema.

Il disboscamento e l'eccessivo sfruttamento dei pascoli hanno fatto accelerare la velocità con cui il deserto si sposta verso sud lungo tutta la sua fascia meridionale che si estende dal Senegal, a ovest, fino all'Etiopia settentrionale a est. Uomini e animali, via via che si ritirano di fronte all'incalzare del deserto, esercitano una pressione ancora maggiore sulla fascia che va recedendo, e in tal modo contribuiscono a creare un più intenso sfruttamento dei pascoli e un maggior disboscamento, istituendo un pericolosissimo circuito vizioso. Quello che occorre soprattutto è un programma su vasta scala per arrestare il movimento verso sud del deserto e invertirlo: ciò richiederà uno sforzo cooperativo da parte della cintura di Paesi più immediatamente colpiti, poi dalla cintura successiva di Paesi più a sud, che verranno colpiti entro poco tempo, e infine da parte di un gran numero di Paesi donatori che devono offrire risorse economiche e cognizioni tecniche per la bonifica del deserto e il trattamento del suolo. La situazione del Sahel soprattutto richiede che venga immediatamente avviato uno sforzo considerevole per rallentare e stabilizzare l'incremento demografico della regione.

Il processo di desertificazione che affligge la regione del Sahara in Africa sta verificandosi anche in Asia nell'America Latina e nell'Africa meridionale. Tanto il Cile quanto il Perù stanno cedendo terreno coltivabile ai deserti che vanno avanzando, come accade anche in India. Nella maggior parte dei casi un insieme di fattori in parte umani e in parte naturali favorisce questo fenomeno di espansione dei deserti. L'eccessivo stress ecologico è estremamente evidente oggi nel subcontinente indiano. Negli ultimi venticinque anni con l'aumento della popolazione umana e animale, il subcontinente è stato progressivamente disboscato.

Un esempio classico della distruzione su vasta scala è offerto dallo spettacolo dell'erosione eolica nel Rajasthan. L'eccessivo sfruttamento dei pascoli da parte delle capre distrugge le piante del deserto, che altrimenti contribuirebbero a consolidare il suolo. I pastori, con falci inserite su aste lunghe sei metri strappano le foglie dagli alberi per farle cadere nelle bocche spalancate delle capre e delle pecore affamate. Gli alberi muoiono e il suolo viene spazzato via per oltre 150 Km fino a Nuova Delhi, dove si deposita infine nei polmoni degli abitanti e sulle automobili luccicanti dei diplomatici stranieri.

Il problema è ancora più grave nel caso dell'Himalaya e delle pendici circostanti, perché e qui che hanno origine quasi tutti i sistemi fluviali più importanti del subcontinente indiano, l'Indo, il Gange e il Brahmaputra. Il pericolo costituito dalla perdita di questi laghi di acqua dolce per l'umanità è spaventoso. Chiunque abbia seguito negli ultimi quindici o vent'anni questo subcontinente non sarà certo rimasto sorpreso, alla fine dell'estate del 1973, dall'inondazione del Pakistan, la peggiore della sua storia, un'inondazione talmente grave da distruggere una quantità notevolissima del frumento primaverile già immagazzinato nelle fattorie e gran parte di quello ancora nei campi. Poiché il disboscamento continua tuttora, l'incidenza e la gravità delle inondazioni nel Pakistan, nell'India e nel Bangladesh peggioreranno certamente in futuro, minando ulteriormente la capacità produttiva alimentare di una regione che si trova di fronte allo spaventoso compito di dover nutrire quasi 750 milioni di persone.

effetto
affaticamento

~~lettura
fluente~~

effetto
traguardo

Conseguenze

- Affaticamento in tutti i compiti che richiedono la lettura;
- Tendenza a sviluppare cefalea e disturbi funzionali (somatizzazioni);
- Difficoltà di comprensione del testo scritto e di studio;
- Facile distraibilità;
- Difficoltà nelle prove a tempo;
- Scarsa autostima ;
- Lentezza esecutiva;
- Non acquisire o acquisire con difficoltà il lessico specifico di alcune discipline;
- Difficoltà di pianificazione e gestione delle attività da svolgere durante il pomeriggio di studio;
- Difficoltà nel prendere appunti



manifestazioni delle possibili difficoltà dell'allievo con DSA su organizzazione e pianificazione dello studio:

