



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Foreign language teaching in students with ASD:
a research in the context of secondary school I and II grade**

**L'insegnamento delle lingue straniere negli studenti con DSA: una ricerca
nell'ambito della scuola secondaria di I e II grado¹**

di

Giuseppe Filippo Dettori

fdettori@uniss.it

Barbara Letteri

b.letteri@phd.uniss.it

Università degli Studi di Sassari

Abstract:

Numerous studies published in the scientific literature, conducted in recent decades, have highlighted the difficulties in teaching and learning foreign languages, in pupils with Specific Learning Disorders (SLD). However, the provision of environments in which there is an active role of pupils with SLDs and the possible use of strategies, tools and aids in the school environment, functional to compensate for the deficit, have shown that it is possible to facilitate such learning. Based on these considerations, a qualitative-quantitative survey was carried out, targeting foreign language teachers in secondary schools of I and II degrees throughout the country, in which a sample of 330 teachers took part, with the aim of identifying the ongoing training actions implemented and the use of different compensatory tools.

¹ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei due Autori. Giuseppe Filippo Dettori è Autore dei paragrafi 2 e 4; Barbara Letteri è Autrice dei paragrafi 1, 3 e 5.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16215

Keywords: foreign language, Specific Learning Disorders (SLD), inclusion, compensatory tools.

Abstract:

Numerosi studi pubblicati dalla letteratura scientifica, condotti negli ultimi decenni, hanno evidenziato le difficoltà nell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere, negli alunni che presentano Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Tuttavia, la predisposizione di ambienti nei quali ci sia un ruolo attivo degli alunni con DSA e il possibile impiego di strategie, strumenti e ausili in ambito scolastico, funzionali alla compensazione del deficit, hanno dimostrato che è possibile facilitare tale apprendimento. Sulla base di tali considerazioni, è stata svolta un'indagine quali-quantitativa, rivolta agli insegnanti di lingua straniera delle scuole secondarie di I e II grado di tutto il territorio nazionale, a cui ha preso parte un campione di 330 docenti, con lo scopo di identificare le azioni di formazione continua messe in atto e l'utilizzo dei differenti strumenti compensativi.

Parole chiave: lingua straniera, Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), inclusione, strumenti compensativi.

1. Introduzione

La Legge n.170 dell'8 ottobre 2010 e le Linee guida pubblicate con Nota n. 5669 del 2011 hanno sancito che, nei confronti degli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), le istituzioni educative di ogni ordine e grado devono prestare attenzione, offrendo loro percorsi facilitati per l'apprendimento². Grazie a queste norme vengono riconosciute e definite le diagnosi di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia.

Data la specificità dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, questa legge stabilisce nuove misure per tutelare il diritto alla scolarizzazione, rivolgendosi specificamente agli alunni con DSA. In questo contesto si inserisce la Legge 170/2010 che, oltre a privilegiare l'istruzione individuale e personalizzata, si rivolge agli alunni che necessitano di strumenti specifici e di misure che si discostano dai servizi specifici richiesti dalla scuola. Pertanto, per consentire agli alunni con DSA di raggiungere i loro obiettivi di apprendimento, i metodi e le strategie di insegnamento devono essere riorganizzati sulla base dei loro bisogni educativi speciali in tutte le classi e gradi. Le linee guida, normate dal D.M. 5669/2011, forniscono alcune indicazioni sull'attuazione di un insegnamento individualizzato, sull'uso di strumenti compensativi e sull'applicazione di misure dispensative per i singoli alunni. Alcune difficoltà di apprendimento compromettono la capacità di apprendere nell'ambito di un funzionamento intellettuale adeguato all'età. Se la difficoltà può essere compensata, attraverso strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria, l'allievo può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti.

I disturbi specifici dell'apprendimento sono disturbi a base neurobiologica e hanno una componente di sviluppo ritardata o atipica, in riferimento all'età media degli alunni della classe.

² L. 170/2010 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg> e Linee guida n. 5669/2011 https://www.unimi.it/sites/default/files/2018-07/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf

Diversi studi hanno anche dimostrato che gli stili di apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche sono importanti per preparare un'istruzione personalizzata efficace (Kyttala et al, 2023).

Gli insegnanti devono attuare attività specifiche di recupero e di rinforzo quando queste caratteristiche sono presenti nel rendimento scolastico di uno studente. Se l'atipicità persiste, soprattutto nell'ambito della letto-scrittura e nel calcolo, dopo questi interventi, i risultati devono essere comunicati alla famiglia e si deve consigliare di consultare uno specialista per determinare se è presente un disturbo specifico dell'apprendimento. Va notato che la ricerca in questo settore indica che circa il 20% degli alunni (in particolare nelle prime e seconde classi della scuola primaria) presenta difficoltà nelle abilità di base legate a tali disturbi specifici. Tuttavia, di questo 20%, solo il 3 o 4% presenta un DSA. Ciò significa che il comportamento atipico rappresenta un'interferenza solo in alcuni casi (Liese, 2018).

Un elemento molto importante della legge 170/2010 è l'attuazione di una didattica individualizzata e personalizzata che tenga conto delle caratteristiche individuali del soggetto favorendo strategie educative adeguate. "Individualizzata" e "personalizzata" non sono da considerarsi sinonimi e in letteratura questa discussione è molto ampia e articolata (Dettori, Carboni, 2023). Di seguito si daranno due definizioni per poter ragionare con un lessico comune e condiviso:

- la didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti a esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente;
- la didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità e unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo.

