

GLI ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

CATEGORIE DIAGNOSTICHE

Le classificazioni più in uso fanno riferimento a sistemi basati sul **DSM IV** (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders dell'American Psychiatric Association) (1996) e sull'**ICD 10** (International Classification of Diseases dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) (1992).

Per una valutazione analitica del grado di compromissione, di capacità/disabilità individuali e di difficoltà nel rapporto con l'ambiente si può consultare anche l'**ICDH-2** (Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Attività Personali e della Partecipazione Sociale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) (1999).

Possono presentare **difficoltà di apprendimento** e bisogni educativi speciali alunni che rientrano in varie categorie diagnostiche:

- Ritardo Mentale;
- Disturbi Generalizzati dello Sviluppo;
- Difficoltà di Apprendimento;
- Disturbi da Deficit di Attenzione e da Comportamento Dirompente.

RITARDO MENTALE

Le tre caratteristiche fondamentali del disturbo sono:

- un funzionamento intellettivo generale al di sotto della media (Q.I. < 70);
- una insorgenza dei sintomi prima dei 18 anni;
- limitazioni nel comportamento adattativo (*Vineland Adaptive Behavior Scales*).

- **RM lieve** (70 < Q.I. < 50-55): 80% dei casi. Gli alunni presentano limitazioni senso-motorie minime e nel possono raggiungere discreti livelli nelle abilità sociali, di comunicazione e professionali in grado di garantire una buona autonomia personale.
- **RM medio** (50-55 < Q.I. < 35-40): 12% dei casi. Spesso presentano disfunzioni neurologiche che ostacolano le capacità motorie e difficoltà nei rapporti interpersonali. Possono arrivare a livelli di autonomia discreti e fare lavori in laboratori protetti.
- **RM grave** (35-40 < Q.I. < 20-25): 7% dei casi. Presentano anomalie fisiche congenite, un limitato controllo senso-motorio, anche le abilità comunicative sono compromesse. Possono apprendere abilità di autonomia e svolgere piccoli lavori routinari.
- **RM gravissimo** (Q.I. < 20-25): 1% dei casi. Oltre ai danni neurologici, questi soggetti presentano gravi deformità fisiche che non consentono il movimento autonomo. Sono individui fortemente limitati anche nell'autonomia personale e nella comunicazione.

DISTURBI GENERALIZZATI DELLO SVILUPPO

Questi alunni presentano una **distorsione qualitativa** nello sviluppo di molte funzioni fondamentali (attenzione, percezione, funzionamento intellettivo), tra cui in particolare la comunicazione, verbale e non-verbale, le capacità sociali e immaginative.

- **Disturbo Autistico**: Menomazione qualitativa nelle interazioni sociali reciproche; Menomazione qualitativa nella comunicazione; Restrizione marcata del repertorio di comportamenti, interessi ed attività.
- **Disturbo di Rett**: Movimenti stereotipati delle mani (stereotipie di lavaggio); Ritardo nel linguaggio e nella coordinazione della marcia (associato a RM grave); Marcata regressione dopo circa 6 mesi di sviluppo tipico.
- **Disturbo Disintegrativo della Fanciullezza**: Sviluppo normale fino ai 2 anni; Declino continuo del funzionamento (dal linguaggio al funzionamento sociale alle autonomie).
- **Disturbo di Asperger**: Interazione sociale menomata, comportamenti stereotipati ed interessi ristretti; Manca un ritardo clinicamente significativo nello sviluppo cognitivo.
- **Disturbo Generalizzato dello Sviluppo NAS (incluso Autismo Atipico)**.

DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO

La categoria **“Difficoltà di Apprendimento”** non esiste né nel DSM IV né nell'ICD 10 ma è utilizzata per riferirsi ad uno sviluppo inadeguato in una delle aree specifiche della abilità scolastiche (Disturbi dell'Apprendimento), linguistiche (Disturbi della Comunicazione) o motorie (Disturbo delle Capacità motorie). Il deficit non deve poter essere attribuibile a RM, Disturbo Generalizzato dello Sviluppo, ad un disturbo fisico o neurologico dimostrabile o a carenti opportunità di istruzione.

