

Estratto da

Un'esperienza di screening per l'individuazione di soggetti a rischio DSA ed intervento di formazione dei docenti nella Prima Classe della Scuola Secondaria Superiore di Giulia Lampugnani, Giacomo Stella, Giorgia Chiazzo, in *Dislessia* 3 n.1, pp. 37-48, 2006

Introduzione

Con il recente innalzamento dell'obbligo scolastico, anche all'interno della Scuola Secondaria Superiore, così come negli altri gradi d'istruzione scolare, gli insegnanti devono confrontarsi sempre più spesso con la presenza di un considerevole numero d'alunni in situazione di disagio scolastico e sociale, rispetto ai quali molto spesso i docenti stessi non riescono a riconoscere le cause, a progettare adeguamenti della didattica, a determinare e adottare i corretti comportamenti educativi. Così alunni con situazioni di disagio familiare, con difficoltà cognitive, con *Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)*, con scarsa motivazione, tutti con lunghe storie d'insuccesso scolastico, sono spesso accomunati dagli insegnanti, che li definiscono come alunni *a rischio*, *difficili*, *demotivati*, *non adeguatamente seguiti* o, al contrario, *viziati* dalle famiglie.

Gli studi sulle cause dell'insuccesso scolastico di ragazzi del primo biennio delle superiori evidenziano inoltre come una serie di fattori, concorrenti con le difficoltà oggettive, acuiscono le problematiche dei ragazzi in questa fase: spesso essi non hanno chiari gli obiettivi da perseguire nel miglioramento del proprio processo d'apprendimento, non percepiscono la scuola come occasione di progresso e il progresso come utilizzo consapevole e attivo delle proprie risorse cognitive, ma solo come qualcosa di non controllabile. Le emozioni in gioco nei processi d'apprendimento sono spesso negative (ansia, disorientamento, confusione) e il ragazzo si percepisce semplicemente come *non competente* nell'affrontare i compiti (Pellerey, 1996).

La crisi della scuola media superiore è sicuramente riconducibile in gran parte alla complessa fase psicologica in cui si trovano gli studenti di quella fascia di età, e in parte alla crisi di trasformazione sociale della nostra società, ma tutto ciò non può bastare per spiegare le difficoltà di apprendimento che incontrano alcuni ragazzi.

Si può ipotizzare che alcuni di questi alunni abbiano delle generali difficoltà d'apprendimento, altri dei Disturbi Specifici di Apprendimento, altri ancora una mancanza di consapevolezza e controllo delle proprie capacità rispetto all'apprendimento.

I Disturbi Specifici di Apprendimento sono stati finora scarsamente riconosciuti, a livello scolastico superiore, come una delle principali cause di insuccesso, dispersione scolastica e disagio/devianza giovanile. Infatti la varietà delle manifestazioni (dislessia, disgrafia, disortografia...) e il fatto che in questa fase della scolarizzazione i ragazzi compensino o cerchino di nascondere le proprie difficoltà, ostacola gli insegnanti nel riconoscere il comune denominatore, costituito dal Disturbo Specifico di Apprendimento.

La scarsa informazione sulla dislessia evolutiva è dovuta sia a mancata conoscenza specifica del problema presso gli insegnanti, sia al fatto che fino a pochi anni fa gli studenti dislessici abbandonavano gli studi alla fine della licenza media. Attualmente proseguono il percorso d'istruzione secondaria e pongono nuovi interrogativi ai docenti, affinché l'offerta scolastica possa loro garantire il successo formativo.

La dislessia nella Scuola Secondaria di secondo grado

Gli studi sullo sviluppo delle capacità di lettura nei soggetti italiani (Tressoldi, 1996) mostrano un continuo sviluppo delle capacità di lettura ad alta voce, sia in termini di rapidità che in termini di accuratezza. La velocità di lettura progredisce in maniera abbastanza omogenea di circa ½ sillaba al secondo per ciascun anno scolastico, fino alla terzo anno della scuola secondaria di primo grado, in cui raggiunge, nella lettura del testo, la velocità di circa 6 sillabe/secondo. Alcune ricerche, non ancora pubblicate condotte da Stella, attestano che, dopo la 3^a media, la progressione nella velocità di lettura ad alta voce tende a fermarsi di colpo, probabilmente a causa del "tappo"

costituito dalla velocità di articolazione che impedisce di accelerare ulteriormente la lettura ad alta voce senza renderla incomprensibile. I tempi di lettura ad alta voce di uno studente di 3^a media sono comparabili con quelli di uno studente universitario. Dunque l'acquisizione della capacità di lettura ad alta voce, intesa come padronanza del processo di decodifica, può considerarsi completata al termine della 3^a media.