2. Il processo di insegnamento/apprendimento della lingua straniera in alunni con DSA

Da diversi anni, la letteratura scientifica, studia i processi di insegnamento/apprendimento della lingua straniera in generale, e in particolare, delle problematiche inerenti tali processi nelle persone con DSA. Il disturbo della dislessia, nello specifico, influisce non solo sui processi

cognitivi legati alla comprensione di un testo scritto, ma anche su alcune abilità di carattere meta-linguistico, quali (Pavlidis 1990; Smythe, Siegel 2004):

1. “l’analisi fonologica”: soprattutto nei casi di dislessia fonologica e profonda, l’allievo non è in grado di svolgere compiti legati alla dimensione fonetica della lingua, quali riconoscere se due parole rimano tra loro, scomporre una parola in sillabe, dire se una parola contiene un determinato suono, etc.;
2. “la conversione grafema-fonema”: sebbene possa apparire un processo puramente automatico, la conversione di grafemi in fonemi (e viceversa) implica alcune abilità meta-linguistiche, quali, ad esempio, la capacità di comparazione tra forme diverse associate a uno stesso significato e la riflessione sulle regolarità/irregolarità linguistiche che sottendono i codici orale e scritto che sono particolarmente frequenti soprattutto nella lingua inglese;
3. “l’analisi visiva”: nei casi di dislessia non fonologica l’allievo può presentare difficoltà nell’analisi della forma visiva delle parole, scambiandone l’orientamento e la sequenza, nonché l’ordine di successione delle singole lettere; lo studente può anche trovare faticoso il confronto tra una forma grafica che sta leggendo e le forme già immagazzinate nella memoria a lungo termine.

Le abilità qui descritte sono di norma automatizzate nella “lingua madre” (LM), o sono in fase di automatizzazione nel caso di bambini nel ciclo primario. Assumendo una prospettiva glottodidattica, si è tuttavia evidenziato che queste abilità implicano processi meta-linguistici specifici, che si riattivano nel confronto tra la LM e una lingua straniera (LS), e sono fonte di difficoltà per l’allievo dislessico (Bishop, Snowling, 2004).

È presente, quindi, una generale difficoltà dello studente dislessico nell’integrazione tra più codici (visivo e auditivo) legati alla lingua. La competenza comunicativa, tuttavia, implica anche la capacità di integrare il codice verbale con altri linguaggi (gestuale, iconico, mimico, etc.). La dimensione non linguistica della competenza comunicativa si rivela interessante per la glottodidattica rivolta a studenti dislessici. Assumendo che la competenza comunicativa sia costituita anche da una dimensione extralinguistica si pone in evidenza l’importanza che l’apprendimento linguistico coinvolga più canali sensoriali e differenti linguaggi espressivi, la cui integrazione conduce alla padronanza comunicativa (Daloiso, 2009a).

Questa prospettiva appare in sintonia con la visione dell’allievo con “bisogni educativi speciali” proposta in prima istanza dall’UNESCO (1994) e promossa dall’Unione Europea (2005). Secondo questa filosofia educativa ogni studente ha caratteristiche, interessi, stili cognitivi e bisogni di apprendimento che lo rendono unico. La disabilità e le difficoltà di apprendimento andrebbero pertanto reinterpretate in chiave non deprivativa, ponendo in evidenza le risorse, le strategie e i canali a disposizione dell’allievo (Daloiso 2009b). Seguendo questa visione, nell’insegnamento della LS a studenti dislessici si dovrebbe reinterpretare la dislessia fonologica come una preferenza cognitiva visiva e la dislessia superficiale come una forma particolare di stile auditivo. Diverse ricerche internazionali nel campo della glottodidattica

hanno evidenziato che la prospettiva di un insegnamento linguistico multisensoriale, che coinvolga a seconda dei casi il movimento, il mimo e il linguaggio iconico, può avere una ricaduta positiva nell'apprendimento della LS ad allievi dislessici (Schneider, Crombie 2003; Sarkadi in Kormos, Kontra 2008).

Anche nelle norme, indicate in introduzione, è dedicato ampio spazio all'insegnamento delle lingue straniere ad alunni con DSA. Nel decreto del 2011 è esplicitato, infatti, il concetto che la trasparenza linguistica, ovvero la corrispondenza fra come una lingua si scrive e si legge, incide sul livello di difficoltà di discernimento dell'alunno. Nella programmazione didattica si darà maggiore importanza alla produzione orale che alla produzione scritta. Il docente potrà consegnare i testi di lettura giorni prima all'alunno con DSA per far sì che questo possa concentrarsi sulla decodifica superficiale mentre in classe si lavorerà con il gruppo nella comprensione dei contenuti.

In merito agli strumenti compensativi gli alunni con DSA nelle lingue straniere, nella fase orale, potranno utilizzare sintesi vocale e audio-libri sia in classe sia in sede di esame di Stato. Per quanto riguarda la produzione scritta è possibile utilizzare strumenti compensativi come correttori automatici e dizionario digitale. Anche questi strumenti potranno essere utilizzati in sede d'esame di Stato.

Nelle lingue straniere, gli alunni con DSA potranno usufruire delle seguenti misure dispensative:

- tempi aggiuntivi;
- un'adeguata e proporzionata riduzione del carico di lavoro;
- in caso di disturbo grave, e previa verifica della presenza delle condizioni previste all'Art. 6, comma 5 del D.M. 12 luglio 2011, è possibile, in corso d'anno, dispensare l'alunno dalla valutazione nelle prove scritte e, in sede di esame di Stato, prevedere una prova orale sostitutiva di quella scritta, i cui contenuti e le cui modalità sono stabiliti dalla Commissione d'esame sulla base della documentazione fornita dai Consigli di Classe.