- **Disturbo della Lettura:** incapacità di acquisire livelli prevedibili per quel che riguarda l'accuratezza della lettura, la velocità, o la comprensione. I sintomi comuni sono: incapacità di discriminare lettere simili e incapacità di associare suoni a simboli letterali.
- **Disturbo del Calcolo:** incapacità di acquisire la competenza nel calcolo e nel ragionamento matematico. I sintomi principali sono: incapacità di capire le operazioni e i concetti matematici, di applicare il ragionamento simbolico ai problemi, di riconoscere simboli matematici, di rispettare i segni delle operazioni, di imparare le tabelline.
- **Disturbo dell'Espressione Scritta:** incapacità di acquisire le competenze nella scrittura. I sintomi sono, in generale: scrittura a mano deficitaria, incapacità di comporre frasi o paragrafi coerenti, molteplici errori grammaticali, di spelling, di punteggiatura.
- **Disturbo dell'Apprendimento NAS.**

DISTURBI DELLA COMUNICAZIONE

- **Disturbo della Espressione del Linguaggio:** menomazione dello sviluppo nell'espressione del linguaggio, inferiore rispetto alla capacità intellettiva non verbale ed al linguaggio recettivo. Le manifestazioni comuni sono: limitata gamma di vocabolario, strutture grammaticali semplificate, difficoltà a trovare le parole.
- **Disturbo Misto della Espressione e della Ricezione del Linguaggio:** menomazione nello sviluppo del linguaggio recettivo ed espressivo, inferiore rispetto alla capacità intellettiva non verbale. Le manifestazioni comuni sono: vocabolario limitato, difficoltà a capire le parole, deficit dell'elaborazione uditiva.
- **Disturbo della Fonazione:** incapacità di utilizzare nel discorso i suoni prevedibili rispetto allo sviluppo e appropriati rispetto all'età e all'idioma. I sintomi comuni comprendono: errori nella produzione, nella rappresentazione o nell'organizzazione del suono. I suoni più spesso male articolati sono quelli acquisiti più tardi (l, r, s, z, gl, gn, c).
- **Blabuzie:** ripetizione prolungata di suoni e sillabe, prolungamento di suoni, anomale pause che interrompono il ritmo normale del discorso, sostituzione di parole difficili da articolare con parole più semplici. Talvolta si accompagna a movimenti muscolari come sbattimento degli occhi, tremori, scosse e tic.
- **Disturbo della Comunicazione NAS.**

DISTURBO DELLE CAPACITA' MOTORIE

- **Disturbo di Sviluppo della Coordinazione:** menomazione nello sviluppo della coordinazione motoria, non dovuta ad un Disturbo Generalizzato dello Sviluppo o ad un disturbo fisico o neurologico dimostrabile (ad esempio: PCI, distrofia muscolare, emiplegia etc.), che interferisce in modo significativo con le acquisizioni scolastiche o con le attività quotidiane. I sintomi comuni variano, a seconda dell'età, dalla difficoltà nell'acquisire le tappe dello sviluppo nei bambini in età infantile (ad esempio: gattonare, sedersi etc.), alle difficoltà nelle capacità motorie grossolane o fini nei bambini più grandi (ad esempio: scrivere a mano, scrivere a computer etc.). Sono comunemente associati Disturbi della Comunicazione.

DEFICIT DI ATTENZIONE E COMPORTAMENTO DIROMPENDE

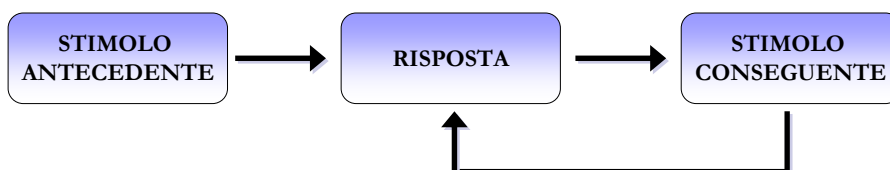
- **Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (DDAI):** menomazione significativa nel funzionamento sociale o scolastico (alunni disorganizzati, instabili, invadenti, ostinati, prepotenti, ostili, aggressivi). I sintomi principali coinvolgono la disattenzione, da un lato, e l'iperattività/impulsività, dall'altro. Sono possibili i sottotipi: *Combinato, Con Disattenzione Prevalente, Con Iperattività/Impulsività Prevalenti, NAS.*
- **Disturbo della Condotta:** i comportamenti considerati sintomatici sono: condotta aggressiva verso persone o animali, danneggiamento della proprietà altrui, menzogna, furti, insensibilità, mancanza di rimorso, malvagità, comportamenti che violano i diritti fondamentali degli altri e le principali norme della società.
- **Disturbo Oppositivo-Provocatorio:** spesso è un precursore (o una manifestazione precoce?) del Disturbo della Condotta. Manca l'estrema aggressività fisica ma ci sono comportamenti di perdita del controllo, litigi con gli adulti, opposizione attiva, rifiuto ripetuto di rispettare le richieste degli adulti, azioni compiute con lo scopo deliberato di infastidire. Sono individui collerici, suscettibili, dispettosi, vendicativi.
- **Disturbo da Comportamento Dirompente NAS.**

