



TRAJETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana "Traiettorie Inclusive" vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell'inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell'università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell'ottica dell'inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli "*Approfondimenti*" permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I "*Quaderni Operativi*", invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.





DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),
Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),
Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)
Fabio Bocci (Università Roma3)
Stefano Bonometti (Università di Campobasso)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Aldo Caldarelli (Università Niccolò Cusano)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Filippo Dettori (Università di Sassari)
Laura Fedeli (Università di Macerata)
Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)
Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma)
Valentina Pennazio (Università di Macerata)
Loredana Perla (Università di Bari)
Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)
Francesco Paolo Romeo (Università e-Campus)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Arianna Taddei (Università di Macerata)
Andrea Traverso (Università di Genova)

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835154143. Tutti i diritti riservati.



A cura di
CATIA GIACONI, ILARIA D'ANGELO,
ALESSANDRA MARFOGLIA, CHIARA GENTILLOZZI

ECOSISTEMI FORMATIVI INCLUSIVI



TRAJETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli 

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835154143. Tutti i diritti riservati.



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
RIFORMA UNIVERSITÀ
INNOVAZIONE CRISTE ITALIA



This work has been funded by the European Union - NextGenerationEU under the Italian Ministry of University and Research (MUR) National Innovation Ecosystem grant ECS00000041 - VITALITY - CUP D83C22000710005.

Isbn digitale: 9788835154143

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835154143. Tutti i diritti riservati.

Indice

Introduzione , di <i>Catia Giaconi, Ilaria D'Angelo, Alessandra Marfoggia, Chiara Gentilozzi</i>	pag.	7
La transizione dalla scuola secondaria di II grado all'università: una indagine esplorativa , di <i>Lucia Borsini, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo, Aldo Caldarelli, Catia Giaconi</i>	»	11
Qualità di vita di bambini e adolescenti con Bisogni Educativi Speciali e dei loro genitori , di <i>Elena Mularoni</i>	»	30
Realtà Virtuale e Didattica: una proposta di analisi per una formazione inclusiva , di <i>Aldo Caldarelli, Marco Iommi, Michele Zitti, Ilaria D'Angelo, Catia Giaconi</i>	»	47
La progettazione didattica personalizzata come dispositivo inclusivo: uno studio di caso , di <i>Alessandra Marfoggia, Maurizio Corona, Laura Dario, Catia Giaconi</i>	»	69
Percezioni e dislessia: uno studio esplorativo , di <i>Rebecca Marchetti, Tommaso Santilli, Alessandra Marfoggia, Noemi Del Bianco</i>	»	88
Percorsi di accessibilità culturale: il museo tra inclusione e tecnologia , di <i>Paola Paladini, Silvia Ceccacci, Aldo Caldarelli, Ilaria D'Angelo, Catia Giaconi</i>	»	101

Processi inclusivi tra letteratura per l'infanzia e relazioni con enti del territorio: una sperimentazione alla Casa delle Culture di Ancona , di <i>Elena Boaro, Elena Girotti, Chiara Gentilozzi, Anna Ascenzi</i>	pag.	115
Le Storie da Ascoltare di Babalibri: incontro tra letteratura per l'infanzia, musica classica e tecnologie per l'inclusione , di <i>Elena Girotti, Anna Ascenzi</i>	»	135
Disabilità e Sport: un connubio vincente per l'emancipazione , di <i>Arianna Taddei, Nicola Anconetani, Aldo Caldarelli</i>	»	150
Percorsi inclusivi sulla rotta del Mediterraneo orientale. Azioni educative per i rifugiati presso l'associazione <i>La Luna di Vasilika</i> , di <i>Arianna Taddei, Barbara Alesi</i>	»	168

Percezioni e dislessia: uno studio esplorativo

di *Rebecca Marchetti, Tommaso Santilli,*
Alessandra Marfoggia, Noemi Del Bianco

Introduzione

A partire dall'analisi del libro di Philip Schultz *La mia dislessia* (2011/2017), il presente contributo intende approfondire gli aspetti emotivi legati ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Saranno, quindi, esplorate le dinamiche emotivo-comportamentali che gli studenti affetti da dislessia devono affrontare all'interno dell'ambiente scolastico, poiché tali sfide possono causare difficoltà che portano a fenomeni come la fobia scolare (Bortolotti, 2010).