Nella didattica delle discipline straniere per la comprensione orale e scritta sarà privilegiata la capacità dell'alunno di cogliere il senso generale delle frasi e la capacità di farsi capire in modo chiaro anche se non in modo del tutto grammaticalmente corretto. A seconda della gravità del disturbo i testi di letteratura assumono un'importanza minore per l'alunno che, avendo problemi di memorizzazione, si concentrerà maggiormente sul lessico ad alta frequenza che su parole rare e ricercate o colte.

Alcuni studi hanno rilevato le difficoltà di apprendimento della lingua straniera che incontrano gli studenti con DSA, individuando, al contempo, strumenti per l'osservazione, la valutazione e l'intervento glottodidattico (Daloiso, 2023). La presente ricerca, infatti, vuole, a partire dalle sollecitazioni pervenute dall'analisi della letteratura più recente, indagare quali sono le difficoltà che incontrano maggiormente i docenti della scuola secondaria nell'insegnamento della lingua straniera a studenti con DSA. Pertanto, nella seguente rilevazione, si cercherà di rilevare le metodologie didattiche più efficaci, con particolare riferimento agli strumenti compensativi e alle misure dispensative utilizzate, come previsto dalla norma.

3. La ricerca: campione, metodologia e dati

La ricerca svolta nel marzo 2023, attraverso un questionario anonimo, appositamente predisposto con Modulo Google, reperibile al seguente link <https://urly.it/3wa5v>, intende rilevare gli approcci utilizzati dai docenti di lingua straniera ai DSA e avere un'idea sulla situazione attuale nelle classi delle scuole del territorio italiano. Il questionario è stato indirizzato esclusivamente agli insegnanti di lingua straniera della scuola secondaria di I e II grado ed è stato condiviso, a livello nazionale, sui social network (Facebook, LinkedIn e Twitter) e divulgato nelle mailing list e ai contatti dei ricercatori dell'Università degli Studi di Sassari e somministrato a dieci scuole della provincia di Sassari. Gli/le insegnanti che hanno partecipato sono stati/e 330.

La ricerca è stata suddivisa in due sezioni: la prima rivolta alle/agli insegnanti della scuola secondaria di I grado e la seconda sezione rivolta agli/alle insegnanti della scuola secondaria di II grado. Le/gli insegnanti che insegnano nella scuola secondaria di I grado ricoprono il 33% del campione e corrispondono a 76 docenti. Il restante 67% (154 insegnanti) insegna nelle scuole secondarie di II grado.

Ognuna delle due sezioni prevede: una prima parte anagrafica, successive domande a risposta chiusa (si/no), domande su scala Likert, caselle di controllo con più opzioni e quesiti a risposta aperta per consentire al campione di esprimere maggiori opinioni in merito, relative ai seguenti tematiche:

- frequenza della presenza di alunni con DSA in classe,
- esperienze didattiche rivolte ad allievi con DSA,
- percorsi di formazione sul tema dell'inclusione degli studenti con DSA,
- strumenti compensativi e misure dispensative utilizzati,
- metodologie didattiche ritenute efficaci.

Dalla ricerca effettuata è emerso che il 100% dei docenti, nella loro carriera, hanno avuto modo di lavorare con alunni con DSA.

È stato richiesto agli insegnanti delle istituzioni di I grado quanto spesso hanno riscontrato nelle loro classi alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. Su 76 risposte, 48 insegnanti (il 63,2%) su una scala Likert da 1 (mai) a 5 (sempre) hanno risposto 5 per quanto riguarda la presenza di studenti DSA nelle loro classi. Il 21,1% (16 docenti) hanno risposto 4. Il 7,9% (6 docenti) ha risposto 3, mentre il 5,3% (4 docenti) ha selezionato 2 e, infine, due soli docenti hanno dichiarato che hanno avuto raramente alunni con DSA.

Anche gli insegnanti del II grado hanno riscontrato nelle loro classi alunni con DSA. Su 154 risposte, 94 docenti (il 61%) su una scala Likert da 1 (mai) a 5 (sempre) hanno risposto 5 per quanto riguarda la presenza di studenti DSA nelle loro classi. Il 22,1% (34 docenti) ha risposto 4. Il 13% (30 docenti) ha risposto 3 e, infine, 6 insegnanti non hanno mai avuto alunni con DSA.

È stato, inoltre, richiesto ai docenti se hanno avuto l'opportunità di seguire corsi di aggiornamento o corsi di formazione specifici per l'insegnamento della lingua straniera ad alunni con DSA.

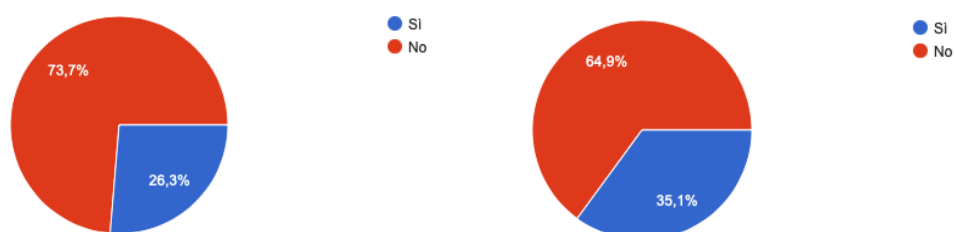


Grafico 1: corsi di aggiornamento I grado. Grafico 2: corsi di aggiornamento II grado

Il 26,3% degli insegnanti del I grado (20) non ha seguito alcun corso mentre il 73,7%, 56 docenti, ha svolto corsi di aggiornamento o formazione per l'insegnamento della lingua straniera agli studenti con DSA (grafico n. 1). Molti di loro hanno inoltre specificato quali corsi hanno seguito per la formazione professionale: principalmente webinar e/o seminari, corsi di didattica per DSA e corsi di specializzazione all'insegnamento secondario o per l'insegnamento agli alunni con disabilità.