IL PROCESSO DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO

GLI ELEMENTI DI BASE DELLA DINAMICA DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO

Gli elementi di base del processo di insegnamento sono:

- **Stimoli antecedenti:** qualunque evento percepibile, più o meno complesso e più o meno osservabile direttamente, in grado di provocare una risposta comportamentale;
- **Risposta:** qualunque azione o strategia, che possiamo definire come comportamento, semplice o complesso e più o meno osservabile direttamente, che si verifica in seguito ad uno o più stimoli.
- **Stimoli conseguenti:** qualunque evento percepibile, più o meno complesso e più o meno osservabile direttamente, che segue la risposta e ne influenza le future probabilità di ricomparsa.



PROGRAMMAZIONE DEGLI ANTECEDENTI

Tutta l'azione educativa si basa sull'uso di stimoli antecedenti: il problema consiste nel programmarne al meglio la presentazione per andare incontro alle esigenze degli alunni con bisogni educativi "speciali".

È bene ricordare che "stimoli diversi producono risposte diverse"!

Le principali tecniche:

- *Programmazione di Stimoli Discriminativi* (S_D): programmazione di stimoli in grado di evocare una precisa risposta attesa;
- *Programmazione degli Aiuti* (prompting): (ad es.: guida fisica, indicazione gestuale, aiuto verbale, semplificazione della situazione-stimolo, uso di materiali-stimolo facilitanti e facilitati) per favorire l'emissione della risposta bersaglio;
- *Apprendimento senza Errori* (fading): programmazione di stimoli di aiuto per facilitare l'emissione della risposta bersaglio e prevenire le risposte errate;
- *Imitazione* (modeling): favorire l'acquisizione di risposte attraverso l'imitazione di modelli competenti.

GESTIONE DELLA RISPOSTA

Dal punto di vista dell'insegnante la "risposta" è tutto quello che fa l'alunno: ogni suo comportamento, più o meno direttamente osservabile.

In termini molto concreti, quasi sempre gli obiettivi di un piano educativo sono costituiti da risposte più o meno complesse (risolvere un problema di matematica, leggere e comprendere un brano etc.).

Le principali tecniche:

- *Analisi del Compito* (task-analysis): consiste nel determinare i passi che devono essere compiuti dall'alunno per arrivare a eseguire correttamente un compito, frazionando un obiettivo complesso in tanti sotto-obiettivi più semplici (ad es. per un problema di matematica: leggere bene il testo, scrivere i dati, individuare la/le domanda/e etc.);
- *Modellaggio* (shaping della risposta): costruire una abilità del tutto assente attraverso il rinforzo di risposte che si approssimano sempre di più a quella corretta desiderata;
- *Concatenamento* (chaining): insegnare una sequenza di comportamenti che costituiscono una catena comportamentale (ad es. prepararsi per l'ora di ginnastica).

PROGRAMMAZIONE DELLE CONSEGUENZE

Gli stimoli che seguono una risposta, a seconda della loro funzione, possono avere due effetti su di essa: aumentarne o diminuirne la possibilità di comparsa nel futuro.

Le principali tecniche:

- *Rinforzamento*: stimoli conseguenti con funzione rinforzante hanno l'effetto di aumentare la frequenza di emissione di un comportamento in futuro. Esistono vari tipi di rinforzatori: primari, secondari, consumatori, dinamici, simbolici, sociali, informativi. Esistono vari "modelli di rinforzamento" (modalità di assegnazione del rinforzatore): continuo, a intervalli, a rapporto, a durata, differenziale (DRO, DRL, DRI).
- *Punizione*: stimoli conseguenti con funzione punente hanno l'effetto di diminuire la frequenza di emissione di un comportamento in futuro. La punizione però ha molti difetti, si opta quindi, di solito, per le "buone punizioni": controllo dello stimolo, blocco fisico, time-out con o senza sospensione, costo della risposta, ipercorrezione.
- *Estinzione*: stimoli conseguenti con funzione neutra (non rinforzante e non punente) hanno l'effetto di diminuire la frequenza di emissione di un comportamento in futuro.

STRATEGIE DIDATTICHE METACOGNITIVE

STRATEGIE DIDATTICHE METACOGNITIVE

Nella **didattica metacognitiva** l'attenzione dell'insegnante non è rivolta "all'insegnare come fare a..." ma a formare quelle abilità mentali e cognitive superiori che vanno al di là delle abilità cognitive più "semplici", come leggere, scrivere o calcolare.