A tale scopo, saranno presentati i risultati di due questionari somministrati presso una scuola secondaria di I grado nella provincia di Ancona. Il primo rileva le percezioni degli studenti sul tema dislessia. Il secondo, rivolto ai docenti, ed è finalizzato a delineare le modalità con cui il corpo insegnante affronta questo tema. I questionari sono stati somministrati online tramite la condivisione di un link Google Moduli e hanno coinvolto 63 studenti e 50 docenti. Pur non essendo un campione significativo, tali dati ci permettono di comprendere il livello di conoscenza del fenomeno all'interno del contesto scolastico oggetto dell'indagine.

DSA e la sfera emotiva

Lo scrittore Philip Schultz, vincitore del Premio Pulitzer nel 2008, ha pubblicato un libro intitolato *My dyslexia* (2011), un bestseller in cui egli racconta la scoperta della diagnosi:

Una cosa è chiara: la mente di un dislessico è diversa da quella degli altri. Ho impiegato gran parte della mia vita per capire che non era la stupidità l'origine dei

miei problemi di elaborazione del linguaggio. Come ogni altra importante transazione della vita, non è stato facile abbandonare l'immagine negativa che avevo di me. Mi ero abituato a considerarmi come uno che, per quanto imperfetto e non meritevole, era riuscito a fare bene una cosa e ad averne un riconoscimento. Avevo imparato a adeguarmi e a convivere in maniera abbastanza soddisfacente con il mio io danneggiato (ivi, p. 17).

Dalle parole dello scrittore emergono sia la fatica che la frustrazione che caratterizzano il percorso scolastico di una persona che, pur impegnandosi, non solo incontra difficoltà nell'apprendimento, ma, soprattutto, vede fortemente compromessa la rappresentazione del proprio sé (Tabassam & Grainger, 2002). Dalle parole di Schultz, infatti, emerge quanto la condizione di difficoltà sia percepita principalmente a livello personale e come l'ambiente alimenti proprio la "responsabilità" soggettiva:

In un certo senso i dislessici sono condizionati dal loro ambiente a considerarsi l'unica causa delle proprie difficoltà di apprendimento. Se si chiede a un dislessico si scoprirà tutto un mondo di rimorsi, sensi di colpa e vergogna. Per i bambini che apprendono presto di essere dislessici e che ottengono aiuto e sostegno, è diverso, anche non del tutto. È sempre doloroso per un bambino sapere di essere diverso e di essere etichettato come tale (Schultz, 2011, p. 92).

Se è vero che diverse implicazioni a livello emotivo sottendono ai DSA, come le parole di Schultz lasciano intuire, è bene indagare a quali fenomeni queste si legano, tentando di tracciarne le origini. Oltre alle difficoltà di natura scolastica, dunque, si possono affiancare nei bambini con DSA problemi di natura emotiva, comportamentale e relazionale che ricadono non solo sul loro personale benessere, ma anche su quello dei loro genitori (Panicker & Chelliah, 2016). Alcune ricerche (Filippello, Buzzai, Messina, Mafodda & Sorrenti, 2020; Bortolotti, 2010) confermano, di conseguenza, come gli ostacoli, che gli studenti con DSA incontrano nel loro processo di apprendimento, generino in loro demotivazione, disinteresse, nonché un atteggiamento evitante rispetto alla scuola al fine di sottrarsi alla frustrazione e all'insuccesso atteso, fino a casi di fobia scolare.

Il primo problema che emerge riguardo a un bambino con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) è quello del "framing" concettuale. Spesso si presta attenzione esclusivamente al potenziamento delle abilità strumentali coinvolte nel disturbo, trascurando il benessere mentale e fisico del bambino. Questa mancanza di considerazione può causare una sofferenza significativa che a sua volta può avere conseguenze negative sul rendimento scolastico e sulla vita personale del bambino (Sainio, Eklund, Ahonen & Kiuru, 2019). Tali considerazioni portano a delineare, nel caso

di studenti con DSA, situazioni delicate che richiedono una particolare attenzione da parte del sistema scolastico. Il problema in questione, nella sua complessità, si sviluppa nel corso degli anni e dei diversi livelli di istruzione. In ogni fase del percorso, l'atteggiamento degli insegnanti, dei compagni di classe e della famiglia ha un impatto significativo sullo sviluppo psicologico di questi ragazzi, influenzando positivamente o negativamente la loro esperienza scolastica (Polmonari, 2011; Galimberti, 1999).