- abitudini inadeguate ad affrontare lo studio;
- attenzione focalizzata su aspetti superflui;
- labilità di attenzione;
- inadeguata memoria di lavoro;
- scarsa autonomia;
- uso poco consapevole degli strumenti compensativi;
- scarsa capacità di prendere appunti;
- inadeguato senso di responsabilità verso l'apprendimento;
- inadeguata accettazione degli strumenti compensativi

ma quanti sono ?



Nella scuola primaria il 10-15% (2-3 per classe; 50-75 mila in tutta Italia) degli alunni ha difficoltà a svolgere le normali attività:

- leggere
- scrivere
- contare

Circa il 5% della popolazione scolastica presenta DSA

Incidenza per i “disturbi specifici di comprensione”

25.15% (1/4)

Scuole professionali: 35.59%

Istituti tecnici: 27.05%

Licei: 12.24% (le percentuali più basse si evidenziano nei due indirizzi umanistici: liceo classico 5.36% e linguistico 6.15 %)

Il problema dei disturbi specifici di lettura non scompare con l'ingresso nella scuola superiore, anzi si accentua..

La gran parte dei soggetti a rischio per questi disturbi si concentra negli istituti professionali. Per tali motivi gli stessi istituti necessitano di una formazione specifica in quanto esistono ragazzi che hanno “bisogni speciali”.

E' necessario conoscere ed utilizzare i mezzi idonei per aiutare questi ragazzi a studiare in modo autonomo, evitando che la frequenza nella scuola superiore diventi il prolungamento di una tortura....

Incidenza dei DSA nella popolazione scolastica italiana 3-6%

(10% nei paesi di lingua anglofona)

Incidenza dei DSA nella scuola media superiore (*Stella, Pianta, Roberto 2005*)

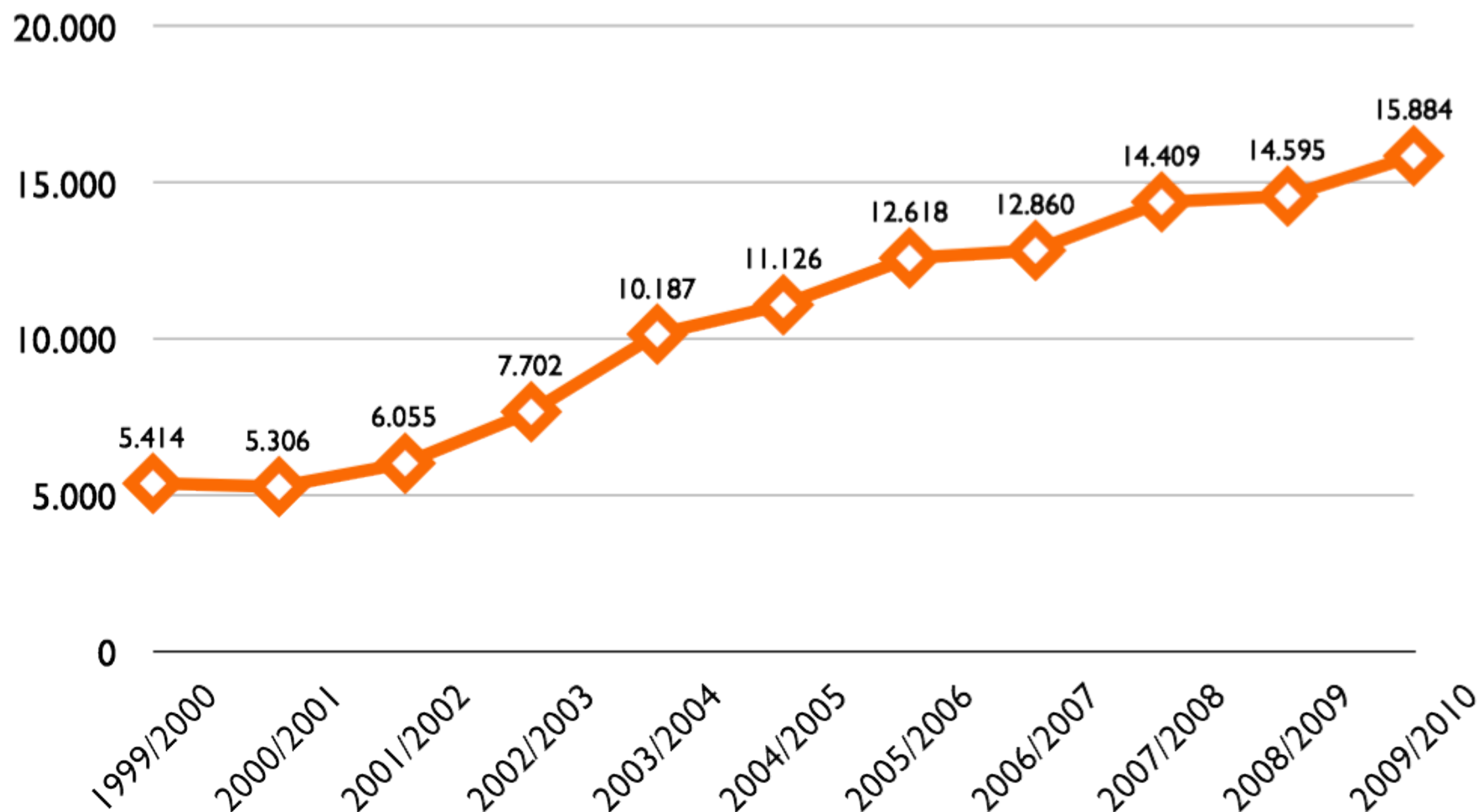
- **6.48% (1/20)**
- **Scuole professionali 10.59 % (1/10)**
- **Istituti tecnici 7.19%**
- **Licei 1.41%**

