

Le conoscenze degli insegnanti sui Disturbi Specifici di Apprendimento

Un'indagine svolta nelle scuole calabresi

Antonella Valenti

Dipartimento di Studi Umanistici, Università della Calabria, Rende (CS)

Simona Rattà e Gianmaria Palumbo

Studio ODIPA, Soverato (CZ)

Sommario

Il presente lavoro è un'indagine volta a rilevare le conoscenze degli insegnanti sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). Lo studio nasce dall'esigenza di indagare il livello attuale di conoscenza del personale docente in Calabria su tale argomento a seguito della promulgazione della legge n. 170/10 e del Decreto attuativo n. 5669/11, che prevedono, tra i vari aspetti, la formazione obbligatoria sui DSA. A tale scopo è stato somministrato un questionario a un campione di circa 350 insegnanti di scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado della Calabria. Complessivamente, i risultati delle analisi descrittive condotte sui dati mettono in luce uno scarso livello di conoscenza sui DSA.

Introduzione

L'8 ottobre del 2010 è stata approvata in Italia la legge n. 170 *Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico*, che riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia, la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

Il riconoscimento legislativo dei DSA e il successivo Decreto Ministeriale n. 5669, del 12 luglio 2011 con allegate *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* hanno determinato nella scuola italiana un radicale cambiamento del contesto operativo

per la gestione degli alunni con una diagnosi certificata di DSA, definendo le misure educative, didattiche di supporto e le tipologie di intervento da attivare.

La normativa vigente ritiene l'insegnante una figura professionale particolarmente rilevante non solo per identificare le difficoltà di un alunno nel suo percorso scolastico, ma anche per creare uno spazio favorevole e idoneo all'apprendimento che consenta di far fronte ai bisogni educativi specifici di ciascun bambino.

La legge n. 170/2010 prevede un obbligo formativo per il personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado

(art. 4), affinché l'alunno con DSA possa essere messo nelle condizioni di raggiungere gli obiettivi previsti nel suo percorso formativo, assicurandogli eguale possibilità di successo scolastico e pari opportunità di apprendimento.

Obiettivi

Il presente lavoro riguarda un'indagine che ha l'obiettivo di rilevare le conoscenze sui DSA del personale docente in Calabria a oltre due anni dalla promulgazione della legge n. 170/2010 e del DM n. 5669/2011 con allegate Linee Guida che prevedono, tra i vari aspetti, la formazione obbligatoria del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado sul tema dei DSA.

La legge n. 170/2010 e il DM n. 5669 del 12 luglio 2011 prevedono che i docenti delle scuole di ogni ordine e grado siano a conoscenza:

- dei disturbi inclusi nella categoria diagnostica dei DSA;
- delle cause alla base del disturbo;
- delle misure educative e didattiche di supporto previste per gli alunni con diagnosi di DSA.

A tale scopo è stato somministrato un questionario costruito *ad hoc* a un campione di 350 insegnanti di scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo e secondo grado provenienti da più province della Calabria (il questionario è riportato in Appendice).

Metodo

Campione

Lo studio si colloca all'interno di un progetto di ricerca più ampio realizzato all'interno del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria (CS)

e dallo Studio ODIPA (Obiettivo Diagnosi e Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento) di Soverato (CZ) ed è stato rivolto a 350 insegnanti di scuole primaria e secondaria presenti sul territorio calabrese. Tra gli oltre 1.000 insegnanti di tutte le province della Calabria invitati a partecipare, attraverso contatti personali o tramite i rispettivi dirigenti scolastici, hanno aderito spontaneamente all'iniziativa soltanto 350 insegnanti, in prevalenza della provincia di Catanzaro.

L'indagine esplorativa si è svolta nell'arco di circa sei mesi, da gennaio a giugno 2012. Il campione è stato reclutato in iniziative di sensibilizzazione sul tema della dislessia nelle scuole aderenti all'iniziativa. Nella figura 1 sono rappresentate le percentuali relative all'età anagrafica, agli anni di insegnamento e al titolo di studio del campione di riferimento, costituito da insegnanti di età compresa tra i 23 e i 65 anni. L'età media del campione è di 41 anni, con una media di 13 anni di insegnamento. Riguardo al titolo di studio, il 55% dei docenti possiede una laurea e il 45% un diploma magistrale.

Strumenti e procedura: il questionario

Lo strumento somministrato è un questionario costruito *ad hoc*, con sei domande con risposte a 5 punti (*domande 1-2-3-6*: molto d'accordo; d'accordo; incerto; contrario; molto contrario; *domanda 3*: per niente; un po'; moderatamente; molto; estremamente) e a scelta multipla (*domanda 4*: in media/superiore alla media/inferiore alla media; *domanda 5*: sì; no; non so).

Nello specifico, le domande e gli item di risposta formulati sono stati elaborati prendendo spunto da un precedente studio, *Cosa pensano gli insegnanti delle difficoltà di apprendimento? Risultati di una ricerca*, pubblicato in «Difficoltà di Apprendimento»,