Un secondo aspetto importante da considerare riguarda la chiarezza e la consapevolezza che gli studenti con DSA hanno sulla propria condizione. Spesso, molti di loro non ricevono una diagnosi, e quando lo fanno, avviene in casi rari e spesso in ritardo. Questa mancanza di diagnosi porta a confondere le proprie difficoltà con una presunta mancanza di interesse, pigrizia o scarsa attenzione. Questa auto-percezione, che può sfociare in un senso di inferiorità riguardo all'intelligenza e alle capacità, porta il ragazzo a costruire una visione negativa di se stesso, che a sua volta può influire negativamente sulla propria autostima e avere ripercussioni sul suo futuro personale e professionale. La bassa autostima ha un impatto sulle emozioni, sulla cognizione e sulla motivazione della persona, diventando un fattore di rischio per lo sviluppo della depressione (Eboli & Corsano, 2017).

Numerosi sono i vissuti emotivi evidenziati dalla letteratura che possono investire gli studenti con DSA (Idan & Margalit, 2012; Nelson & Harwood, 2011; Snowling, Muter & Carol, 2007; Elksnin & Elksnin, 2004). Ansia, frustrazione, insicurezza e calo dell'autostima sono, infatti, le sensazioni più comuni, tuttavia non sono le sole con cui gli studenti con DSA devono confrontarsi e che possono impattare significativamente nella loro vita scolastica e sociale. Tra gli aspetti emersi più di recente è la solitudine e i sentimenti ad essa correlati (Eboli & Corsano, 2017). Il concetto di solitudine, complesso e articolato, che può essere esplorato da diverse prospettive e punti di vista, sia unidimensionali che multidimensionali, in relazione alle relazioni sociali e agli aspetti affettivi. In generale, la solitudine si riferisce a un'esperienza di mancanza di soddisfazione sociale, spesso accompagnata da uno stato depressivo, in cui la persona si sente distante o isolata dagli altri, ma al contempo percepisce il bisogno della presenza e della connessione con gli altri (Hawkey & Cacioppo, 2013; Asher, Hymel & Renshaw, 1984). Durante l'intero arco che va dalla prima infanzia all'adolescenza, il sentimento di solitudine rappresenta un indicatore significativo per il benessere psicologico. Il sentimento di solitudine, che può manifestarsi già durante l'infanzia, tende ad aumentare nella fase successiva dell'adolescenza, in cui il supporto sociale dei pari diventa fondamentale. I bambini e i ragazzi con disturbi specifici di apprendimento,

proprio a causa delle difficoltà di tipo socio-relazionale rilevate, appaiono particolarmente a rischio di sviluppare sentimento di solitudine (Eboli & Corsano, 2017).

Un altro aspetto emotivo importante da tenere in considerazione è quello riferibile al sentimento di vergogna. A causa delle difficoltà nel raggiungere gli stessi risultati dei loro compagni di classe, o della necessità di ricorrere a supporti aggiuntivi come audiolibri o mappe concettuali, i bambini con dislessia spesso tendono a sentirsi “diversi”, e ciò determina in loro un sentimento di imbarazzo e disagio. La frustrazione che ne consegue, può generare una sofferenza costante, che spesso non si manifesta con sintomi evidenti, ma che si può osservare anche nei comportamenti oppositivi che si possono manifestare sia nei confronti degli insegnanti, che dei compagni di classe, che dei genitori (Cavioni, 2018).

Alla luce di quanto esposto, possiamo facilmente comprendere quanto siano determinanti le componenti emotivo-relazionali per gli studenti con DSA. Esse, infatti, incidendo sull'autostima e sul concetto di sé, e possono condurre un bambino o un adolescente, se non adeguatamente supportato, verso un cammino caratterizzato da insuccessi scolastici.

Il conseguimento di una diagnosi, quindi, rappresenta solo il primo passo di un percorso che, a partire dallo studente, deve mettere in atto strategie che siano condivise e supportate dalla famiglia e dalla scuola (Bonifacci, Montuschi, Lami & Snowling, 2013) e che, soprattutto, non siano focalizzate solo sugli aspetti cognitivi e di apprendimento, ma che tengano nel giusto conto anche quelli emotivo-relazionali. Si tratta, cioè, di predisporre interventi educativi e di sostegno didattico che siano, sì, personalizzati, ma che ricorrano a un approccio globale alla persona, anche grazie al supporto di altri servizi.