L'obiettivo è quello di sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni. In breve, l'approccio metacognitivo mira a sviluppare le capacità degli alunni di essere "**gestori**" delle proprie risorse cognitive.

Questo approccio, recente sviluppo nell'ambito della **psicologia cognitiva dell'educazione**, viene applicato con successo sia a livello della didattica di classe, sia negli interventi di recupero e sostegno degli alunni con Difficoltà di Apprendimento di vario genere, Ritardo Mentale e altri "bisogni educativi speciali".

L'insegnante che opera in modo metacognitivo interviene a **quattro diversi livelli** che rappresentano altrettante dimensioni ben distinte, anche se strettamente interconnesse del costrutto "metacognizione" (Cornoldi, 1995).

LIVELLI METACOGNITIVI

- **LIVELLO 1:** *Conoscenze sul funzionamento cognitivo in generale*

Si forniscono informazioni generali su come funziona la mente umana, su quali sono i processi cognitivi che la caratterizzano (ad es. memoria, apprendimento, attenzione, etc.), i meccanismi che li rendono possibili, gli stimoli interferenti che ne riducono le potenzialità ed i limiti intrinseci che condizionano le prestazioni mentali. A questo livello è importante fare presente che questi processi possono essere attivamente influenzati attivamente in modo da migliorarne l'efficienza.

- **LIVELLO 2:** *Autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo*

L'alunno è invitato a prendere coscienza del proprio funzionamento cognitivo, sulla base delle competenze apprese nella prima fase. Questa consapevolezza dovrà consentire allo studente di mettere in luce i punti di forza e di debolezza dei propri processi cognitivi e di rendersi conto dei fattori, esterni e/o interni, in grado di modificarne, in senso positivo e negativo, l'efficienza. L'alunno deve iniziare a "guardare dentro di sé" e non solo "fuori di sé".

LIVELLI METACOGNITIVI

- **LIVELLO 3:** *Uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva*

A questo livello l'alunno dirige attivamente se stesso, governando lo svolgersi dei propri processi cognitivi. Lo studente applicherà le sue conoscenze, sia generali (livello 1) che personali (livello 2) nell'autoregolarsi efficacemente durante lo svolgimento di un compito (ad es. di apprendimento, di memorizzazione, di attenzione, etc.).

- **LIVELLO 4:** *Variabili psicologiche di mediazione*

Questo livello è indispensabile per il successo dell'approccio e per un soddisfacente coinvolgimento dell'alunno nella vita scolastica.

- stile attributivo (atteggiamento dell'alunno verso il proprio potere personale di influenzare i processi cognitivi attraverso le strategie);
- autoefficacia (convinzione delle proprie capacità di raggiungere il successo nell'esecuzione di un compito, senso di competenza);
- autostima (complesso di giudizi di valore e sentimenti nei confronti della propria persona, nei diversi ambiti di vita);
- motivazione (produrre motivazione intrinseca e non estrinseca, sostenuta non dall'esterno ma dall'interno).

**LA RISORSA
"COMPAGNI DI CLASSE"**

APPRENDIMENTO COOPERATIVO

Il primo passo da compiere nel proporre alla classe di lavorare in gruppo consiste nel **preparare adeguatamente gli alunni** ad affrontare situazioni che richiedono un lavoro di tipo cooperativo. Gli alunni devono sapere come comportarsi in situazioni di gruppo, senza che sia necessaria una continua supervisione.

L'assegnazione di un compito da svolgere in gruppo comporta un importante cambiamento nelle **norme tradizionali** che regolano la classe. Gli studenti devono essere responsabili per il proprio comportamento e per il comportamento del gruppo. Affinché il gruppo lavori bene, gli alunni devono abituarsi a chiedere l'opinione altrui e a dare agli altri l'opportunità di parlare. Queste abilità non sono una conseguenza automatica dell'essere in un gruppo di apprendimento cooperativo!

Cooperare significa **lavorare insieme per raggiungere un obiettivo comune**: l'individuo singolo cerca di perseguire risultati che vanno a vantaggio suo e del gruppo.

COSTRUZIONE DI UN GRUPPO COOPERATIVO

Le fasi della costruzione di un gruppo di apprendimento cooperativo:

• **Imparare a lavorare insieme:**

- apprendere a cogliere le necessità del gruppo e adeguarvisi;
- iniziare a sentirsi responsabili per il gruppo;
- comunicare chiaramente ed efficacemente.

• **Equità nella partecipazione:**

- ascoltare gli altri ed esprimere le proprie idee;
- essere aperti alle idee degli altri;
- motivare le proprie convinzioni.

