



ISSN: 2038-3282

**Publicato 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](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Inclusive teaching practices and assessment methods for students with Specific Learning Disorders: a survey with primary school teachers**

### **Pratiche didattiche inclusive e modalità di valutazione per alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento: un'indagine con gli insegnanti di scuola primaria<sup>1</sup>** *di*

Leonarda Longo

[leonarda.longo@unipa.it](mailto:leonarda.longo@unipa.it)

Dorotea Rita Di Carlo

[dorotearita.dicarlo@unipa.it](mailto:dorotearita.dicarlo@unipa.it)

Università degli Studi di Palermo

#### **Abstract:**

The implementing decree of Law 170 /2010 gives the national education system the task of drawing up Personalised Learning Plans (PDP), identifying appropriate educational and teaching strategies and assessment methods for students with Specific Learning Disorders, to ensure educational success and the full achievement of each student's potential. The contribution aims to present the results of a survey carried out in the academic year 2023/24 with 49 primary school teachers. To this end, a semi-structured questionnaire was administered to the teachers to investigate, on the one hand, their knowledge of Specific Learning Disorders following the compulsory training on SLDs, which all schools are required to provide, as established by Law No. 170/10 and the subsequent Implementation Decree No. 5669/11, and, on the other, the educational-didactic strategies and assessment methods implemented and used by teachers, in the presence of pupils with specific learning disorders.

---

<sup>1</sup>Il contributo è il frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, L. Longo ha redatto i paragrafi 1, 3, 3.1, 3.2, 3.3 e 6; D. R Di Carlo ha redatto i paragrafi 2, 4, 4.1, 4.2 e 5.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16217

Specifically, we wanted to investigate in what terms teachers implement and design inclusive teaching practices in the presence of pupils with SLDs and what are the assessment methods they use most.

**Keywords:** teachers, specific learning disorders, assessment, teaching strategies, inclusion.

**Abstract:**

Il decreto attuativo della Legge 170 /2010 conferisce al sistema di istruzione nazionale il compito di redigere Piani Didattici Personalizzati (PDP), individuando strategie educativo-didattiche e modalità di valutazione adeguate per alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento, per garantire il successo formativo e il pieno raggiungimento delle potenzialità di ciascuno studente. Il contributo intende presentare gli esiti di un'indagine svolta, nell'anno accademico 2023/24, con 49 insegnanti di Scuola Primaria. A tale scopo, è stato somministrato agli insegnanti un questionario semi-strutturato che ha voluto indagare, da un lato, le loro conoscenze in merito ai Disturbi Specifici di Apprendimento a seguito della formazione obbligatoria sui DSA, che tutte le scuole sono chiamate ad erogare, come stabilito dalla legge n. 170/10 e dal successivo Decreto attuativo n. 5669/11 e, dall'altro, le strategie educativo-didattiche e le modalità valutative attuate e utilizzate dagli insegnanti, in presenza di alunni con disturbi specifici di apprendimento. Nello specifico, si è voluto indagare in che termini gli insegnanti attuano e progettano pratiche didattiche inclusive in presenza di alunni con DSA e quali sono le modalità di valutazione da loro maggiormente utilizzate.

**Parole chiave:** insegnanti, disturbi specifici di apprendimento, valutazione, strategie didattiche, inclusione.

### 1. Introduzione

In Italia, con l'approvazione del Decreto Legislativo n. 170 dell'8 ottobre del 2010, la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia sono state riconosciute come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) che si manifestano in presenza di adeguate capacità cognitive e in assenza di deficit neurosensoriali. I DSA possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana e, per questa ragione, la legge 170 e il successivo Decreto Ministeriale n. 5669, del 12 luglio 2011 con allegate le *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* hanno lo scopo di assicurare il diritto all'istruzione degli studenti con disturbi specifici di apprendimento e di garantire il loro successo formativo, incentivando la diagnosi precoce e l'avvio di percorsi didattici riabilitativi, riducendo possibili disagi legati alle difficoltà di apprendimento degli alunni, sensibilizzando insegnanti e genitori rispetto alle problematiche legate ai DSA, incrementando la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione, limitando eventuali disagi relazionali ed emozionali e, assicurando a ciascun alunno, eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale (art. 2). Il riconoscimento legislativo dei DSA garantisce, oggi, agli alunni con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento una didattica individualizzata e personalizzata attraverso l'utilizzo di strumenti compensativi (Cajola & Traversetti, 2016) e di misure dispensative per evitare aggravamenti determinati dallo svolgimento di compiti e altre prestazioni

non essenziali ai fini dello sviluppo delle competenze (art. 5). Inoltre, per promuovere lo sviluppo delle potenzialità di apprendimento di tutti gli alunni con DSA, la legge 170 ha incentivato e introdotto nella prassi didattico-educativa delle modalità di valutazione adeguate alle necessità formative degli alunni.