Purtroppo, il necessario lavoro di rete spesso è carente, e ciò investe negativamente tanto la famiglia, quanto il corpo docente (AID, 2020; Forte Bice, 2018). Se nel caso della prima manca una sensibilizzazione diffusa sull'argomento, dall'altro prosegue a rilento il lavoro di formazione e aggiornamento dei docenti, come previsto dalla L. 170/2010.

I risultati dei questionari che andiamo ad illustrare nel successivo paragrafo, sembrano confermare tali carenze. Se, infatti, il fenomeno risulta essere conosciuto (soprattutto dagli studenti), le risposte fornite mettono in luce che i luoghi comuni e pregiudizi persistono e che possono essere imputati proprio alla scarsa conoscenza dell'argomento.

La ricerca

L'indagine che abbiamo svolto è stata condotta in un Istituto comprensivo del Comune di Osimo, nella Provincia di Ancona, con lo scopo di indagare le percezioni degli studenti sul fenomeno “dislessia”, e il modo in cui gli insegnanti lo affrontano.

I questionari sono stati somministrati online in modalità asincrona, tramite un apposito modulo il cui link è stato condiviso con alunni e insegnanti dall'Istituto stesso. Per creare e pubblicare online il questionario ci si è avvalsi del servizio Google Moduli offerto da Google LLC, pensato appositamente per la loro creazione e la gestione dei relativi database contenenti le risposte.

La fase di raccolta dei dati è durata un mese e ha permesso la raccolta totale di 113 questionari (63 sono stati gli studenti che hanno partecipato e 50 i docenti).

Si è scelto di ricorrere a 5 quesiti formulati nel modo più semplice e diretto possibile. Agli studenti (con dislessia e non) sono state rivolte solo domande a risposta multipla sul loro approccio alla lettura e sulla loro conoscenza della dislessia (tab. 1):

Tab. 1 - Questionario rivolto agli studenti

Domande	Risposte
Come ti senti quando devi leggere a voce alta?	1. In difficoltà (esempio: mi imbarazzo, mi trema la voce, ecc.) 2. A mio agio
Quali sono le tue difficoltà nella lettura? (a scelta multipla)	1. Non riesci a leggere le parole che non conosci 2. Non rispetti la punteggiatura 3. Sbagli a leggere le parole
Cosa ti aiuterebbe a leggere meglio? (a scelta multipla)	1. Leggere prima a bassa voce 2. Sentire qualcuno che legge prima di te 3. Tenere il segno con il dito
Hai mai sentito parlare di dislessia?	1. Sì 2. No
Hai mai sentito usare il termine “dislessico” come un insulto?	1. Sì 2. No

Il questionario rivolto ai docenti prevedeva 3 domande a risposta multipla e 2 a risposta aperta, e indagava sia il livello di conoscenza del fenomeno che le modalità di intervento attuate (tab. 2):

Tab. 2 - Questionario rivolto ai docenti della scuola secondaria di I grado

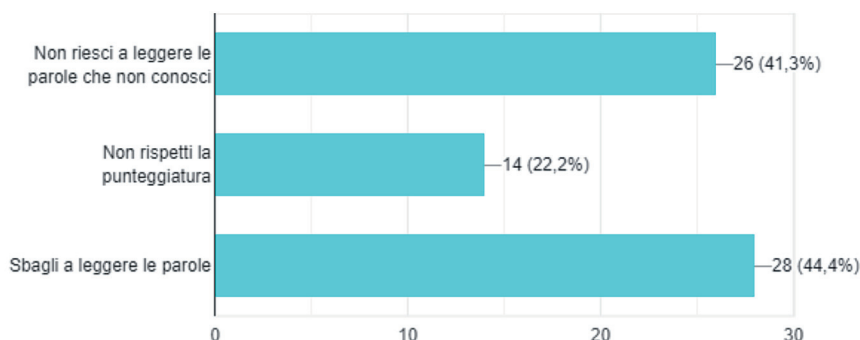
Domande	Risposte
Hai mai affrontato il tema della dislessia in classe?	1. Sì 2. No
Pensi sia un argomento difficile da trattare?	1. Sì 2. No
Perché?	(risposta aperta)
Pensi di avere le giuste competenze per aiutare un ragazzo dislessico presente in classe?	1. Sì 2. No
Quali sono le principali modalità/strategie che metti in atto per poter supportare al meglio i ragazzi con dislessia?	(risposta aperta)

Analisi dei dati

Il questionario rivolto ai ragazzi ha indagato prevalentemente l’aspetto percettivo-emotivo, con particolare riferimento all’esperienza della lettura ad alta voce nel contesto classe.