Un lettore di 3^a media può a tutti gli effetti essere considerato un adulto e quindi a lui possono essere applicate le categorie applicabili all'adulto.

Come evolve la dislessia evolutiva negli adulti? Stella (2004) riferendosi a ricerche condotte all'estero, riporta la distinzione in tre categorie: dislessici recuperati, compensati e persistenti.

I primi non mostrano più alcuna difficoltà di lettura e, anche ai test specialistici, le loro prestazioni non sono distinguibili da quelle dei soggetti normolettori. Di solito recuperano entro il termine della scuola secondaria inferiore e dunque non rappresentano un problema visibile per le scuole superiori.

I *dislessici compensati* sono la categoria più numerosa, in quanto rappresentano almeno la metà dei dislessici. Costituiscono un gruppo eterogeneo che continua a lamentare difficoltà soggettive nella lettura (affaticamento, difficoltà di comprensione, etc.) e anche ai test, pur mostrando un discreto recupero rispetto alle prestazioni deficitarie dei dislessici persistenti, continuano a presentare risultati inferiori alla media. I dislessici compensati evidenziano una caratteristica particolare e cioè leggono in modo significativamente migliore le parole e il testo, rispetto alle pseudo-parole. In questa prova evidenziano sia lentezza che inaccuratezza. In pratica questa caratteristica qualifica il loro profilo in quanto essi dimostrano di non aver corretto le difficoltà di decodifica, ma si averle solo compensate per via lessicale. Il grado di abilità raggiunto consente loro di leggere e, in teoria di studiare, anche se un consistente ostacolo è rappresentato dalle parole dei lessici speciali, molto frequenti nei testi di studio. Queste parole vengono trattate come pseudo parole, in quanto, non essendo depositate nel lessico, o comunque non comparando frequentemente, debbono essere decodificate in modo analitico, mettendo alla prova la strategia di lettura che risulta ancora deficitaria anche nei dislessici compensati.

Lo studente della Scuola Secondaria Superiore con dislessia, *anche con dislessia compensata*, si trova dunque spesso in situazione di difficoltà rispetto alla decodifica di parole nuove (specie se si tratta di lessico specialistico e scientifico), di sigle e formule, rispetto a ragionamenti formali e astratti (come la dimostrazione di teoremi matematici) e di fronte alle lingue straniere in forma scritta. Inoltre lo studente dislessico compensato, a causa dello sforzo che compie per leggere, tende a leggere i testi una sola volta, ad avere difficoltà di comprensione e organizzazione dello studio individuale, nonché ad isolarsi e a sentirsi diverso dagli altri.

I *dislessici persistenti* mantengono invece consistenti difficoltà di lettura sia nel testo che nelle parole (sia per il parametro velocità che in quello di accuratezza), e dunque non sono in grado di leggere ad una velocità sufficiente per comprendere il testo e quindi per studiare.

In genere i dislessici persistenti a causa delle loro evidenti difficoltà, vengono riconosciuti come soggetti con disabilità di apprendimento dagli insegnanti di scuola media superiore, anche se non sempre appare chiaro il motivo di queste difficoltà, mentre le difficoltà di scolarizzazione dei dislessici compensati sono più difficili da identificare.

In considerazione delle difficoltà che possono presentare i soggetti dislessici compensati o i dislessici persistenti i docenti di questo grado di scuola iniziano ad avvertire sempre più l'esigenza di essere informati, formati e supportati rispetto alle caratteristiche, all'entità, alle manifestazioni dei Disturbi Specifici di Apprendimento nella popolazione scolastica del proprio Istituto.