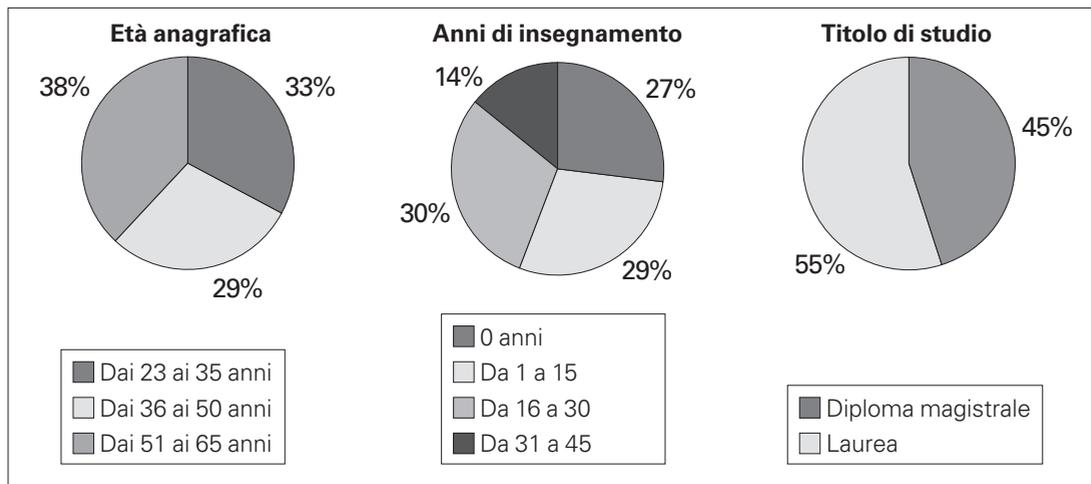


Fig. 1 Rappresentazione percentuale di età anagrafica, anni di insegnamento e titolo di studio del campione complessivo di riferimento.

vol. 10, n. 4, pp. 533-548 (Valenti, Trotta e Palladino, 2005).

La consegna generale del questionario chiede al docente di rispondere in modo anonimo alle domande facendo riferimento alla propria esperienza e conoscenza personale sull'argomento dei DSA. Nella prima parte, «Sezione Anagrafica», si richiedono informazioni generali sul soggetto intervistato: l'età, il titolo di studio, gli anni di insegnamento, la disciplina insegnata, la scuola di riferimento (infanzia, primaria, secondaria), la conoscenza personale del tema dei DSA. In particolare solo due insegnanti su 350 hanno dichiarato di non conoscere l'argomento oggetto di indagine.

Il questionario indaga le seguenti aree:

- *le conoscenze generali sui DSA*: i disturbi inclusi nella categoria diagnostica (16 item); le cause alla base del disturbo (13 item);
- *l'immagine dell'alunno con DSA*: i tratti comportamentali ed emotivi (18 item); il livello intellettivo degli studenti con il disturbo (1 item);
- *le conoscenze degli interventi educativi e didattici per alunni con DSA*: la concezione di efficacia degli interventi educativi (1

item); gli accorgimenti didattici e educativi per migliorare le prestazioni di un alunno con DSA (24 item).

Il questionario è stato somministrato individualmente nell'orario del collegio docenti. La compilazione è avvenuta in forma anonima sotto la diretta supervisione dei somministratori.

Analisi dei dati e risultati

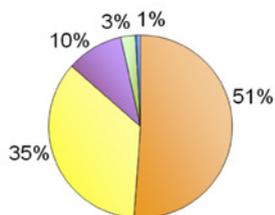
Sui dati raccolti sono state analizzate le frequenze di risposta per ciascun item. Di seguito sono riportati i grafici a torta relativi alle percentuali di risposta forniti dagli insegnanti del campione.

La prima domanda del questionario, «Secondo lei, la categoria diagnostica dei DSA comprende...» (figura 2), è volta a indagare la conoscenza dei disturbi inclusi nella categoria diagnostica dei DSA, in linea con l'art. 1, comma 1, della legge n. 170/2010.

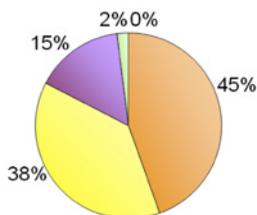
In particolare, l'86% del campione include correttamente tra i DSA il disturbo di lettura (dislessia), l'83% il disturbo di

Legenda: ■ Molto d'accordo ■ D'accordo ■ Incerto ■ Contrario ■ Molto contrario

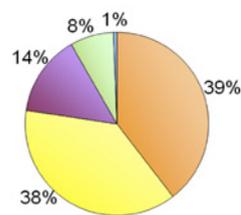
Disturbo di lettura



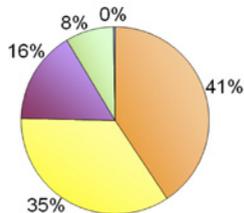
Disturbo di scrittura



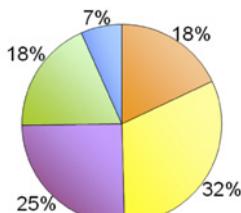
Disturbo di calcolo



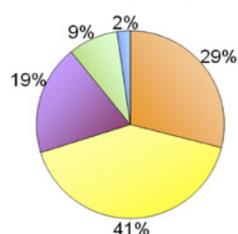
Disturbo di grafia



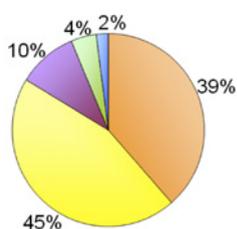
Disturbo del comportamento



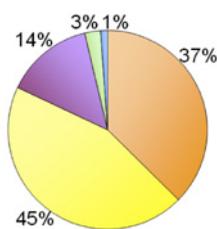
Disturbo della comunicazione e del linguaggio



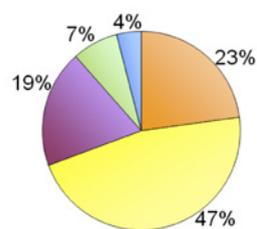
Disturbo di attenzione



Disturbo di comprensione del testo



Disturbo di memoria



Disturbi emotivi motivazionali

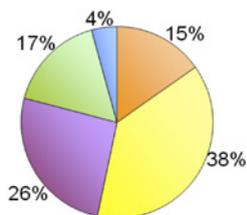


Fig. 2 Percentuali di risposta alla domanda 1 del questionario: «Secondo lei, la categoria diagnostica dei DSA comprende...».

scrittura (disortografia), il 76% il disturbo della grafia (disgrafia) e il 77% il disturbo del calcolo (discalculia). Tuttavia, la maggior parte del campione, con una percentuale d'accordo superiore al 50%, include nei DSA anche altri disturbi dello sviluppo, non appartenenti alla categoria, come quello di attenzione (84%), di comprensione del testo (82%), della comunicazione e del linguaggio (70%), della risoluzione dei problemi matematici (69%), di memoria (70%), disturbi emotivo motivazionali (53%) e del comportamento (50%).