• **Gestione del conflitto cognitivo:**

- giustificare i propri punti di vista;
- rendersi conto che esistono diverse prospettive su un problema;
- gestire il disaccordo (non ricorrendo ad attacchi personali o abbandono del gruppo).

EFFETTI DEL COOPERATIVE LEARNING

I principali effetti di un programma di apprendimento cooperativo sono:

- **Migliori risultati scolastici:** gli alunni lavorando di più, raggiungono migliori risultati, memorizzano meglio e più a lungo, sviluppano una maggiore motivazione intrinseca allo studio e livelli superiori di ragionamento e pensiero critico;
- **Relazioni interpersonali più positive:** si creano spirito di squadra, rapporti di amicizia, sostegno e rispetto reciproci;
- **Maggior benessere psicologico:** miglior senso di autoefficacia, autostima, immagine di sé ed adattamento psico-sociale.

GRUPPI NON COOPERATIVI

- **Apprendimento competitivo:** gli studenti lavorano l'uno contro l'altro per raggiungere un giudizio migliore di quello dei compagni;
- **Pseudogruppo di apprendimento:** gli studenti devono lavorare insieme ma pensano che saranno valutati individualmente, in realtà sono in competizione;
- **Gruppo tradizionale di apprendimento:** gli studenti devono lavorare insieme, ma le attività sono strutturate in un modo che richiede poco lavoro comune.

GRUPPI DI APPRENDIMENTO COOPERATIVO

- **Gruppi formali:** durano da una lezione ad alcune settimane, possono essere utilizzati per insegnare abilità e contenuti anche molto diversi e assicurano il coinvolgimento attivo degli studenti del gruppo;
- **Gruppi informali:** durando da pochi minuti ad una lezione, possono essere utilizzati durante l'insegnamento diretto per focalizzare l'attenzione sul materiale da apprendere, creare un clima favorevole ed assicurarsi la collaborazione degli studenti;
- **Gruppi di base:** sono gruppi eterogenei a lungo termine, della durata di almeno un anno scolastico, hanno membri stabili che si scambiano il sostegno, l'aiuto, l'incoraggiamento e l'assistenza necessari per apprendere.

ELEMENTI ESSENZIALI

Gli elementi essenziali di un gruppo cooperativo sono:

- **Interdipendenza positiva:** non c'è successo individuale senza successo collettivo;
- **Responsabilità individuale e di gruppo:** ogni membro contribuisce al lavoro;
- **Interazione costruttiva diretta:** condivisione di risorse e incoraggiamento;
- **Abilità sociali:** sviluppo delle abilità interpersonali;
- **Valutazione del lavoro:** verifica e discussione dei progressi compiuti;
- **Formazione e composizione del gruppo:** tempo, dimensioni del gruppo;
- **Attribuzione di ruoli:** gestione e funzionamento del gruppo;
- **Organizzazione dell'aula:** distanza (collaborazione e non interferenza);
- **Strutturazione materiale:** materiale anche tradizionale ma adeguatamente rivisto;
- **Avvio dei lavori:** spiegazione compito, valutazione, strategie etc.;
- **Costruzione Interdipendenza positiva:** obiettivi, premi, risorse, ruoli, identità;
- **Responsabilità individuale:** responsabilità per sé ed il gruppo;
- **Fornire abilità sociali di cooperazione:** capire importanza delle abilità sociali;
- **Monitoraggio e valutazione:** esternamente e attraverso l'automonitoraggio;

PEER-TUTORING

Con il termine **peer-tutoring** si fa riferimento ai progetti di insegnamento tra alunni. La formula base dell'insegnamento secondo questa tecnica prevede che un alunno (**tutor**) svolga attività di insegnamento diretto in coppia ad un altro alunno (**tutee**) con o senza difficoltà di apprendimento.

I **tutor** non sono semplici surrogati dell'insegnante perché anch'essi traggono da questa esperienza vantaggi paragonabili a quelli dei loro allievi, in particolar modo sviluppano una maggiore autostima, una maggiore sicurezza e atteggiamenti più positivi verso la scuola in generale.

Alcuni esempi di peer-tutoring:

- **Tutoring in gruppi della stessa classe:** l'elemento essenziale è il piccolo gruppo (4-5 alunni) eterogeneo in modo da rispecchiare le caratteristiche della classe;
- **Tutoring tra alunni di età diversa a favore del discente:** prevede l'assistenza degli alunni più bravi a favore di quelli più giovani e meno bravi;
- **Tutoring tra alunni di età diversa a favore del docente:** l'attenzione è tutta concentrata sui vantaggi tratti dal tutor.