Il 64,9% dei docenti di lingua straniera della scuola secondaria di II grado (100) non ha svolto alcun corso, mentre il 35,1% (54) (grafico n. 2) ha seguito un percorso formativo.

Nell'indagine svolta tramite il questionario è stato richiesto agli insegnanti di lingua straniera se, durante le lezioni, utilizzano strumenti compensativi per gli studenti con DSA.

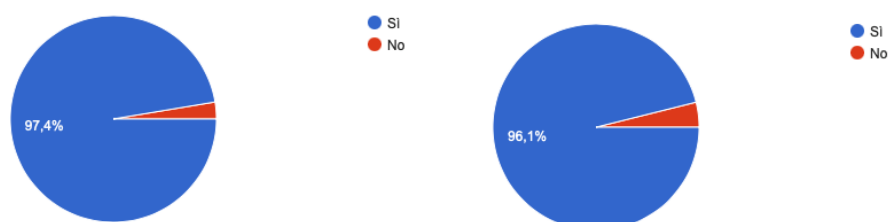


Grafico 3: strumenti compensativi I grado. Grafico 4: strumenti compensativi II grado

Come si può evincere dal grafico n. 3 il 97,4% dei docenti del I grado (ben 74) utilizza strumenti compensativi per gli alunni con DSA e solo due non se ne avvalgono. I 74 insegnanti hanno asserito di utilizzare i seguenti strumenti: testi scolastici con estensione online (83,8%, 62 docenti); il 75,7% (56 docenti) fa uso di video e/o audio in lingua straniera. Altri strumenti compensativi quali i formulari lessicali o grammaticali, vengono adoperati dal 64,9% (48) degli/delle insegnanti. 44 insegnanti (59,5%) consentono all'alunno con DSA di avvalersi del Personal Computer durante le lezioni curricolari. Inoltre, alcuni docenti propongono agli studenti con DSA di prendere in considerazione l'uso del registratore e della sintesi vocale (rispettivamente il 21,6% - 16 docenti- e il 16,2% - 12 docenti), ma anche di usufruire dei glossari

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16215

di lingua straniera/italiano e dei tabellari con regole ortografiche (37,8%, 28 docenti ciascuno). Il 27% degli insegnanti (20) consiglia, inoltre, il confronto con un vocabolario di italiano/lingua straniera. Due docenti, (2,7%), indirizzano lo studente ad avvalersi di video dialoghi, di app, eserciziari online, mappe e schemi, organizzatori grafici e, infine, esercizi interattivi. Nel corso dell'indagine è stato richiesto agli stessi docenti quanto influiscono, per i DSA, gli strumenti compensativi nella produzione scritta nella lingua straniera. 24 docenti (31,6%) su 76 hanno risposto 5 su una scala Likert da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo). A seguire, 18 docenti (23,7%) hanno replicato 4. Il 28,9% (22 docenti) ha scelto l'opzione 3. Successivamente, il 10,5% degli insegnanti hanno dichiarato che gli strumenti compensativi influiscono 2 su una scala da 1 a 5, mentre per il restante 5,3% incidono 1. Nel caso in cui vengano utilizzati strumenti compensativi, inoltre è stato richiesto se vengono utilizzati applicativi web o tecnologie didattiche facilitanti e il 36,8% (28 docenti) del campione li utilizza (in special modo app di *gamification*, quali Genially, Wordwall, Voki, LearningApps, Liveworksheets o di sintesi vocale, traduttori online, ebook e molti altri; il 31,6% (24 docenti) non li utilizza o li utilizza *in parte*.

Come si può evincere dal grafico n. 4, anche tra i docenti del II grado, ben il 96,1% (148) utilizza strumenti compensativi per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e solo il 3,9% (6 docenti) non si avvale degli strumenti compensativi. Gli insegnanti che hanno assertedo di utilizzare questi strumenti hanno anche specificato quali sono gli strumenti compensativi maggiormente utilizzati dai docenti di lingua straniera per i ragazzi DSA: i testi scolastici con estensione online (74,4%, 112 docenti). A seguire il 65,3% (98 docenti) fa uso di video e/o audio in lingua straniera. Inoltre vengono utilizzati formulari lessicali o grammaticali dal 60% (90) degli/delle insegnanti. 80 insegnanti (53,3%) consentono all'alunno con DSA di avvalersi del Personal Computer durante le lezioni curricolari. Inoltre, alcuni docenti propongono agli studenti con DSA di prendere in considerazione l'utilizzo del registratore e della sintesi vocale (rispettivamente il 12% - 18 docenti – e il 10,7% - 16 docenti), ma anche di usufruire dei glossari di lingua straniera/italiano e dei tabellari con regole ortografiche (57,3%, 86 docenti). Il 34,7% (52) degli insegnanti consiglia, per di più, il confronto con un vocabolario di italiano/lingua straniera. Nel caso in cui vengano utilizzati strumenti compensativi, inoltre è stato richiesto se vengono utilizzati applicativi web o tecnologie didattiche facilitanti e il 41,6% (64 docenti) del campione li utilizza (in special modo app di *gamification* o di potenziamento linguistico quali WordReference, Duolingo, Kahoot, Mentimeter, Wordwall, Lexiquefle, FLE, o ausili audio-video, traduttori online, molti altri; il 29,9% (46 docenti) non li utilizza e il 28,6% (44 docenti) li utilizza *in parte*.