- 5% della popolazione generale
- 2,6% negli istituti professionali
- 1,3 % negli istituti tecnici
- 0,7% nei licei

tratto da uno studio dell'AID 1998

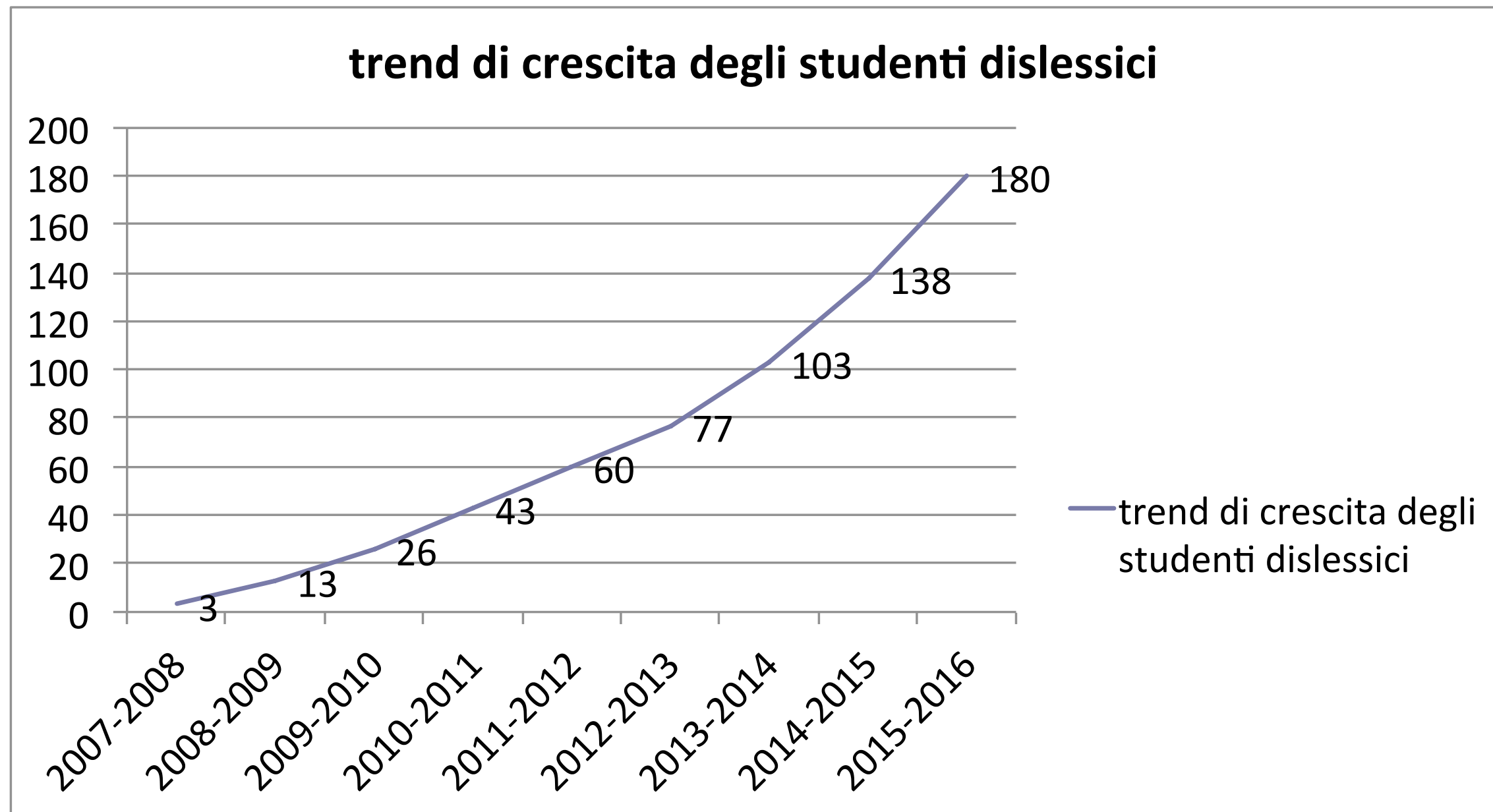
Si stima che **in ambito universitario gli studenti con DSA siano circa l'1,5/2% della popolazione universitaria** (non conosciamo, tuttavia, quanti siano gli studenti con DSA nelle Università italiane nonostante sia un dato fornito da un paio di anni al MIUR da parte di tutti gli Atenei che ricevono finanziamenti appositi per erogare servizi a tali soggetti!)

Totale degli studenti con disabilità nelle Università italiane (2000-2010)



Fonte: Cineca MIUR - <http://statistica.miur.it>

TREND DI CRESCITA DELLE ISCRIZIONI PRESSO UNIMORE DEGLI STUDENTI CON DSA (DALL' A.A. 2007\2008 ALL'A.A. 2015\2016)



Primo incontro nazionale degli studenti dislessici universitari

Bologna 24 Ottobre 2008

- **Richieste agli Atenei italiani:**
 - test di ammissione in formato elettronico;
 - tempo prolungato durante gli esami;
 - possibilità di reperire materiale didattico (testi universitari e dispense) su formato elettronico;
 - creazione di uno sportello a favore degli studenti dislessici (separato da quello già esistente a favore degli studenti disabili);
 - possibilità di fruire di tutti gli ausili compensativi e dispensativi;
 - possibilità di registrare le lezioni universitarie.

I compiti degli Atenei

- L'art. 5, comma 1, prevede che **“gli studenti con diagnosi DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica”**.
- Pertanto gli Atenei debbono prevedere **servizi specifici** per i DSA, di nuova attivazione o nell'ambito di quelli già preesistenti di tutorato e/o disabilità, che pongano in essere tutte le azioni necessarie a garantire **l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate**.

Servizi erogati

- Nell'ambito di tali servizi potrà essere previsto:
 - **-l'utilizzo di tutor specializzati;**
 - **-la consulenza per l'organizzazione delle attività di studio;**
 - **-le forme di studio alternative come per es. costituzione di gruppi di studio fra studenti dislessici e non;**
 - **-le lezioni e gli esercizi online sul sito dell'Università.**
-
- L'art.5, comma 4, prevede che **“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” (dalle Linee Guida).