Contesto di sviluppo del progetto

Il progetto è stato sviluppato all'interno dell'Istituto Secondario Superiore *Cardarelli* di La Spezia, che si compone di un Liceo Artistico e di un Istituto Tecnico per Geometri. Gli insegnanti dell'Istituto hanno partecipato, nell'a.s. 2003-04, ad una giornata di sensibilizzazione sulle

caratteristiche cliniche dei DSA ed hanno successivamente avvertito l'esigenza di individuare, all'interno delle Classi Prime dell'Istituto (159 alunni), gli studenti che possano presentare un Disturbo Specifico di Apprendimento, così come altri alunni in situazione di più generale difficoltà scolastica, non specifica.

Scopo del lavoro

Il progetto ha avuto come primo obiettivo quello di operare uno *screening* presso l'intera popolazione scolastica in ingresso nelle otto Prime Classi dell'Istituto scolastico (quattro classi di Liceo Artistico, quattro classi dell'Istituto Tecnico per Geometri), per l'individuazione di casi *a rischio di DSA*, ma anche per evidenziare altri casi di scarso rendimento scolastico; i ragazzi a rischio di DSA sarebbero stati poi segnalati alle rispettive famiglie, in modo da approfondire l'analisi presso le strutture sanitarie competenti ai fini dell'ottenimento di un'eventuale diagnosi.

Come secondo obiettivo si è ritenuto necessario attivare negli insegnanti un'attenzione particolare rispetto alle caratteristiche evidenziate quotidianamente in classe dai ragazzi con DSA, in modo da dare sensibilità maggiore allo screening attraverso un confronto dei risultati dello stesso con osservazioni dirette e mirate degli insegnanti. Tale attenzione specifica sarebbe stata inoltre utile ai docenti per individuare, anche in futuro, eventuali ragazzi a rischio di DSA, pur in assenza di un progetto di screening *a tappeto*.

Il terzo obiettivo significativo è stato fornire agli insegnanti, partecipanti al progetto, strumenti metodologici e didattici adeguati per la scelta sia di una didattica *preventiva*, valida per tutti gli alunni e utile lì dove s'ipotizzava la presenza in classe di un alunno con DSA; sia di una didattica facilitante, *compensativa* e *dispensativa*, verso i ragazzi con DSA, in modo che il loro percorso di apprendimento potesse essere ugualmente efficace rispetto a quello seguito dal resto della classe.

Materiali e metodi

Il test standardizzato

Per lo screening è stato utilizzato un test scritto standardizzato appositamente costruito da Stella (vedi Fini 2005) articolato in nove prove: *Capacità inferenziali*, *Abilità di classificazione 1*, *Abilità di classificazione 2*, *Operazioni matematiche*, *Riconoscimento di parole*, *Riconoscimento di non-parole*, *Comprensione del testo*, *Dettato di parole*, *Dettato di non-parole*.

Il test è stato somministrato da due insegnanti, interne all'Istituto *Cardarelli* di La Spezia, ad un campione di 159 alunni frequentanti la Prima Classe.

I dati sono stati raccolti in fogli di calcolo e su di essi sono stati analizzati i risultati conseguiti, in ciascuna abilità, da tutta la popolazione scolastica presa in esame, calcolando media e *standard deviation*, rispetto all'intera popolazione in esame, per l'individuazione dei casi a rischio¹.

L'intervento formativo

Prima finalità dell'intervento è stata far conoscere innanzitutto ai docenti le principali caratteristiche dei DSA, nelle loro diverse forme e manifestazioni che possono essere spesso osservate a scuola: difficoltà di concentrazione, scarse abilità di trascodifica, incostanza delle acquisizioni, discrepanza tra livello cognitivo mostrato e prestazioni scolastiche tradizionali. Sulla base di questi segnali, di uno screening e di un'eventuale riconoscimento/diagnosi dei ragazzi con Disturbo Specifico di Apprendimento, gli insegnanti che hanno in classe tali alunni devono poter operare scelte didattico-metodologiche che garantiscano in ogni caso il successo formativo di ciascun alunno. Si sottolinea come tale successo sia determinato non solo dagli aspetti cognitivi, ma anche da fondamentali modalità di controllo dei processi d'apprendimento (metacognitivi), dalle