Ai docenti di lingua straniera è stato richiesto, inoltre, se utilizzano strumenti dispensativi per i ragazzi con DSA.

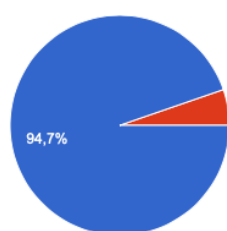


Grafico 5: misure dispensative I grado.

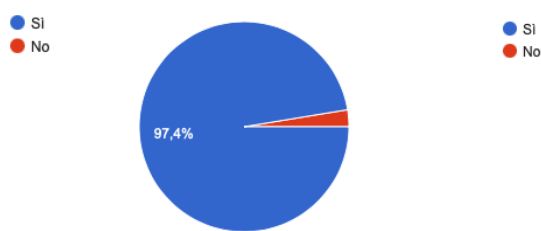


Grafico 6: misure dispensative II grado

Come viene messo in evidenza nel grafico n. 5, il 94,7% (72) degli insegnanti del I grado si avvale degli strumenti dispensativi mentre solo il 5,3% (4 docenti) preferisce non prenderli in considerazione.

Gli insegnanti che hanno aderito all'utilizzo di strumenti dispensativi per i DSA precisano quali sono quelli maggiormente utilizzati: lo strumento dispensativo utilizzato dalla totalità dei partecipanti all'indagine è quello di consentire agli studenti con DSA tempi più lunghi per lo svolgimento dei compiti. A seguire, l'insegnante permette all'alunno di dispensare dalla lettura ad alta voce (72,2%, 52 docenti) e dai compiti scritti (13,9%, 10 docenti). Mentre altri docenti hanno dichiarato di utilizzare strumenti dispensativi come: evitare esercizi a risposta aperta, stabilire insieme allo studente la data per lo svolgimento delle prove orali e scritte, programmare le verifiche, semplificare i compiti, evitare l'uso del corsivo quando necessario, scrivere sotto dettatura.

La percentuale dei docenti che non utilizzano misure dispensative, motivano questa loro scelta specificando che i ragazzi sono comunque coinvolti anche senza la necessità di essere dispensati. Tutto questo perché si nota, ancora oggi, che gli alunni con DSA affrontano con vergogna la loro condizione e continuano a essere scherniti o accusati di favoritismi dai compagni. Infatti, per quanto si cerchi di sensibilizzare la classe alla tematica dei DSA, spesso gli alunni interessati continuano a sentirsi etichettati come pigri e meno intelligenti anche da alcuni docenti.

Come viene messo in evidenza nel grafico n. 6, il 97,4% (150) degli insegnanti del II grado si avvale degli strumenti dispensativi mentre solo il 2,6% (4 docenti) preferisce non prenderli in considerazione. Gli insegnanti che hanno aderito all'utilizzo di strumenti dispensativi per i DSA precisano quali sono quelli maggiormente adoperati. Lo strumento dispensativo largamente diffuso è quello di consentire agli studenti DSA tempi più lunghi per lo svolgimento dei compiti (92%, 138 docenti). A seguire, l'insegnante permette all'alunno di dispensare dalla lettura ad alta voce (70,7%, 106 docenti) e dai compiti scritti (5,3%, 8 docenti). Il 1,3 % dei docenti (2) che non utilizza misure dispensative motiva questa loro scelta specificando che questi strumenti non sono previsti dal PDP (piano didattico personalizzato) in loro utilizzo e da loro predisposto, in special modo per non creare disagio agli alunni con DSA rispetto ai compagni di classe.

Nell'indagine effettuata è stato chiesto ai docenti se, nella classe in cui insegna, ritiene che le misure compensative/dispensative siano un privilegio per lo studente con DSA. Nel grafico n. 7 emerge che il 57,9% dei docenti del I grado (44) reputano che gli alunni ritengano vantaggioso l'uso di strumenti compensativi/dispensativi nello studente con DSA. Mentre il restante 42,1% (32 docenti) ritiene che queste misure non siano un privilegio.

Nel grafico n. 8 emerge che il 42,9% dei docenti del II grado (66) reputano che gli alunni ritengano vantaggioso l'uso di strumenti compensativi/dispensativi da parte dello studente con DSA. Mentre il restante 57,1% (88 docenti) ritiene che queste misure non siano un privilegio.

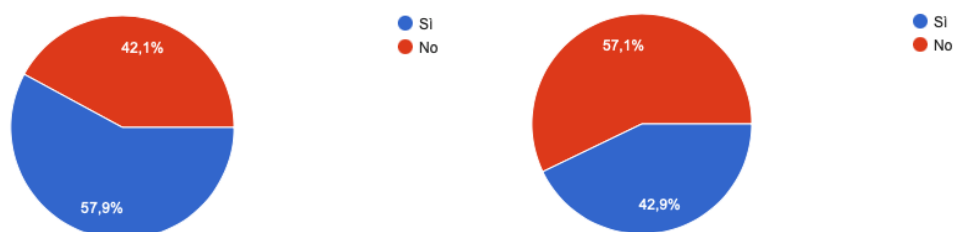


Grafico 7: utilizzo facilitatori I grado.

Grafico 8: utilizzo facilitatori II grado

Ai docenti del campione di ricerca del I grado è stato, inoltre, richiesto quanto collaborano con il team docente nella predisposizione del Piano Didattico Personalizzato (PDP) e il 42,1% (32 docenti) ha risposto *moltissimo* su una scala Likert a 5 punti (da 1 per nulla a 5 moltissimo). Il 36,8% (28 docenti) ha dichiarato di collaborare *molto* e il 10,5% (8 docenti) *abbastanza* o *per nulla*. È stato richiesto, inoltre, quanto ritengono utili gli incontri propedeutici alla compilazione del PDP ai fini della predisposizione di una didattica personalizzata e il 31,6% (24 docenti) ha risposto *abbastanza* su una scala Likert a 5 punti (da 1 per nulla a 5 moltissimo). Il 28,9% (22 docenti) ha dichiarato *moltissimo*, il 26,3% (20 docenti) *molto* e il 13,1% *poco* (il 2,6%, 2 docenti) o *per nulla* (il 10,5%, 8 docenti).