La seconda domanda del questionario, «In quale misura ritiene che le ragioni di seguito elencate possano essere causa di un DSA?», indaga la conoscenza delle cause alla base del

disturbo specifico di apprendimento (figura 3). In particolare si osserva che la maggior parte del campione ritiene che a causare un DSA siano traumi e lesioni cerebrali (58%), disturbi emotivi e motivazionali (54%), disturbi di personalità (51%), scarse potenzialità intellettive (47%), deficit sensoriali (43%). Solo il 47% del campione considera causa di DSA fattori neurobiologici ereditari, in linea con le ipotesi più accreditate dalla letteratura scientifica (Cornoldi, 1999; 2007; ISS, 2010; PARCC, 2011).

La terza domanda del questionario, «In base alla sua conoscenza ed esperienza personale, ritiene che un alunno DSA sia...», indaga i tratti comportamentali ed emotivi che caratterizzano lo studente con tali disturbi (figura 4).

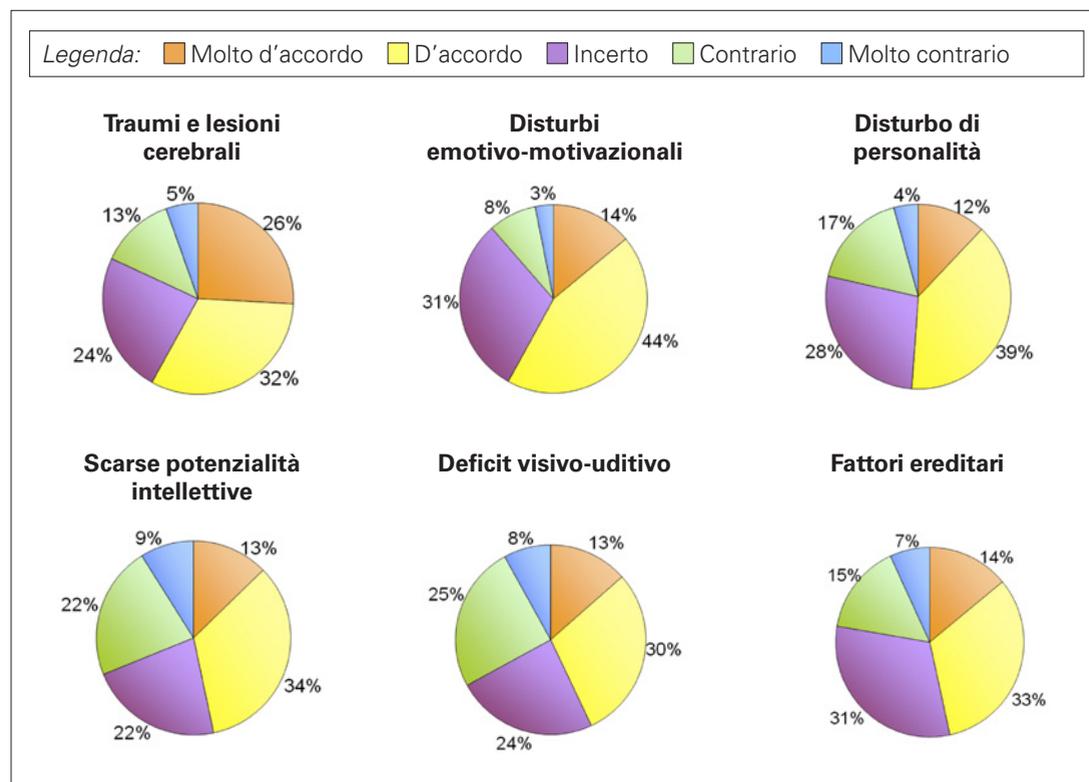


Fig. 3 Percentuali di risposta alla domanda 2 del questionario: «In quale misura ritiene che le ragioni di seguito elencate possano essere causa di un DSA?».