Forme di verifica e di valutazione

- Per quanto attiene alle forme di verifica e di valutazione, con riferimento ai Test di ammissione, esse devono prevedere:
- **-la concessione di tempi aggiuntivi rispetto a quelli stabiliti per la generalità degli studenti, ritenuti congrui dall'Ateneo in relazione alla tipologia di prova e comunque non superiori al 30% in più;**
- **-la concessione di un tempo aggiuntivo fino ad un max del 30% in più rispetto a quello definito per le prove di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale programmati a livello nazionale;**
- **-In caso di disturbo dell'apprendimento grave, gli Atenei possono valutare ulteriori misure atte a garantire pari opportunità nell'espletamento delle prove stesse.**

VALIDITA' DELLA DIAGNOSI

- Sono valide soltanto le diagnosi rilasciate dalle strutture del SSN o dagli enti o professionisti accreditati dalle Regioni.
- Come previsto dalla legge n. 170 del 2010 (art. 3) e dal successivo Accordo Stato-Regioni del 24/7/2012, la diagnosi deve essere aggiornata dopo 3 anni se eseguita dallo studente di minore età; non è obbligatorio che sia aggiornata se eseguita dopo il compimento del 18° anno.

MISURE DISPENSATIVE

- Verifica orale piuttosto che scritta
- Prove scritte con eventuale riduzione quantitativa, ma non qualitativa, nel caso in cui non si riesca a concedere tempo supplementare
- Valutazione dei contenuti piuttosto che della forma e dell'ortografia

STRUMENTI COMPENSATIVI

- Registrazione delle lezioni
- Utilizzo di testi in formato digitale
- Programmi di sintesi vocale
- Altri strumenti tecnologici di facilitazione per lo studio e gli esami (PC, IPAD, TABLET...)

MISURE DISPENSATIVE PREVISTE DALLA CNUDD

- Considerare la possibilità di suddividere la materia d'esame in più prove parziali;
- - privilegiare verifiche orali piuttosto che scritte, tenendo conto anche del profilo individuale di abilità;
- - laddove l'esame scritto venga ritenuto indispensabile, verificare se il formato scelto (ad es. test a scelta multipla, o a risposta chiusa, ecc.), rappresenti un ostacolo e se possa essere sostituito da altre forme di valutazione scritta;
- - sempre con riferimento alle prove scritte, prevedere alternativamente la riduzione quantitativa, ma non qualitativa, della prova stessa, oppure la concessione di tempo supplementare, fino a un massimo del 30%, per lo svolgimento della prova;
- - considerare nella valutazione i contenuti piuttosto che la forma e l'ortografia.

STRUMENTI COMPENSATIVI PREVISTI DALLA CNUDD

- Registratore digitale,
- PC con correttore ortografico;
- testi in formato digitale;
- programmi di sintesi vocale;
- la presenza di tutor con funzione di lettore, nel caso in cui non sia possibile fornire materiali d'esame in formato digitale;
- calcolatrice;
- tabelle e formulari;
- mappe concettuali;
- materiali didattici in formati accessibili (presentazioni, dispense, eserciziari), forniti se necessario in anticipo sulle lezioni;
- altri strumenti tecnologici di facilitazione nella fase di studio e di esame.

ESAMI UNIVERSITARI

- Prove orali invece che scritte
- Uso di PC con correttore ortografico e sintesi vocale
- **Tempo supplementare** fino ad un massimo del 30% in più oppure riduzione quantitativa
- Valutazione dei contenuti più che della forma

La dislessia nel corso della vita

(McNulty, J Learn Disab 2003)

- 4 tipi di compensazione:
- 1) c. per tentativi: il soggetto continua a ad avere difficoltà in compiti influenzati dal DSA, con problemi di funzionamento nel lavoro e nella vita come a scuola
- 2) c. alternativa: coltivazione di una nicchia in area non colpita dal DSA
- 3) ipercompensazione da talento: scoperta e sviluppo di un talento specifico
- 4) compensazione semplice: graduale successo e adattamento in aree di difficoltà a scuola e nel lavoro

La parola ad alcuni studenti DSA della scuola secondaria di 2^a grado:

“i giorni si aggiungono ai giorni, ...è un’addizione interminabile e monotona,ma tutto cambia quando si racconta la vita (Sartre)”