Il 33,8% (52 docenti) del campione del II grado ha risposto *moltissimo* su una scala Likert a 5 punti (da 1 per nulla a 5 moltissimo). Il 26% (40 docenti) ha dichiarato di collaborare *abbastanza* e il 23,4% (36 docenti) *molto*. Il 7,8% (12 docenti) collabora *poco* e il 9,1%, 14 docenti, *per nulla*. È stato richiesto, inoltre, quanto ritengono utili gli incontri propedeutici alla compilazione del PDP ai fini della predisposizione di una didattica personalizzata e il 31,2% (48 docenti) ha risposto *moltissimo* su una scala Likert a 5 punti (da 1 per nulla a 5 moltissimo). Il 28,6% (44 docenti) ha dichiarato *molto*, il 26% (40 docenti) *abbastanza*, l'11,7% *poco* e il 2,6% (4 docenti) *per nulla*.

Infine, si è richiesto ai docenti se riscontrano difficoltà nella valutazione degli alunni con DSA e, come si evince dal grafico n. 9, il 63,2% (48 docenti di I grado) non ritiene di aver avuto difficoltà in tal senso. Il restante 36,8% (10,5%, 8 docenti hanno risposto sì, e il 26,3%, 20 docenti in parte) ha dichiarato, però di aver avuto difficoltà. Questi ultimi hanno motivato le difficoltà come segue: “Non potendo tenere in considerazione l'ortografia, indispensabile nella mia disciplina per comprendere se lo studente ha compreso le regole grammaticali in questione, spesso è difficile dare una valutazione che possa essere giusta. Inoltre, il grado di difficoltà dello studente varia da caso a caso, per cui mi capita di chiedermi se sia giusto utilizzare le stesse griglie di valutazione per tutti gli studenti con DSA presenti nelle mie classi. Il fatto è che, se mi basassi su quest'ultimo fattore, dovrei usare una griglia personalizzata per ciascuno studente, cosa che mi pare poco corretta nei confronti degli altri alunni, che possono avere difficoltà di

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16215

diverso tipo ma vengono valutati tutti attraverso uno stesso criterio” o “Talvolta le verifiche proposte dai testi sono troppo facilitate, occorre modularle in base alle singole esigenze e quindi anche e la tabella di valutazione da applicare non è pienamente corrispondente alle reali capacità dell’alunno”.

Come si evince dal grafico n. 10, invece, il 48,1% (74 docenti di II grado) non ritiene di aver avuto difficoltà in tal senso. Il restante 42,9% (66 docenti) ha dichiarato, però di aver avuto in parte difficoltà. Questi ultimi hanno motivato le difficoltà come segue: *“I compiti in classe per alunni con DSA già pronti (forniti dai libri di testo) vanno rivisti totalmente, sono troppo facili e gli alunni prendono voti che non rispecchiano la realtà, voti molto alti. Inoltre, il fatto di ricevere verifiche semplificate abbassa la loro autostima perché notano la differenza grafica con gli altri alunni e si sentono diversi, gli stessi compagni notano i voti molto alti e fanno notare questo nei momenti di assenza del docente. Le verifiche vanno quindi riviste, perché sembrano verifiche per persone con disabilità importante e non devono assolutamente essere impostate in questo modo”* o *“Alcuni alunni con DSA hanno una bassa autostima e spesso, di fronte a una valutazione non del tutto positiva, tendono a demotivarsi per cui è sempre necessario ponderare la motivazione della valutazione in modo che emergano soprattutto gli aspetti positivi, ma al contempo indicando dei consigli verso un miglioramento”* o, ancora, *“Le difficoltà maggiori per gli studenti con seri problemi nel reperimento lessicale. Non si può parlare con le mappe e i formulari, soprattutto nei livelli base. Per questi studenti le usuali difficoltà riscontrabili nel codice scritto non vengono compensate dalla produzione orale, che di solito è il punto di forza degli studenti con DSA”.*

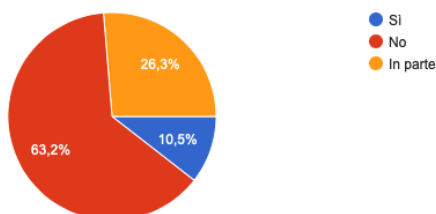


Grafico 9: valutazione I grado.

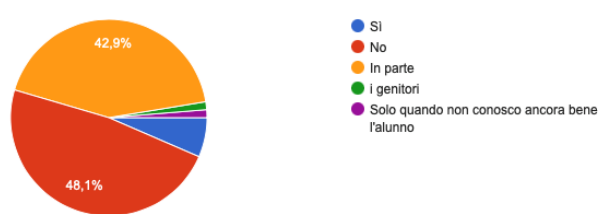


Grafico 10: valutazione II grado

Sempre in riferimento alla valutazione si è chiesto, ai docenti del I grado, quanti alunni con DSA sono riusciti a raggiungere uno *speech level* sufficiente e il 42,1% (32 docenti) ha risposto *abbastanza* su una scala Likert a 5 punti (da 1 nessuno a 5 tutti). Il 23,7% (18 docenti) risponde *molti*, il 15,8% (12 docenti) *nessuno*, il 19,5% (8 docenti) *tutti* e il 7,9% (6 docenti) *alcuni*.