¹ Media e standard deviation sono stati calcolati escludendo i dati significativamente troppo bassi, ma in modo che essi non costituissero una percentuale troppo consistente.

motivazioni, dal sistema di convinzioni che il soggetto ha nei confronti di sé come soggetto che apprende e nella considerazione che l'alunno ha della propria intelligenza

L'intervento si è costituito di:

1. una parte di formazione dei docenti in merito alle caratteristiche dei DSA e a come si evidenziano all'osservazione dell'insegnante, anche nello specifico delle diverse discipline;
2. un approccio circa la necessità di valorizzazione dei differenti stili cognitivi, delle caratteristiche e delle esigenze dei singoli alunni;
3. una discussione circa le modalità didattiche che possono sviluppare una consapevolezza attiva e di costruzione degli apprendimenti;
4. una promozione dell'opportuno utilizzo di strumenti compensativi e dell'applicazione di misure dispensative adeguate ai singoli casi individuati.

In base alla preparazione acquisita ed alle successive riflessioni maturate e condivise le insegnanti hanno organizzato piccoli gruppi d'intervento, supporto e valorizzazione dei singoli alunni, e laboratori per l'apprendimento dell'utilizzo del computer con sintesi vocale come strumento compensativo.

La comunicazione alle famiglie

Una volta individuati in maniera concorde, tramite approccio integrato di screening e osservazione degli insegnanti, i casi a rischio, la scuola ha ricevuto quindi il compito di segnalarli alle rispettive famiglie (debitamente informate precedentemente circa lo svolgimento del test) allo scopo di indirizzare al servizio sanitario specialistico gli alunni individuati per un accertamento più approfondito e per l'eventuale diagnosi.

I risultati raggiunti

I tre gruppi di alunni

Il test di Abilità inferenziali è servito a discriminare i ragazzi con difficoltà di apprendimento più generali dai ragazzi con DSA. Infatti una condizione necessaria (ma non sufficiente) affinché si possa parlare di DSA è un'adeguata abilità cognitiva. Gli altri otto test erano costruiti per misurare le *performance* in abilità specifiche, indicative dei casi di DSA.

Sono state perciò individuate due categorie di interesse, più un terzo gruppo:

1. il gruppo di alunni che ha riportato, nel test di Abilità inferenziali, risultati inferiori alla prima *deviazione standard*;
2. il gruppo di alunni che ha riportato adeguate Abilità inferenziali, ma ha evidenziato aree di carenza in settori specifici
3. il gruppo di alunni che ha rifiutato alcune prove e non ha potuto essere valutato.

Gli alunni con scarse abilità inferenziali sono stati esclusi dal gruppo dei potenziali soggetti con DSA e sono stati segnalati agli insegnanti come ragazzi con difficoltà cognitive *aspecifiche*, cioè non riconducibili a Disturbo *Specifico* né direttamente ad altri *deficit*; essi evidenziano, solo in alcuni casi, specifiche aree di carenza al livello strumentale (nei test specifici).

All'interno del secondo gruppo di alunni (tutti con adeguate capacità di inferenza) sono stati individuati i casi a rischio DSA: si tratta di quegli alunni che risultano essere al di sotto della seconda deviazione standard in diverse abilità specifiche. Infatti un alunno con DSA può avere una tipologia di disturbo localizzata in un'area ristretta, ad esempio solo in quella della scrittura.

Prove non svolte

Il terzo gruppo di alunni non può essere categorizzato con precisione: tali alunni hanno contestato e rifiutato di svolgere alcune delle prove. Potrebbe essere emerso in tal modo:

1. un problema di motivazione nei riguardi dell'attività (ai ragazzi non era adeguatamente chiara la finalità delle prove proposte)
2. i ragazzi erano consapevoli delle proprie carenze specifiche, rifiutando il compito per evitare di esporsi

3. altre motivazioni

A livello metodologico è necessario dire che questi alunni, che non hanno svolto una o più prove, sono stati esclusi dal calcolo della media e deviazione standard.