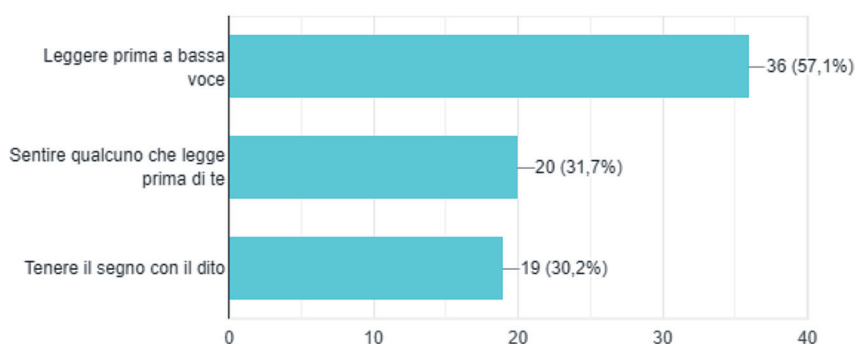
Dall’analisi delle risposte, si evince che il 44% degli alunni esprime disagio nel leggere a voce alta davanti ai compagni, e la difficoltà principale consisterebbe nello sbagliare la lettura delle parole (fig. 1):

Fig. 1 - Questionario studenti. Risposte al quesito n. 2: “Quali sono le tue difficoltà nella lettura?” (a scelta multipla)



Tale disagio potrebbe essere ridotto se si avesse la possibilità di leggere il testo prima a bassa voce (fig. 2):

Fig. 2 - Questionario studenti. Risposte al quesito n. 3: “Cosa ti aiuterebbe a leggere meglio?” (a scelta multipla)



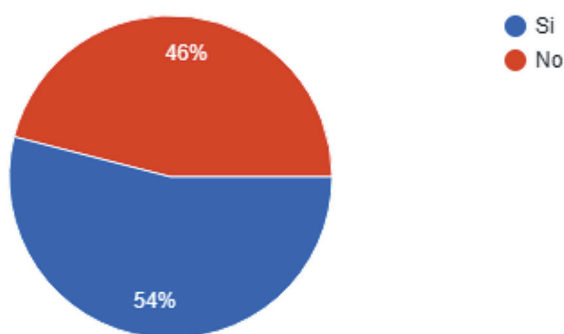
Per quanto concerne le domande sul disturbo della dislessia, il 95% degli studenti afferma che già ne ha sentito parlare, e il 68,3% che ha sentito usare il termine “dislessico” come un insulto.

Quest’ultimo dato conferma il persistere di un’accezione negativa associata, erroneamente, all’idea che la presenza di DSA sia riferibile a un quoziente intellettuale basso. Affermazione, quest’ultima, ampiamente smentita dalla letteratura (Giacconi & Capellini 2015). Il quoziente intellettuale delle persone con DSA non è compromesso in alcun modo dalla presenza del di-

sturbo, che, invece, riguarda esclusivamente l'aspetto esecutivo. Per questo è necessario garantire agli studenti con DSA quegli strumenti compensativi e dispensativi che gli consentano di superare gli ostacoli di esecuzione e, quindi, di affrontare in modo adeguato l'iter didattico.

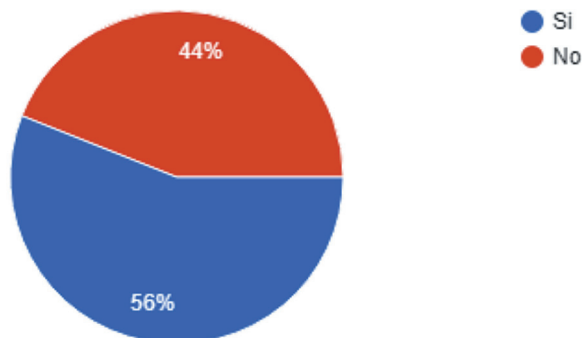
Il disagio associato al fenomeno della dislessia, emerso dalle risposte degli studenti, trova conferma in quelle formulate dai docenti. Il 46 % dei docenti che hanno risposto al questionario non ha mai affrontato il tema della dislessia in classe (fig. 3):

Fig. 3 - Questionario docenti. Risposte al quesito n. 1: "Hai mai affrontato il tema della dislessia in classe?"