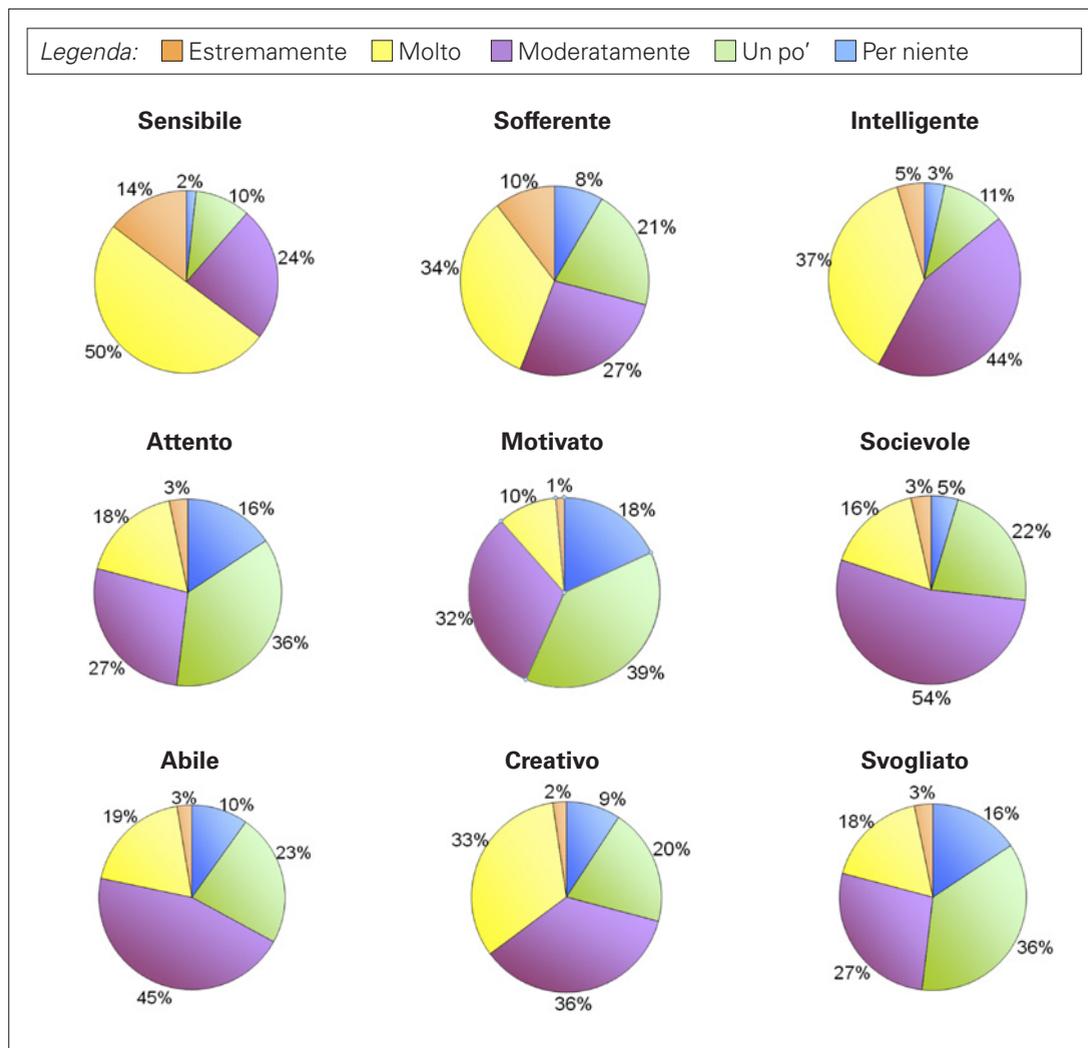


Fig. 4 Percentuali di risposta alla domanda 3 del questionario: «In base alla sua conoscenza ed esperienza personale, ritiene che un alunno DSA sia...».

Dall'osservazione dei dati emerge che il 64% del campione ritiene che l'alunno con DSA sia sensibile (molto: 50%; estremamente: 14%), il 44% sofferente, il 44% moderatamente intelligente, scarsamente attento (moderatamente: 34%; un po': 38%), un po' motivato (39%), moderatamente socievole (54%), moderatamente abile (45%) e creativo (36%).

La quarta domanda del questionario, «Un allievo con DSA ha un'intelligenza...», indaga il livello di intelligenza che caratterizza gli studenti con tali disturbi (figura 5). La maggior parte del campione (89%), in linea con la normativa vigente, ritiene che l'intelligenza sia nella media o superiore alla media.

La quinta domanda del questionario, «Un allievo con DSA a seguito di un in-

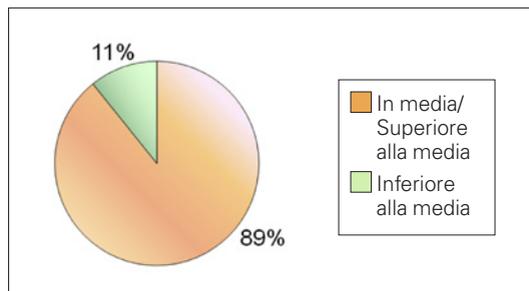


Fig. 5 Percentuali di risposta alla domanda 4 del questionario: «Un allievo con DSA ha un'intelligenza...».

tervento didattico mirato può superare il suo disturbo?», indaga la concezione di efficacia degli interventi educativi degli alunni con DSA (figura 6). Nello specifico, il 75% del campione ritiene che un allievo con DSA può superare il proprio disturbo neurobiologico a seguito di un intervento didattico mirato.

La sesta domanda del questionario, «In base alla sua conoscenza ed esperienza personale, che tipo di accorgimenti didattici adotterebbe per migliorare le prestazioni di un alunno con DSA?», indaga gli accorgimenti didattici e educativi considerati efficaci per supportare l'apprendimento nel contesto scolastico (figura 7). In particolare,

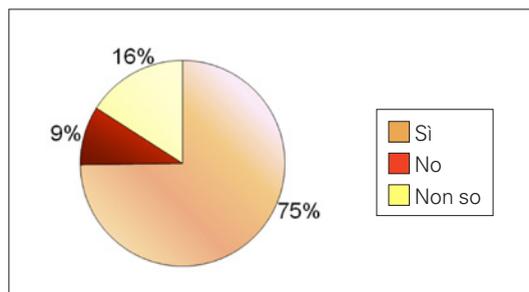


Fig. 6 Percentuali di risposta alla domanda 5 del questionario: «Un allievo con DSA, a seguito di un intervento didattico mirato, può superare il suo disturbo?».

la maggior parte del campione ha dimostrato di conoscere le misure dispensative previste dalla normativa vigente ed è d'accordo nell'utilizzarle in classe. Nello specifico, c'è un ampio grado di accordo nel modificare il programma didattico personalizzandolo (93%), favorire un maggior utilizzo di schemi, mappe concettuali e grafici per lo studio (87%), programmare le verifiche scritte e orali (76%), proporre esercizi simili ai compagni ma concedere più tempo per l'esecuzione (67%), nelle verifiche scritte valutare il contenuto piuttosto che la forma (51%). Al contrario, la misura dispensativa di «sostituire le verifiche scritte con quelle orali» viene considerata utile solo dal 32% del campione e il 37% è incerto sull'efficacia di tale strategia didattica.

Riguardo agli strumenti compensativi, l'89% del campione è d'accordo nel far utilizzare strumenti tecnici funzionali all'alunno con DSA. Tuttavia, solo il 49% consentirebbe l'uso in aula di sintesi vocale, calcolatrice e penne con impugnatura speciale.