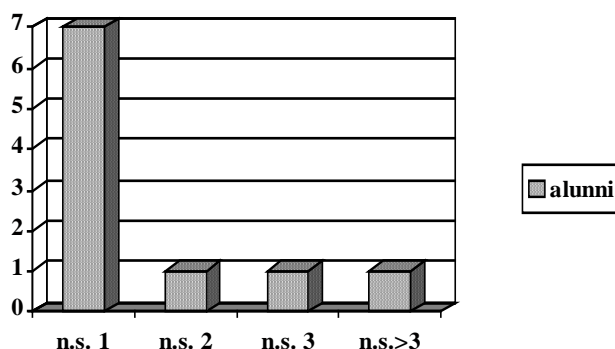


Fig. 1. Prove non svolte (n.s.)

Nel grafico si rappresenta il numero di alunni che non hanno svolto una, due, tre o più prove. La prova di *Comprensione del testo* è stata la più avversata, con cinque astensioni.

	Prove n.s.	Prove fallite
Al 1	1	1
Al 2	1	1
Al 3	1	2
Al 4	1	2
Al 5	1	3
Al 6	1	4
Al 7	1	7
Al 8	2	1
Al 9	3	4
Al 10	5	3

Tab 1: Correlazione prove non svolte e fallimento nelle altre prove.

La tabella rappresenta, per ogni alunno, il numero di prove non svolte e il numero di prove svolte in maniera fallimentare. Si nota che gli alunni che hanno rifiutato alcune prove hanno anche un alto numero di fallimenti nelle altre prove. Questo dato suggerisce che tali alunni avessero consapevolezza delle proprie difficoltà, evitando il confronto diretto con alcune prove.

Nessuno degli alunni in questione, a parte uno, aveva superato la prova di *Capacità inferenziali*; non si tratta dunque di alunni da prendere in considerazione per la ricerca di DSA, ma eventualmente per le difficoltà specifiche.

Nei dati seguenti le prove non svolte sono assimilate alle prove fallite.

Il confronto dei dati standardizzati con le osservazioni degli insegnanti

I risultati ottenuti sono stati discussi con gli insegnanti, sulla base delle osservazioni dirette da loro effettuate, durante la presentazione dei dati. Da tale confronto sembra di poter suggerire che il fallimento in un'unica prova isolata non è indice affidabile di rischio DSA. Sembra perciò che per poter parlare di rischio DSA, un alunno debba riportare un fallimento in almeno due prove specifiche. Tuttavia tale ipotesi non è supportata, nel presente studio, da una raccolta e da un'analisi sistematica dei dati. Questo è un punto che propone interessanti sviluppi per un futuro studio sperimentale.

E' necessario inoltre segnalare che, a parere degli insegnanti, il fallimento in alcune prove sembra dovuto alla sottovalutazione dell'importanza del compito da parte dei ragazzi. In proposito sembra quindi che, in un'ulteriore, possibile, futura esperienza un coinvolgimento motivato dei ragazzi in tale tipologia di screening, anche rispetto agli obiettivi che ci si propone, possa portare ad una più produttiva e positiva collaborazione da parte dei ragazzi coinvolti.

I dati numerici

La tabella riassuntiva mostra la stratificazione per singole abilità nei soggetti in esame, distinti tra DSA e difficoltà aspecifiche.

	Alunni a rischio DSA	Alunni con difficoltà aspecifiche
Ab.classificaz. 1	8	6
Ab.classificaz. 2	5	4
Ab. calcolo	14	6
Riconoscim di parole	3	1
Riconoscim non parole	2	4
Comprens testo	4	6
Scrittura parole	5	4
Scritt. non parole	6	6
	(+1 al. Straniero) (+1 al. Handicap)	(+1 al. Straniero)

Tab 2: I dati numerici

Non si riscontrano differenze significative tra i valori dei due gruppi per singola prova, con le eccezioni di *Calcolo*.

Gli alunni stranieri e certificati per handicap a norma della Legge 104/1992 hanno svolto le prove e sono rappresentati in tabella, ma non sono stati conteggiati nella rappresentazione dei risultati.