Tra quelli che invece hanno affrontato tale tematica, il 56% ha affermato che è un argomento difficile da trattare a scuola:

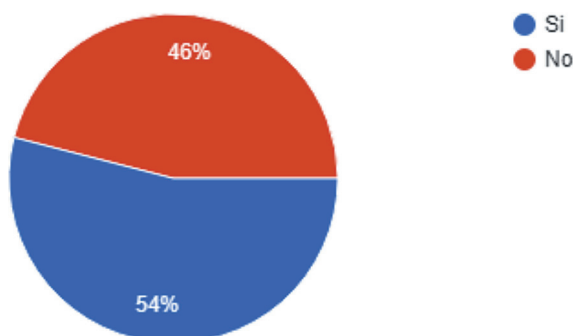
Fig. 4 - Questionario docenti. Risposte al quesito n. 2: "Pensi sia un argomento difficile da trattare?"



Tra le risposte più frequenti emerge che la causa che ha spinto molti docenti a non trattare l'argomento della dislessia a scuola è quella di non voler «creare imbarazzo» qualora in classe ci fosse uno studente con DSA. Il timore dei docenti di generare imbarazzo conferma che la conoscenza del fenomeno non è approfondita. Conoscere le caratteristiche dei DSA e trasmetterle al corpo classe, limiterebbe l'insorgere di quei disagi che (come abbiamo illustrato nel paragrafo precedente), condizionano la vita scolastica ed emotivo-relazionale degli studenti con DSA. Infatti, i docenti che hanno affermato di aver trattato tale argomento sostengono di averlo fatto proprio per far sì che la presenza di DSA non venga percepita come una malattia o un deficit.

Significativo che il 46% dei docenti pensi di non avere le giuste competenze per poter essere d'aiuto ad un alunno dislessico presente in classe.

Fig. 5 - Questionario docenti. Risposte al quesito n. 1: "Pensi di avere le giuste competenze per aiutare un ragazzo dislessico presente in classe?"



Il restante 54%, ossia coloro i quali sostengono di avere tali competenze, affermano di utilizzare le seguenti strategie:

- verifiche semplificate o con caratteri o dimensioni specifici;
- schemi, mappe, tabelle, formulari, video, sintesi;
- lettura da parte del docente, audiolibri;
- supporto emotivo, sostegno e incoraggiamento, atteggiamenti che in alcuni casi valgono più di qualsiasi strategia prevista da un PDP;
- motivare sempre l'alunno e renderlo consapevole che le difficoltà si possono superare in modo da tenere sempre alto il livello di autostima;
- ascolto e instaurazione di un rapporto di fiducia;
- cercare la modalità personale di ognuno, conoscenze e competenze possono comunque emergere anche se con apparenze diverse;

- pazienza e comprensione delle reali difficoltà, ogni studente DSA è un caso a sé;
- possibilità di avvalersi dei dispositivi elettronici per la scrittura;
- concedere tempi necessari per affrontare il lavoro assegnato senza alimentare l'ansia della prestazione richiesta;
- dare più importanza all'orale piuttosto che allo scritto, affiancare gli studenti che mostrano difficoltà, ripetendo più volte.

Questi docenti, pertanto, affermano di attivare non solo quanto previsto dalle Linee guida del Decreto Ministeriale 5669, del 12 luglio 2011, ma anche strategie che prendono in considerazione l'aspetto emotivo-relazionale, dimostrando, pertanto, grande sensibilità e attenzione al fenomeno.