Tra le strategie educative e didattiche considerate più efficaci dal campione di riferimento vi è l'utilizzo della strategia di spiegare più volte i concetti della lezione (64%).

Discussione

Il presente lavoro ha voluto rilevare le conoscenze e le opinioni del personale docente in Calabria sull'argomento dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). Tale interesse nasce dalla necessità di poter confermare le ipotesi di partenza, ovvero se, a seguito della promulgazione della legge n. 170/2010 e del DM n. 5669/2011 con allegate Linee Guida, che prevedono, tra i vari aspetti, la formazione obbligatoria del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado

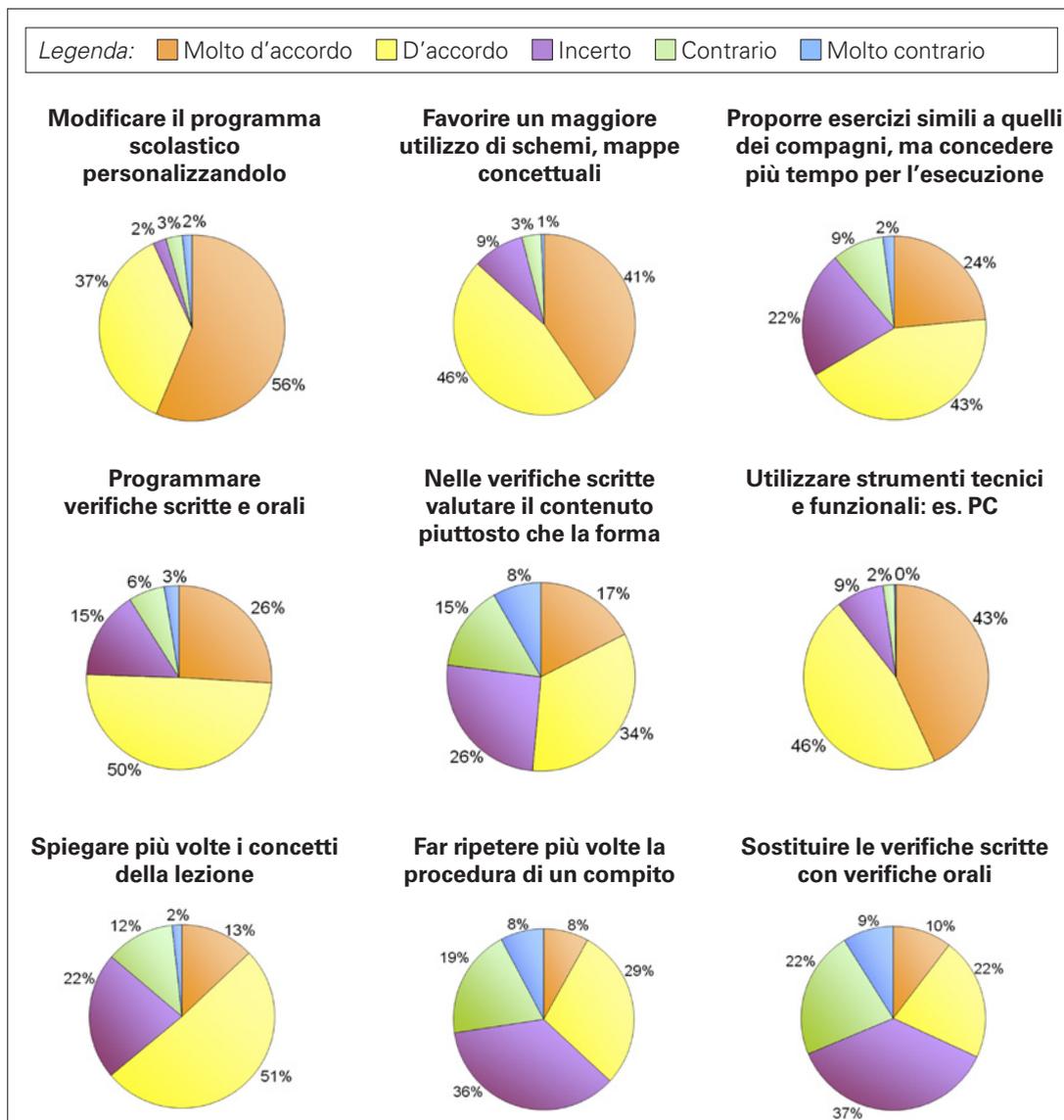


Fig. 7 Percentuali di risposta alla domanda 6 del questionario: «In base alla sua conoscenza ed esperienza personale, che tipo di accorgimenti didattici adotterebbe per migliorare le prestazioni di un alunno con DSA?».

sul tema dei DSA, il campione di insegnanti considerato sia a conoscenza:

- dei disturbi inclusi nella categoria diagnostica dei DSA (disturbo specifico di lettura, di scrittura, di grafia, di calcolo);

- delle cause alla base del disturbo;
- delle misure educative e didattiche di supporto previste dalla normativa vigente (strumenti compensativi e misure dispensative).

Dai risultati ottenuti, emerge che le insegnanti del campione di riferimento considerano facenti parte della categoria diagnostica dei DSA, oltre al disturbo specifico di lettura, di scrittura, di grafia e di calcolo, anche altri disturbi dello sviluppo come: il disturbo di attenzione (84%), di comprensione del testo (82%), della comunicazione e del linguaggio (70%), della risoluzione dei problemi matematici (69%), di memoria (70%), disturbi emotivo-motivazionali (53%) e del comportamento (50%) (figura 2).

In realtà l'art. 1, comma 1 della legge n. 170/2010 chiarisce che i disturbi specifici di apprendimento sono: dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia («La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati "DSA", che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali»). Pertanto il campione include disturbi di altre categorie diagnostiche non previste dalla normativa vigente.