Test	Ist. Tecn. Geometri	Liceo Artistico	Ist. Tecn. Geometri	Liceo Artistico
	Al. con ab. Inferenziali (19)	Al. con ab. Inferenziali (15)	Al. con scarse ab. inferenz.(21)	Al. con scarse ab. inferenz. (14)
Ab.classificaz. 1	5	3	3	3
Ab.classificaz. 2	4	2	2	2
Ab. calcolo	8	6	5	1
Riconosc di parole	2	1	1	0
Riconosc non parole	0	2	3	1
Comprens del testo	3	1	6	0
Scrittura di parole	1	4	2	2
Scritt. di non parole	3	3	4	2
	(+1 al. Straniero)	(+1 al. handicap)		(+1 al. Straniero)

Tab 3: Tabella riassuntiva dei dati

In quest'ultima tabella sono rappresentati numericamente, suddivisi per tipologia di scuola, i soggetti risultati a rischio DSA (*Al. con abilità inferenziali*) e i soggetti con difficoltà aspecifiche (*Al. con scarse abilità inferenziali*). All'interno di ciascuno dei quattro gruppi si evidenzia quanti alunni hanno svolto ogni singola prova in maniera fallimentare.

Distribuzione di rischio nei due Istituti

Su un campione di 82 alunni dell'Istituto Tecnico Geometri e 77 alunni del Liceo Artistico, evidenziano difficoltà aspecifiche 21 alunni dell'Istituto Tecnico per Geometri (di cui 13 con deficit nei test specifici) e 14 alunni (di cui 5 con deficit nei test specifici) del Liceo artistico. 19 alunni dell'Istituto Tecnico per Geometri e 15 del liceo Artistico hanno evidenziato almeno un'area di rischio DSA; tuttavia rispetto a questi ultimi si ritiene che vi sia un fattore attendibile di rischio DSA (*alto rischio DSA*) per 6 alunni dell'Istituto Tecnico per Geometri e per 6 alunni del Liceo Artistico.

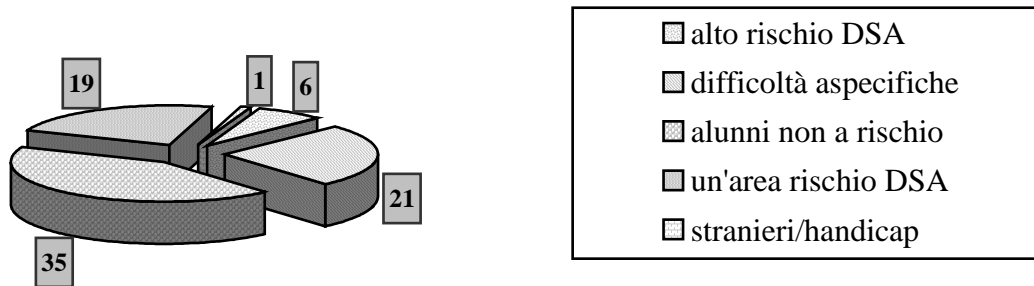


Fig. 2: Distribuzione dati nell'ITG

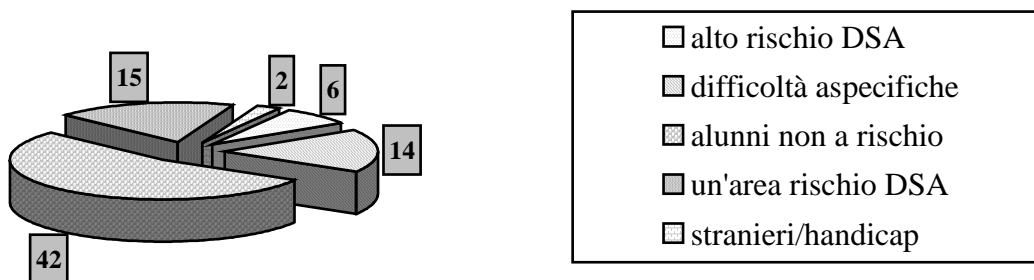


Fig. 3: Distribuzione dati nel Liceo Artistico

I due diagrammi mostrano la distribuzione numerica degli alunni all'interno delle due scuole componenti l'Istituto.

Il rischio DSA ha un'incidenza del 7,8% nel Liceo Artistico, mentre è del 7,3% nell'Istituto Tecnico Geometri. Per quanto riguarda le difficoltà aspecifiche si trova il 25,6% nell'Istituto Tecnico Geometri e il 18,2% nel Liceo Artistico.