Per i docenti del II grado, alla domanda “quanti alunni con DSA sono riusciti a raggiungere uno *speech level* sufficiente” il 40,3% (62 docenti) ha risposto *abbastanza* su una scala Likert a 5 punti (da 1 *nessuno* a 5 *tutti*). Il 27,3% (42 docenti) risponde *molti*, il 18,2% (28 docenti) *alcuni*, il 7,8% (12 docenti) *nessuno* e il 6,4% (19 docenti) *tutti*.

Nonostante la didattica personalizzata e l'utilizzo degli strumenti compensativi, rispetto alla media della classe/delle classi, i docenti del I grado che hanno risposto al questionario (grafico n. 11) hanno dichiarato che lo studente con DSA è riuscito a raggiungere le competenze disciplinari richieste nelle seguenti percentuali: il 44,7% (34 docenti) ritiene che gli studenti

abbiamo raggiunto le competenze in una percentuale tra il 51% e il 70%; il 36,8% (28 docenti) ritiene che gli studenti abbiano raggiunto le competenze in una percentuale tra il 31% e il 50%; il 13,2% (10 docenti) in una percentuale tra il 10% e il 30% e una minoranza (2 docenti, 5,3%) dichiara che i propri studenti con DSA abbiano raggiunto le competenze richieste in percentuale dal 71% al 100%.

I docenti del II grado che hanno risposto al questionario hanno dichiarato, invece, che lo studente con DSA è riuscito a raggiungere le competenze disciplinari richieste nelle seguenti percentuali (grafico n. 12): il 49,4% (76 docenti) ritiene che gli studenti abbiano raggiunto le competenze in una percentuale tra il 51% e il 70%; il 28,6% (44 docenti) ritiene che gli studenti abbiano raggiunto le competenze in una percentuale tra il 31% e il 50%; il 13% (20 docenti) in una percentuale tra il dal 71% al 100% e una minoranza (14 docenti, 9,1%) dichiara che i propri studenti con DSA abbiano raggiunto le competenze richieste in percentuale dal 10% al 30%.

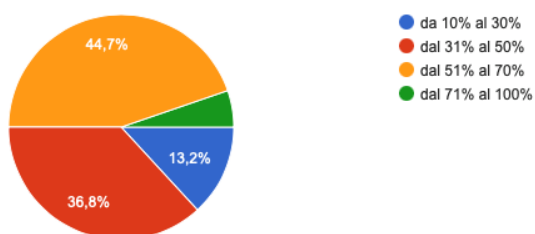


Grafico 11: competenze disciplinari I grado.

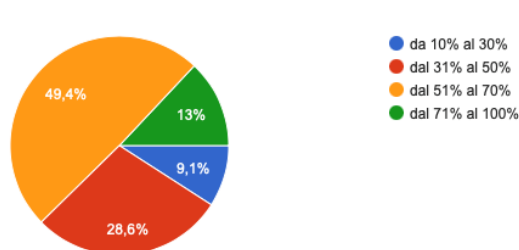


Grafico 12: competenze disciplinari II grado.

4. Discussione sui risultati dell'indagine

Per quanto riguarda i docenti della scuola secondaria di I grado di II grado è emerso che tutti i 330 insegnanti che hanno partecipato all'indagine hanno avuto modo, durante la loro carriera lavorativa, di operare con almeno un ragazzo con DSA.

Nell'indagine è stato richiesto ai docenti di entrambi i gradi scolastici se avessero seguito corsi di formazione o aggiornamento specifico per l'insegnamento della lingua straniera ad alunni con DSA e i 3/4 degli insegnanti hanno seguito corsi relativi all'argomento da webinar, corsi di didattica per DSA generici e corsi di specializzazione all'insegnamento secondario o per l'insegnamento su sostegno, questi ultimi proposti alcuni dalle Università degli studi, altri da Erickson e dall' AID (Associazione italiana Dislessia), da scuole e enti privati, dall'ADILF (Associazione Degli Insegnanti di Lingua Francese), dalle case editrici Pearson o "Loescher", dal MIUR, dalla Cambridge University e molti altri.

Dalla ricerca condotta, gran parte degli insegnanti utilizzano strumenti compensativi durante lo svolgimento delle lezioni quali testi scolastici con estensione online, video e/o audio in lingua straniera e/o formulari lessicali o grammaticali. Molti docenti consentono inoltre all'alunno con DSA di avvalersi del Personal Computer durante le lezioni curricolari, ma anche del registratore e della sintesi vocale. Viene consigliato anche l'utilizzo dei glossari di lingua straniera/italiano, il confronto con i vocabolari italiani/lingua straniera, tabellari con regole ortografiche e infine mappe, schemi, grafici e esercizi interattivi. Gli strumenti compensativi influenzano molto nella

produzione scritta dell'alunno con DSA proprio perché hanno lo scopo di sostituire e facilitare la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Dunque, che sia scrittura o lettura permettono al ragazzo di studiare e apprendere con molta più efficacia.

I docenti non si affidano solo a strumenti compensativi ma anche a misure dispensative come quelle di consentire agli studenti DSA tempi più lunghi per lo svolgimento dei compiti, dispensarlo dalla lettura a voce alta e dai compiti scritti e evitare esercizi a risposta aperta. Risulta favorevole stabilire insieme agli allievi la data per lo svolgimento delle prove scritte e orali, semplificare i compiti ed evitare l'uso del corsivo quando possibile e infine scrivere sotto dettatura. Un grosso problema che si riscontra ancora, per quanto si possa sensibilizzare il gruppo classe del ragazzo con DSA, tra insegnanti e allievi è ancora abbondantemente diffuso il pensiero che gli strumenti compensativi e dispensativi siano solo motivo di vantaggio.