Mi sento:

incompreso

indifeso

esposto al confronto continuo

vivo un senso di vergogna

sento il peso di questo “difetto”

mi sento sempre in ansia

vorrei frequentare di più i miei amici

ho dovuto mollare il calcio

vado al ristorante cinese....lì ci sono le immagini sul menù

la mia fidanzat(in)a non lo sa, mi metto vergogna

ho paura che se ne accorgano al supermercato

Non voglio che in classe lo sappiano



GRAZIE PER L'ATTENZIONE



**Insegnare significa mostrare che è possibile, apprendere vuol dire rendere realizzabile per se stessi!
(Paulo Coelho: Il Cammino di Santiago)**

Dopo i volumi *Dislessia e università* (2010) e *Dislessia nei giovani adulti* (2011), lo stesso gruppo di autori cura questa nuova raccolta di interventi e ricerche, la cui uscita a così breve distanza di tempo testimonia l'interesse e la vivace attività che si sono sviluppati rapidamente su questo tema. Si tratta di un settore in cui la ricerca accademica è strettamente correlata alla pratica clinica ed è stimolata da esigenze sociali emergenti di grande impatto, conseguenti all'approvazione della legge 170/2010 «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico», che prevede la tutela e il supporto all'apprendimento delle persone con DSA anche in età adulta durante il percorso universitario.

L'opera si articola in quattro sezioni: *Università e nuove norme*, *Esperienze di vita*, *Ricerche su studenti universitari e giovani adulti*, *Il supporto delle tecnologie informatiche*. In appendice raccoglie tutti i documenti di riferimento sul tema, sia quelli normativi sia quelli di società e enti scientifici, che possono essere un utile strumento di lavoro per chi è implicato direttamente nelle attività cliniche e di ricerca.

Elisabetta Genovese
Specialista in Foniatria e Otorinolaringoiatria, è professore associato di Audiologia e Foniatria presso l'Università di Modena e Reggio Emilia ed è delegata del settore per la disabilità.

Enrico Ghidoni
È neurologo presso l'Unità Operativa Complessa di Neurologia dell'Aspiedale Santa Maria Nuova di Reggio Emilia ed è stato presidente dell'Associazione Italiana Dislessia.

Giacomo Guaraldi
Laureato in materie letterarie e docente specializzato per le attività di sostegno, è responsabile del Servizio accoglienza studenti disabili dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

Giacomo Stella
È professore straordinario di Psicologia clinica presso l'Università di Modena e Reggio Emilia e direttore scientifico dell'Istituto di Ricerca Dislessia Evolutiva (IRIDE).

ISBN 978-88-6137-061-2
€ 18,00



Dislessia in età adulta

«GUIDE
Erickson

Enrico Ghidoni,
Giacomo Guaraldi, Elisabetta Genovese,
e Giacomo Stella (a cura di)

Dislessia in età adulta

Percorsi ed esperienze tra università
e mondo del lavoro



«GUIDE
Erickson



e altri operatori interessati può e deve crescere ancora molto. Il libro le affronta fornendo sia indicazioni e piste di lavoro il necessario ricorso alle teorie è infatti sempre condotto alla luce e in vista delle esigenze di chi opera quotidianamente nel campo educativo. Raccogliendo le esperienze e le storie di studenti di scuola secondaria di secondo grado e universitari, senza filtri né censure, il volume individua criticità e modalità/relazioni di aiuto traducendo le esperienze che si sono rivelate positive in concreti suggerimenti educativi e/o percorsi didattici. Permette così di comprendere meglio come, attraverso un grande impegno, le persone con disturbi specifici di apprendimento raggiungano i livelli più alti della scolarizzazione, combattendo per farsi accettare nella loro diversità e dimostrando che, pur con le oggettive difficoltà, si può imparare e crescere anche con la dislessia.

Presentazione di Giacomo Stella

Giacomo Guaraldi
Laureato in materie letterarie e docente specializzato per le attività di sostegno, è responsabile del Servizio Accoglienza Studenti Disabili dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Per le Edizioni Erickson ha curato, insieme a Elisabetta Genovese, Enrico Ghidoni e Giacomo Stella, il volume *Dislessia e università: Esperienze e interventi di supporto* (2010).