Si nota come per gli alunni a rischio DSA vi sia una maggior concentrazione, sia pur lieve, al Liceo Artistico, mentre quelli con difficoltà aspecifiche si trovano in gran misura nell'Istituto tecnico per Geometri.

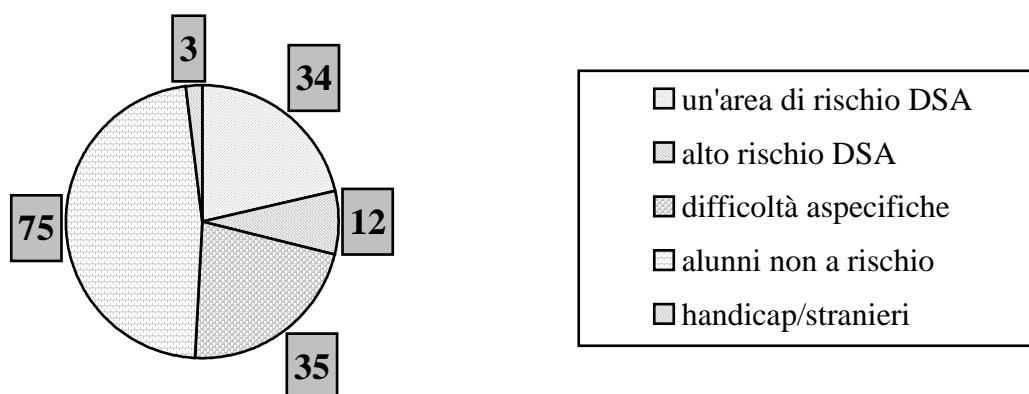


Fig. 4: Dati riassuntivi dello screening

Nel diagramma sono rappresentati tutti i 159 alunni partecipanti allo screening. 35 soggetti presentano difficoltà aspecifiche, 12 casi sono risultati a rischio DSA (*alto rischio DSA* -poiché falliscono almeno due prove specifiche), mentre altri 34 presentano singole aree di difficoltà DSA. Il 7,5% degli alunni dell'Istituto risulta perciò, ad una prima indagine conoscitiva di tipo standardizzato, essere *ad alto rischio DSA*.

Conclusioni

Nell'ambito del progetto di screening sono stati individuati 12 soggetti *ad alto rischio DSA* e 35 soggetti con difficoltà aspecifiche, frequentanti le classi Prime dell'Istituto Secondario Superiore *Cardarelli* di La Spezia.

A seguito della formazione e del lavoro di collaborazione nello screening gli insegnanti dei ragazzi di prima superiore hanno conosciuto le caratteristiche e l'influenza, in ambito scolastico, dei Disturbi Specifici di Apprendimento; hanno elaborato un percorso scolastico curricolare e di recupero più efficace ad incontrare le esigenze dei DSA e lo hanno attuato, rilevando miglioramenti nei propri alunni.

Gli insegnanti hanno valutato che il programma educativo-didattico ha avuto successo perché i ragazzi hanno acquisito consapevolezza rispetto alle proprie difficoltà, hanno interagito in maniera più positiva con gli stessi insegnanti e con i pari, hanno migliorato il proprio atteggiamento e le strategie attivate verso gli apprendimenti.

Concludendo, si può affermare che i risultati effettivamente ottenuti hanno riguardato due aspetti fondamentali:

1. l'adattamento della didattica e delle modalità di valutazione formativa sono state adottate nei confronti di tutta la classe;
2. l'accoglienza ed il riconoscimento delle diverse esigenze degli alunni con DSA (ad esempio, gli alunni diagnosticati come DSA utilizzano il computer come strumento compensativo in classe)
3. l'attenzione degli insegnanti nei confronti dei ragazzi con disagio scolastico è divenuta specifica e attenta a cogliere i segnali indicatori di un potenziale DSA

A motivo della maturazione di un proposito d'accoglienza, lo screening ed il percorso metodologico sono stati inseriti nel Piano dell'Offerta Formativa dell'Istituto, sin dall'anno scolastico successivo alla realizzazione del progetto; e le prove somministrate sono state inserite di prassi fra le prove d'ingresso nelle classi prime, così come il monitoraggio degli alunni a rischio individuati dal sopradetto screening.