Ai docenti della scuola secondaria di II grado è stato chiesto se nell'esperienza di insegnamento gli alunni con disturbo specifico dell'apprendimento abbiano raggiunto uno *speech level* sufficiente: dai risultati ottenuti dal questionario emerge che la maggior parte dei ragazzi con DSA siano riusciti ad apprendere la lingua straniera in modo soddisfacente.

La ricerca, come hanno dimostrato altri studi (Fiorenza, 2020), conferma che per una didattica linguistica inclusiva, è necessario utilizzare metodologie particolarmente idonee soprattutto per facilitare la lettura e la comprensione di testi scritti, per una successiva produzione funzionale ad un apprendimento efficace.

Lo svolgimento di questo sondaggio ha messo in evidenza una delle tante sfaccettature della scuola: emerge, in linea di massimo, lo sforzo di portare nella stessa direzione il gruppo classe in modo tale che tutti raggiungano le stesse competenze nonostante le loro diverse caratteristiche e condizioni. Tuttavia, emerge dall'indagine, anche la grande difficoltà degli insegnanti di individuare dei percorsi formativi adeguati all'erogazione di una didattica personalizzata rivolta agli studenti con DSA.

5. Conclusioni e prospettive di ricerca

Il sondaggio riportato è un chiaro specchio dell'approccio didattico degli allievi con DSA alle lingue straniere. I processi di sviluppo del sistema scolastico volgono verso un obiettivo comune: rendere accessibile la didattica a prescindere dalla condizione. Un'azione più strutturata dovrebbe mirare verso il supporto psicologico degli alunni con DSA che, facenti parte di classi non ancora abbastanza sensibili al tema, si ritrovano a dover vivere delle condizioni di disagio psicologico dovute alla falsa credenza che questi ultimi siano favoriti per via dell'utilizzo di strumenti non accessibili a chi non possiede il disturbo. Poiché si rileva ancora un parziale scetticismo sulla tematica dei DSA, andrebbe sostenuta dal ministero e dalle strutture private una campagna di sensibilizzazione che agisca con efficacia sul *modus operandi* utilizzato nelle classi, offrendo ai docenti la possibilità di lavorare con maggiore serenità portando di conseguenza gli alunni a vivere un'esperienza scolastica inclusiva e gratificante. Le lingue straniere sono un elemento fondamentale per la vita di un uomo e per la sua carriera lavorativa. Lo studio dell'approccio dei DSA alle lingue straniere va esteso non solo alle lingue straniere convenzionali come l'inglese, il francese e lo spagnolo, ma sarebbe opportuno formare anche i "madrelingua" e i "lettori". È un dovere civico e morale dello Stato quello di far sì che tutti

abbiano diritto a una formazione idonea a prescindere dalla loro condizione psicofisica e quindi è altrettanto doveroso permettere agli studenti con DSA di poter apprendere con maggiore facilità le lingue straniere in maniera fluente attraverso metodiche mirate e sempre più avanzate per garantire loro non solo una gratificazione a livello personale per l'apprendimento della lingua, ma anche una preparazione linguistica idonea all'emancipazione lavorativa alla pari di uno studente normotipo. Come evidenziato dalla letteratura internazionale le ICT possono offrire un valido supporto per una didattica personalizzata rivolta agli studenti con DSA.

In uno studio futuro potrebbe essere utile, anche attraverso processi di ricerca-azione, individuare strategie didattiche mirate per rendere l'apprendimento della lingua straniera più efficace e meno frustrante per lo studente.

Riferimenti bibliografici:

Bishop D.V., Snowling M.J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130, pp. 858-886.

Carboni, F. (2022). *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento. Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica*. Milano: Franco Angeli

Commissione Europea. (2005). *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation*, <http://ec.europa.eu>.

Daloiso M. (2009a). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia: Cafoscarina.

Daloiso M. (2009b). Lingue straniere e bisogni speciali: le politiche educative dell'Unione Europea. *Scuola e Lingue Moderne*, 8-9/2009.

Daloiso, M. (2023). *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*. Trento: Erickson.

Dettori, F. Carboni, F. (2022). *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento. Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica*. Milano: Franco Angeli

Fiorenza, E. (2020). *Strategie di lettura nella didattica plurilingue*. Bologna: Caissa Italia.

Kyttala M., Bjorn P.M., Rantamaki M., Narhi V. & Aro M. (2023). Exploring pre-service special needs teacher's assessment conceptions and assessment self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1) pp.63-78 <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021871>

Liese A.A. (2018). *Special Educator's Perceptions on Effective preparation and practice for student success*. Walden University ProQuest Dissertations Publishing.

MIUR (2011). Decreto Ministeriale, 12 luglio 2011, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.

Pavlidis G.T. (a cura di). (1990). *Perspectives on Dyslexia*. Chichester: Wiley.

Presidente della Repubblica. (2010). Legge n. 8 Ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

Sarkadi A. (2008). Vocabulary Learning in Dyslexia: The Case of a Hungarian Learner. In Kormos J., Kontra E.H. (a cura di), *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, pp.110- 129.

Schneider E., Crombie M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. Londra: Fulton.

Smythe I., Siegel L., 2004, The Assessment of the Dyslexic Adult. In Smythe I. (a cura di),

Provision and Use of Information Technology with Adult Dyslexic Students in University in Europe. Cardiff: WDP.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement. A Framework for Action.* www.unesco.org.