Più della metà degli insegnanti intervistati ritiene inoltre che a causare un DSA siano varie condizioni patologiche, come traumi e lesioni cerebrali (58%), disturbi emotivi e motivazionali (54%), disturbi di personalità (51%), scarse potenzialità intellettive (47%) e deficit sensoriali (43%), aspetti che, al contrario, la ricerca scientifica considera fattori di esclusione per porre diagnosi di disturbo. Solo il 43% del campione ritiene che essi dipendano da fattori genetici e ereditari (figura 3). La Consensus Conference del 2010, che fornisce raccomandazioni cliniche basate sui più aggiornati dati scientifici adattati al contesto italiano, evidenzia come numerosi studi abbiano documentato l'origine biologica dei DSA: ciò è stato dimostrato soprattutto con l'avvento di particolari tecniche di indagine, come le neuro-immagini e la risonanza magnetica funzionale (Cornoldi, 1999; 2007).

Esiste oggi un sostanziale accordo sul fatto che, soprattutto nei soggetti dislessici con disturbo particolarmente specifico, ci sia alle origini una condizione biologica particolare. Una prova di ciò è costituita dalla frequente familiarità del disturbo (Cornoldi, 1999; 2007).

Un aspetto molto interessante che emerge dai dati riguarda l'immagine dell'alunno con DSA e, nello specifico, i tratti comportamentali ed emotivi che lo caratterizzano. Il 64% del campione lo descrive sensibile, sofferente (44%), moderatamente intelligente (44%), poco attento (38%), poco motivato (39%), moderatamente socievole (54%), moderatamente abile (45%) e moderatamente creativo (36%) (figura 4). Emerge un'immagine stereotipata e rigida, denotata da una prevalenza di aggettivi negativi. Come ogni persona, ciascun soggetto con un disturbo specifico di apprendimento presenta un suo profilo personale e sue proprie caratteristiche, legate non solo alla parziale differenza nelle cause, ma anche alla differente fisionomia del disturbo e dei meccanismi sottostanti (Cornoldi, 1999; 2007).

I dati evidenziano oltre a ciò una scarsa coerenza nel tipo di risposte date: in particolare il 44% degli insegnanti ritiene che l'alunno con DSA sia moderatamente intelligente; nella domanda successiva, l'89% del campione afferma sia dotato di un'intelligenza nella media e/o superiore alla media. La ricerca scientifica (ISS, 2010; PARCC, 2011) chiarisce questo aspetto ed evidenzia che, per porre diagnosi di DSA, l'intelligenza, valutata con strumenti standardizzati, espressa sotto forma di QI (Quoziente Intellettivo), deve essere nella norma o superiore (criterio della discrepanza rispetto al QI).

A confermare l'assenza di correlazione tra intelligenza e apprendimento sono anche recenti studi condotti dai ricercatori americani della Yale School of Medicine e University of California. Analizzando i dati raccolti in 12 anni sullo sviluppo cognitivo e

comportamentale di 445 bambini dislessici del Connecticut, gli studiosi hanno scoperto che, mentre nei lettori «normali» quoziente intellettivo e capacità di lettura procedono di pari passo e si influenzano a vicenda, nei bimbi dislessici tra l'intelligenza e l'apprendimento della lettura non esiste correlazione: per tale ragione una persona che ha un disturbo di lettura può allo stesso tempo essere geniale e brillante (Ferrer et al., 2010).

Proseguendo con i risultati, la maggior parte del campione di riferimento (75%) è d'accordo nel pensare che un alunno con DSA possa superare completamente il proprio disturbo a seguito di interventi didattici mirati (figura 6). Anche in questo caso emerge una scarsa conoscenza sulle caratteristiche dei DSA, in quanto la ricerca scientifica conferma che tali disturbi non sono di per sé «superabili», poiché dipendono da fattori congeniti non modificabili, ma che tuttavia, nella maggior parte dei casi e in misura dipendente dalla gravità del deficit, si riducono con adeguati interventi abilitativi e corrette procedure educative (Tressoldi e Vio, 2011).

Riguardo alla tipologia di accorgimenti didattici da attivare in classe in presenza di un alunno con DSA, si evince un'adeguata conoscenza delle misure dispensative e didattiche di supporto: il campione è consapevole della necessità di lavorare attraverso percorsi e attività diversificate, alternative ai metodi tradizionali. Nello specifico, infatti, c'è un ampio grado di accordo nel modificare il programma didattico personalizzandolo (93%), favorire un maggior utilizzo di schemi, mappe concettuali e grafici per lo studio (87%), programmare le verifiche scritte e orali (76%), proporre esercizi simili ai compagni ma concedere più tempo per l'esecuzione (67%), nelle verifiche scritte valutare il contenuto piuttosto che la forma (51%). La misura dispensativa di «sostituire le verifiche scritte con quelle orali» viene invece considerata

utile solo dal 32% degli insegnanti e il 37% è incerto sulla sua efficacia.

Rispetto agli strumenti compensativi, emergono delle resistenze a introdurli nella pratica formativa: l'89% degli insegnanti li ritiene utili, ma solo circa la metà di loro (il 49%) ne permetterebbe l'uso effettivo in classe (figura 7). A tal proposito, nelle *Linee Guida* (allegate al DM n. 5669/2011) si afferma:

Non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l'alunno e lo studente in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di «buona volontà», ma per una problematica che lo trascende oggettivamente: il disturbo specifico di apprendimento. Analogamente, dispensare l'alunno o lo studente con DSA da alcune prestazioni, oltre a non avere rilevanza sul piano dell'apprendimento — come la lettura ad alta voce in classe — evita la frustrazione collegata alla dimostrazione della propria difficoltà.