Paola Pedroni
Laureata in Lettere, ha insegnato per diciotto anni alla scuola elementare e, dal 2000, in un istituto professionale. Vive e lavora a Modena.

Margherita Moretti Fantera
Laureata in psicologia e studiosa di psicopedagogia, è stata docente nei corsi SSIS presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, insegnante e dirigente scolastica nella scuola primaria, e ha lavorato presso il Provveditorato agli studi di Modena. Attualmente collabora con il Servizio Accoglienza Studenti Disabili presso l'Università di Studi di Modena e Reggio Emilia.

ISBN 978-88-6137-640-3
ISBN 11108 02010 010 10801 01

Il volume raccoglie numerosi contributi sul tema della dislessia e dei disturbi specifici dell'apprendimento in età adulta e si basa sul plurennale lavoro di ricerca e di pratica clinica da parte di esperti che a vario titolo operano in Italia. Una vasta ricognizione sulla ricerca internazionale offre una visione d'insieme articolata ed esamina le nuove frontiere sugli aspetti fisiologici della dislessia. Vengono quindi affrontati alcuni temi cruciali, quali la necessità di adattare la valutazione diagnostica nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado e gli strumenti e le strategie di compensazione. Vengono infine descritte esperienze di studenti dislessici all'università o nel mondo del lavoro e forniti suggerimenti ed esempi di percorsi e attività, con l'obiettivo di offrire loro pari opportunità di successo.

Elisabetta Genovese
Specialista in Foniatria e Otorinolaringoiatria, è professore associato di Audiologia e Foniatria presso l'Università di Modena e Reggio Emilia ed è delegata del settore per la disabilità.

Enrico Ghidoni
È neurologo presso l'Unità Operativa Complessa di Neurologia dell'Aspiedale Santa Maria Nuova di Reggio Emilia ed è stato presidente dell'Associazione Italiana Dislessia.

Giacomo Guaraldi
Laureato in materie letterarie e docente specializzato per le attività di sostegno, è responsabile del Servizio accoglienza studenti disabili dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

Giacomo Stella
È professore straordinario di Psicologia clinica presso l'Università di Modena e Reggio Emilia e direttore scientifico dell'Istituto di Ricerca Dislessia Evolutiva (IRIDE).

ISBN 978-88-6137-061-2
€ 18,00



Dislessia nei giovani adulti

«GUIDE
Erickson

Elisabetta Genovese, Enrico Ghidoni,
Giacomo Guaraldi e Giacomo Stella
(a cura di)

Dislessia nei giovani adulti

Strumenti compensativi
e strategie per il successo



«GUIDE
Erickson

e Margherita Moretti Fantera

Al diploma e alla laurea con la dislessia

Storie di vita e metodologie
per la scuola secondaria
di secondo grado e l'università

Guida per l'educazione

Erickson



Al diploma e alla laurea con la dislessia

«Chi non legge , a 70 anni avrà vissuto una sola vita: la propria. Chi legge avrà vissuto 5000 anni: c'era quando Caino uccise Abele, quando Renzo sposò Lucia, quando Leopardi ammirava l'infinito»

U. Eco «Perché i libri allungano la nostra vita» L'Espresso 2 Giugno 1991

Anna Cardinaletti, Francesca Santulli,
Elisabetta Genovese, Giacomo Guaraldi
e Enrico Ghidoni (a cura di)

Dislessia e apprendimento delle lingue

Aspetti linguistici, clinici e normativi

«GUIDE
Erickson



Giacomo Guaraldi, Enrico Ghidoni
ed Elisabetta Genovese (a cura di)

Genetica e ambiente nella dislessia

Strategie per favorire l'apprendimento
a scuola e all'università e l'ingresso
nel mondo del lavoro

«GUIDE
Erickson



Elisabetta Genovese, Enrico Ghidoni
e Giacomo Guaraldi (a cura di)

Discalculia nei giovani adulti

Indicazioni e strumenti
per uno studio efficace

«GUIDE
Erickson