Conclusioni

I dati del Ministero dell'Istruzione (2020) rivelano che, nella scuola secondaria di I grado, il fenomeno della dislessia interessa il 5,9% dei bambini e delle bambine. Il dato è in aumento anche perché aumentano le famiglie che si rivolgono alle strutture predisposte per una certificazione di Disturbo Specifico di Apprendimento, ma molto resta ancora nel mondo del "sommerso". Infatti, pur nella crescita della consapevolezza del fenomeno, la conoscenza delle sue caratteristiche e peculiarità è ancora molto superficiale. Nello specifico, quanto preoccupa è la scarsa preparazione sui Disturbi Specifici di Apprendimento da parte dei docenti curricolari, i primi che osservando attentamente il gruppo classe, possono individuare i fattori di rischio e segnalare alla famiglia la necessità di un percorso diagnostico. Inoltre una volta ottenuta la certificazione sono gli insegnanti i primi ad accogliere operativamente le indicazioni segnalate e ad attivare attraverso gli strumenti compensativi e/o dispensativi le strategie didattiche per l'attuazione del Piano Didattico Personalizzato (AID, 2020; Forte Bice, 2018).

La Legge 170/2010 ha tentato di far ordine, fissando dei criteri per la tutela di coloro che si trovano a dover convivere con questa difficoltà, che, a più di 10 anni di distanza, continua a essere confusa con pigrizia, negligenza o poca intelligenza. Tra le altre cose, la Legge 170 prevede proprio programmi di formazione e aggiornamento del personale docente sui profili degli studenti con DSA (art. 4).

Nel campione dei docenti che ha partecipato al questionario, risulta interessante osservare come circa la metà del corpo docente dimostri ancora una scarsa consapevolezza riguardo questi argomenti.

Per una scuola realmente inclusiva sarebbe auspicabile che tutti i docenti in servizio, anche i docenti curricolari e non solo chi ha il titolo di

specializzazione sul sostegno, abbiano una formazione specifica ed approfondita sui profili di pensiero e apprendimento degli studenti. In questa direzione, infatti, si è mosso il Decreto Ministeriale 118/2021, che ha previsto un percorso di aggiornamento professionale obbligatorio di 25 ore a tutto il corpo docente in servizio relativamente alle tematiche dell'inclusione.

Solo attraverso una conoscenza specifica sarà possibile mettere in rete strategie didattiche inclusive tra famiglia, scuola e servizi territoriali. In questo contesto sarà possibile garantire il diritto ad un apprendimento e a una formazione per ciascun studente nell'ottica del *Lifelong Learning*, *Wildelong Learnig* e *Deeplong Learning*. L'investimento nel proprio sviluppo professionale permanente, quindi, è un passo fondamentale verso la costruzione di una scuola veramente inclusiva, in cui nessuno sia lasciato indietro.

Come abbiamo già illustrato, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono condizioni neurobiologiche che influenzano l'acquisizione e l'utilizzo delle competenze di base nel campo dell'apprendimento, come la lettura, la scrittura e il calcolo. Tuttavia, è fondamentale che educatori e famiglie siano consapevoli anche dei risvolti emotivo-emozionali che accompagnano i ragazzi nel percorso scolastico.

In questa direzione la promozione di una cultura scolastica che valorizza le abilità uniche di ogni studente può essere determinante nel creare un ambiente inclusivo.

Bibliografia

- Ardizzone, P. & Rivoltella, C. (2003). *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.
- Asher, S.R., Hymel, S. & Renshaw P.D. (1984). Loneliness in Children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Bonifacci, P., Montuschi M., Lami, L. & Snowling, M.J. (2013). Parents of children with dyslexia: cognitive, emotional and behavioural profile. *Dyslexia*, 20(2), 175-190.
- Bortolotti, E. (2010). Affrontare la dislessia a scuola. *QuaderniCird*, 1, 5-18.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Butterworth, B. (2005). The developmental of arithmetical abilities. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 3-18.
- Cammisuli, D.M. (2016). *Contributi di didattica speciale. Competenze, strumenti operativi e linee guida metodologico-didattiche per il docente specializzato al sostegno*. Roma: Anicia.
- Cavioni, V. (2018). Aspetti emotivi, sociali e comportamentali degli studenti con disturbo specifico di apprendimento. *Psicologia dell'Educazione*, 1, 91-106.

- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, 15(3), 245-286.
- Cornoldi, C., (2015). *Disturbi e difficoltà della scrittura*. Firenze: Giunti O.S.
- Cutrerà, G. (2018). *Demone Bianco, una storia di dislessia*. Edizione Tracce: Andrea Costantin Collana.
- D'Alonzo, L. (2002). *Integrazioni e gestione della classe. Attivare le risorse del gruppo classe, nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento", 1-31. https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/188260
- Decreto Ministeriale 21 giugno 2021, n. 118, "Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità".
- Eboli, G. & Corsano, P. (2017). Solitudine nei bambini e negli adolescenti con disabilità dell'apprendimento: una rassegna. *Psicologia Clinica dello sviluppo*, 21, 25-50.
- Elksnin, L.K. & Elksnin, N. (2004). Il lato socio-emotivo delle disabilità dell'apprendimento. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 3-8.
- Fabbri, C., Rossi, V., Tironi, C. & Ventriglia, L. (Eds.) (2020). *Insegnare agli studenti con DSA. Didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia all'università*. Trento: Erickson.
- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A.V. & Sorrenti, L. (2020). School Refusal in Students with Low Academic Performances and Specific Learning Disorder. The Role of Self-Esteem and Perceived Parental Psychological Control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(6), 592-607.
- Forte Bice, M. (2018). Alunni DSA e docenti. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 12-20.
- Galimberti, U. (1999). *Enciclopedia di Psicologia*. Milano: Garzanti.
- Gelman, R. & Gallistel, C.R. (1978). *The child's understanding of number*. Harvard: University Press.
- Ghidoni, E. & Angelini, D. (2008). Esperienze di diagnosi negli adulti. Preparazione e utilizzo diagnostico di una batteria specifica. Relazione al convegno *Dislessia evolutiva negli adolescenti adulti*, Reggio Emilia.
- Giacconi C. & Capellini, S.A. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Hawkey, L.C. & Cacioppo, J.T. (2010). Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms. *Annals of Behavioural Medicine*, 40, 218-227.
- Idan, O. & Margalit, M. (2012). Percezioni socio emotive di sé, clima familiare e pensiero di speranza tra studenti con disabilità dell'apprendimento e studenti con risultati tipici delle stesse classi. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 136-152.
- Lami, L., Palmieri, A., Solimando, M.C. & Pizzoli, C. (2008). Evoluzione del profilo di lettura nella dislessia: risultati di uno studio longitudinale su un gruppo di dislessici divenuti giovani adulti. *Dislessia*, 5, 7-17.

- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” (2010, 18 ottobre). *Gazzetta Ufficiale*, (244), 1-3. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg
- Messina, S. (2008). Disturbo di lettura, consapevolezza meta-fonologica e denominazione rapida: studio su 12 casi. *Dislessia*, 5, 53-65.
- Ministero dell'Istruzione (2020). *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Anno scolastico 2018/2019*. Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.
- Nelson, J.M. & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a metaanalysis. *Journal of learning disabilities*, 44(1), 3-17.
- Panicker, A.S. & Chelliah, A. (2016). Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(1), 17-23.
- Polmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Sabornie, E.J. (1994). Caratteristiche socio-affettive nei primi adolescenti identificati come disabili e non disabili dell'apprendimento. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 268-279.
- Sainio, P.J., Eklund, K.M., Ahonen, T.P.S. & Kiuru, N.H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 287-298.
- Sartori, G. (1984). *La Lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Scalisi, T.G., Pelagaggi, D. & Fanini, S. (2000). *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*. Roma: Carocci.
- Shultz, P. (2011). *My Dyslexya* (Splendore, P. Trad.). Roma: Donzelli.
- Snowling, M.J., Muter, V. & Carrol, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychiatry*, 48(6), 609-618.
- Stanchieri, L. (2016). L'esempio di Philip Schultz, il poeta dislessico, *Huffpost*. Disponibile in: www.huffingtonpost.it/luca-stanchieri/lesempio-di-philip-schultz-il-poeta-dislessico_b_11565284.html (ultima consultazione: 18/05/2023).
- Stella, G. (2000). *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*. Milano: Fabbri.
- Tabassam, W. & Grainger, J. (2002). Concezione di sé, stile di attribuzione e autoefficacia Credenze di studenti con difficoltà di apprendimento con e senza deficit di attenzione e iperattività. *Journal of Learning Disabilities*, 25(2), 649-664.
- Tressoldi, P.E. (2002). I disturbi della scrittura. In Vicari, S. & Caselli, M.C. (a cura di), *I disturbi dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Vaughn, S., Elbaum, E.B., Schumm, J.S. & Hughes M.T. (1998). Risultati sociali per studenti con e senza disabilità dell'apprendimento in aule inclusive. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 428-436.
- Vio, C., Tressoldi, P. & Lo Presti, G. (2012). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.
- Waggoner, K. & Wilgosh, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 8-97.