Tra le strategie didattiche per migliorare le prestazioni di alunni con DSA, il 67% degli insegnanti considera opportuno spiegare più volte i concetti della lezione, strategia che definiamo *repetita iuvant*, ovvero la convinzione secondo cui la ripetizione di un argomento, continua e costante, affini la preparazione e l'apprendimento del discente. Ciò nonostante, la validità di tale strategia didattica non è supportata dalla ricerca scientifica: contrariamente a quanto sostenuto dalla maggior parte del campione, proprio per la natura neurobiologica che caratterizza questi disturbi l'esecuzione ripetuta di esercizi non aiuta a migliorare la prestazione negli apprendimenti (Linee Guida DM n. 5669, 2011).

In sintesi, i risultati dello studio evidenziano che il campione di riferimento possiede una conoscenza poco approfondita sui disturbi specifici di apprendimento, sulle informazioni

contenute nelle normative vigenti (Legge n. 170, 2010; DM n. 5669, 2011; Linee Guida DM n. 5669, 2011), sulle attuali e più accreditate ricerche scientifiche in tale ambito.

Dai risultati emersi appare evidente, pertanto, come sia necessario prodigarsi per una maggiore divulgazione scientifica sul tema dei DSA rivolta al personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado con ulteriori iniziative di formazione, sensibilizzazione e informazione, affinché le indicazioni contenute nei testi normativi siano effettivamente apprese e attuate nel contesto scolastico. Se è vero che i nostri alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento per potercela fare hanno bisogno di una scuola competente, è altrettanto vero che i nostri insegnanti hanno bisogno di una maggiore sicurezza e competenza nello svolgimento concreto delle attività curricolari. Così come non possiamo dare uno strumento compensativo quale la sintesi vocale a un bambino dislessico e aspettarci che risolva spontaneamente le proprie difficoltà senza un opportuno training per un adeguato utilizzo dello strumento, allo stesso modo non possiamo aspettarci che la mera promulgazione della legge n. 170/2010 produca dei cambiamenti culturali e di prassi consolidate senza un adeguato supporto al contesto scolastico.

Occorre pertanto ripensare alla formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado in modo diverso, spostando il *focus* dell'attenzione dal «sapere» al «saper fare», ponendosi l'obiettivo non solo di «formare» i docenti, ma anche di aiutarli

a «tras-formare» la loro pratica educativa e didattica.

Bibliografia

- Cornoldi C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, il Mulino.
- Cornoldi C. (a cura di) (2007), *Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- Decreto Ministeriale n. 5669 (12 luglio 2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- Ferrer E., Shaywitz, B.A., Holahan J.M., Marchione K. e Shaywitz S.E. (2010), *Uncoupling of Reading and IQ Over Time Empirical Evidence for a Definition of Dyslexia*, «Psychological Science», vol. 21, n. 1, pp. 93-101.
- ISS (2010), *Consensus Conference sui Disturbi Specifici dell'apprendimento*, Roma, 6-7 dicembre 2010, http://www.snlg-iss.it/cms/files/Cc_Disturbi_Apprendimento_sito.pdf (ultimo accesso: 12/06/2015).
- Legge n. 170 (8 ottobre 2010), *Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico*.
- PARCC (2011), *Raccomandazioni cliniche sui DSA*, 1° febbraio.
- Tressoldi P.E. e Vio C. (1996), *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento Erickson.
- Tressoldi P.E. e Vio C. (2011), *Studi italiani sul trattamento della dislessia evolutiva: Una sintesi quantitativa*, «Dislessia», vol. 2, pp. 163-172.
- Valenti A., Trotta S. e Palladino P. (2005), *Cosa pensano gli insegnanti delle difficoltà di apprendimento? Risultati di una ricerca*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 10, n. 4, pp. 533-548.

Abstract

This study aims to assess teachers' knowledge of Specific Learning Disorders (SLD). The study comes about from the need to investigate the current level of knowledge of teaching staff in Calabria (Italy) on this issue, following the passing of the recent Law n. 170/10 and the implementing Decree n. 5669/11, which require, among other aspects, obligatory training on SLD. To this aim, a questionnaire was given to a sample group of around 350 teachers of nursery, primary and lower secondary schools in Calabria. On the whole, the results of the descriptive analysis performed on the data highlight a poor level of knowledge of SLD.

APPENDICE

Questionario – Le conoscenze degli insegnanti sui Disturbi Specifici di Apprendimento

Età _____ Titolo di studio _____
 Attualmente insegnante di Scuola _____
 Nel comune di _____
 Anni di insegnamento _____ presso la scuola _____
 Disciplina insegnata _____
 Data di compilazione _____

ISTRUZIONI PER LA COMPILAZIONE

Gentile Insegnante,

il presente questionario è volto a indagare le conoscenze generali e le opinioni relative al tema dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). La preghiamo di rispondere in ordine a tutti i quesiti presentati di seguito. Troverà una serie di affermazioni, verso le quali dovrà esprimere il suo livello di concordanza in base alla sua conoscenza ed esperienza personale, contrassegnando con una crocetta il quadratino corrispondente alla sua opinione. Il presente questionario è anonimo e non è valutativo; il suo impegno ci aiuterà ad acquisire nuove informazioni per la ricerca educativa su questo argomento.

La ringraziamo per il suo prezioso contributo.

Ha sentito parlare dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)?

Sì No

Ha effettuato una formazione nella sua scuola sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)?

Sì No Sì, privatamente, non nella scuola in cui insegno.

1. Secondo Lei, la categoria diagnostica dei Disturbi Specifici di Apprendimento comprende:

(per ciascuna affermazione segua il seguente schema di risposta: 1. Sono molto d'accordo; 2. Sono d'accordo; 3. Sono incerto; 4. Sono contrario; 5. Sono molto contrario)

	Molto d'accordo	D'accordo	Incerto	Contrario	Molto contrario
– Disturbo di attenzione	1	2	3	4	5
– Disturbo della comunicazione e del linguaggio	1	2	3	4	5
– Disturbo di memoria	1	2	3	4	5
– Disturbo di lettura	1	2	3	4	5
– Disturbo di comprensione del testo scritto	1	2	3	4	5

– Disturbo di personalità	1	2	3	4	5
– Disturbo di risoluzione dei problemi matematici	1	2	3	4	5
– Disturbo di scrittura	1	2	3	4	5
– Disturbo di coordinazione motoria	1	2	3	4	5
– Disturbo di calcolo	1	2	3	4	5
– Disturbo visivo	1	2	3	4	5
– Disturbo del comportamento	1	2	3	4	5
– Disturbo di grafia	1	2	3	4	5
– Disturbo uditivo	1	2	3	4	5
– Disturbo emotivo-motivazionale	1	2	3	4	5
– Disturbo della condotta	1	2	3	4	5

2. In quale misura ritiene che le ragioni di seguito elencate possano essere causa di un Disturbo Specifico di Apprendimento?

	Molto d'accordo	D'accordo	Incerto	Contrario	Molto contrario
– Svantaggio socio-economico culturale	1	2	3	4	5
– Disturbo di personalità	1	2	3	4	5
– Scarse potenzialità intellettive	1	2	3	4	5
– Deficit sensoriale (visivo-uditivo)	1	2	3	4	5
– Traumi e lesioni cerebrali	1	2	3	4	5
– Appartenere a una minoranza linguistica	1	2	3	4	5
– Avere un rapporto difficile con i genitori	1	2	3	4	5
– Avere pochi amici	1	2	3	4	5
– Fattori ereditari	1	2	3	4	5
– Qualità didattiche degli insegnanti	1	2	3	4	5
– Qualità personali degli insegnanti	1	2	3	4	5
– Pigritia e scarsa motivazione ad apprendere	1	2	3	4	5
– Disturbo emotivo-motivazionale	1	2	3	4	5

3. In base alla sua conoscenza ed esperienza personale, ritiene che un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento sia:

(Per ciascuna affermazione segua il seguente schema di risposta: 1. Per niente; 2. Un po'; 3. Moderatamente; 4. Molto; 5. Estremamente).

	Per niente	Un po'	Moderatamente	Molto	Estremamente
– Socievole	1	2	3	4	5
– Pigro	1	2	3	4	5
– Intelligente	1	2	3	4	5
– Disinteressato	1	2	3	4	5

– Creativo	1	2	3	4	5
– Disobbediente	1	2	3	4	5
– Sensibile	1	2	3	4	5
– Testardo	1	2	3	4	5
– Attento	1	2	3	4	5
– Svogliato	1	2	3	4	5
– Motivato	1	2	3	4	5
– Solitario	1	2	3	4	5
– Curioso	1	2	3	4	5
– Impulsivo	1	2	3	4	5
– Abile	1	2	3	4	5
– Chiacchierone	1	2	3	4	5
– Timido	1	2	3	4	5
– Sofferente	1	2	3	4	5

Contrassegni con una crocetta **solo una** delle risposte suggerite:

4. Un allievo con Disturbo Specifico di Apprendimento ha un'intelligenza:

- Nella media
 Superiore alla media
 Inferiore alla media

5. Un allievo con Disturbo Specifico di Apprendimento a seguito di un intervento didattico mirato può superare il suo Disturbo?

- Sì
 No
 Non so

6. In base alla sua conoscenza ed esperienza personale, che tipo di accorgimenti didattici adotterebbe per migliorare le prestazioni di un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento?

(per ciascuna affermazione segua il seguente schema di risposta: 1. Sono molto d'accordo; 2. Sono d'accordo; 3. Sono incerto; 4. Sono contrario; 5. Sono molto contrario)

	Molto d'accordo	D'accordo	Incerto	Contrario	Molto contrario
1. Far lavorare l'alunno con un compagno più abile	1	2	3	4	5
2. Utilizzare strumenti tecnici funzionali, ad esempio PC	1	2	3	4	5
3. Nessun accorgimento, ma lasciare progredire l'alunno secondo il suo ritmo	1	2	3	4	5
4. Spiegare più volte i concetti della lezione	1	2	3	4	5
5. Non intervenire, in quanto il disturbo non si può modificare	1	2	3	4	5
6. Modificare il programma scolastico, personalizzandolo sulla base delle difficoltà	1	2	3	4	5

7. Promettere delle ricompense se farà meglio	1	2	3	4	5
8. Evitare gli esempi concreti in modo che l'alunno impari a ragionare in astratto	1	2	3	4	5
9. Proporre esercizi simili a quelli dei compagni ma concedere più tempo per l'esecuzione	1	2	3	4	5
10. Dare un brutto voto quando la prestazione non è adeguata	1	2	3	4	5
11. Favorire un maggiore utilizzo di schemi, mappe concettuali, grafici per lo studio	1	2	3	4	5
12. Consigliare ai genitori dell'alunno di far ripetere l'anno scolastico	1	2	3	4	5
13. Programmare le verifiche scritte e orali	1	2	3	4	5
14. Mettere l'alunno in competizione con altri alunni	1	2	3	4	5
15. Proporre attività mirate per far esperire competenza	1	2	3	4	5
16. Consigliare ai genitori ripetizioni private	1	2	3	4	5
17. Sostituire le verifiche scritte con verifiche orali	1	2	3	4	5
18. Aumentare i compiti a casa	1	2	3	4	5
19. Proporre l'uso in classe di sintesi vocale, calcolatrice, penne con impugnatura speciale	1	2	3	4	5
20. Far ripetere più volte la procedura corretta di un compito	1	2	3	4	5
21. Permettere l'uso delle dita come supporto al calcolo	1	2	3	4	5
22. Far lavorare gli alunni in piccoli gruppi	1	2	3	4	5
23. Rimproverare l'alunno davanti alla classe per una risposta non corretta	1	2	3	4	5
24. Nelle verifiche scritte valutare solo il contenuto piuttosto che la forma	1	2	3	4	5