Le *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento* (2011) hanno determinato un importante cambiamento nella scuola italiana rispetto sia all'individuazione degli alunni con diagnosi certificata di Disturbi Specifici di Apprendimento, che alla progettazione di percorsi di apprendimento, determinando una riorganizzazione metodologica, didattica, di gestione della classe e una continua revisione di strategie educativo-didattiche a supporto delle potenzialità di ciascun alunno. Affinché l'alunno con DSA possa essere messo nelle condizioni di raggiungere gli obiettivi previsti nel suo percorso formativo e affinché l'insegnante possa garantire una didattica personalizzata e individualizzata, la legge 170 ha previsto l'erogazione di percorsi formativi obbligatori destinati al personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado (art. 4). In questo senso, la normativa vigente attribuisce all'insegnante un ruolo rilevante e determinante sia per identificare le difficoltà di apprendimento degli alunni, sia per pianificare interventi educativo-didattici che consentano a ciascuno studente di far fronte ai propri bisogni educativi speciali.

## **2. La conoscenza dei DSA: una dimensione strategica nella formazione degli insegnanti**

Ricerche a livello internazionale (APA, 2013; OMS, 1992; Lyon *et al.*, 2003) e nazionale (Consensus Conference, 2007) definiscono i Disturbi Specifici dell'Apprendimento come una difficoltà specifica a carico del processo dell'apprendimento di origine neurobiologica (Lyon *et al.*, 2003) e genético-costituzionale, attribuendo la causa dei DSA a piccole ma significative anomalie presenti nelle sedi cerebrali coinvolte nell'organizzazione delle funzioni cognitive.

La prospettiva dell'origine neurobiologica dei DSA è molto diffusa negli studi di settore, ma poiché non è stata ancora ben dimostrata empiricamente (Protopapas & Parrila, 2018; Protopapas & Parrila, 2019), questo ha dato vita a diverse teorie di riferimento. Oggi, dopo più di cent'anni dalla scoperta dei Disturbi Specifici di Apprendimento, sono state proposte diverse teorie su questo tema così complesso. I tre principali modelli teorici (teoria del deficit fonologico; teoria del deficit di automatizzazione; teoria del deficit attentivo) forniscono importanti spiegazioni sulle possibili criticità e difficoltà degli alunni con DSA. Nello specifico, la teoria del deficit fonologico (Ramus, 2006) rintraccia alla base del disturbo specifico di apprendimento la difficoltà nel codificare l'informazione fonologica; mantenere l'informazione fonologica nella memoria di lavoro; recuperare l'informazione fonologica dalla memoria; esplicita consapevolezza della struttura fonologica delle parole e, successivamente, degli enunciati. In altre parole, la teoria fonologica rintraccia, alla base dei DSA, la difficoltà ad analizzare, segmentare e manipolare le componenti del linguaggio (Mortimore, 2008; Daloiso, 2012; 2020; Wang *et al.*, 2017).

L'ipotesi del deficit di automatizzazione, invece, è stata indagata in modo particolare da Nicolson e Fawcett (2001a; 2001b) e, più recentemente, da De Beni e colleghi (2004) e da Klingner e colleghi (2015). Secondo questi autori una peculiarità dei DSA è rintracciabile nella difficoltà di automatizzazione delle abilità, non solo della lettura, ma anche delle sequenze motorie e nello svolgere contemporaneamente due compiti: per esempio, scrivere e al tempo stesso ascoltare il successivo segmento del dettato, oppure leggere e, contemporaneamente, decodificare e comprendere

il contenuto di un testo scritto. Infine, per quanto riguarda l'ipotesi del deficit attentivo, autori come Facchetti e colleghi (2006) sostengono che alunni con DSA manifestano difficoltà ad elaborare le informazioni transienti, cioè quelle in rapido cambiamento, e che il ruolo svolto dai processi attentivi è determinante nei processi di apprendimento.

I DSA, che esordiscono nell'età evolutiva con l'avvio della scolarizzazione, sono dunque caratterizzati da una difficoltà ad acquisire alcune abilità e ad automatizzare specifiche competenze che sottostanno ai processi di apprendimento (Cornoldi, 2007). Nello specifico, questi disturbi riguardano la difficoltà ad acquisire competenze strumentali propedeutiche agli apprendimenti scolastici, influenzando negativamente i processi cognitivi essenziali per apprendere in modo permanente la capacità di lettura, scrittura e calcolo.

Come è noto, la dislessia, nello specifico, riguarda la difficoltà nel decifrare segni linguistici, determinando errori nella correttezza e nella rapidità della lettura, causando una inabilità nell'interpretare il contenuto semantico di un testo scritto; la disortografia, invece, essendo un disturbo collegato ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura e di transcodifica basato sul meccanismo di conversione da suono (fonema) a segno (grafema), determina una mancata abilità nell'automatizzare il processo di trascrizione delle parole ascoltate commettendo errori ortografici come la separazione fra le parole, omissioni e/o inversioni e/o sostituzioni delle lettere; la disgrafia, riguardando, invece, la parte esecutiva del processo di scrittura, può determinare per il lettore, la difficoltà nel decifrare il tratto grafico e dunque nel riconoscere lettere e parole; la discalculia, infine, interessa l'ambito numerico e può riguardare sia la letto-scrittura del numero, sia la realizzazione dei calcoli a mente o scritti determinando una mancata automatizzazione dei meccanismi di quantificazione, di seriazione, di comparazione, di composizione e scomposizione, di calcolo a mente e del calcolo scritto (Valenti, Trotta & Palladino, 2005). Come è noto, un'altra peculiarità della discalculia riguarda la difficoltà nell'uso dei numeri e degli ordini di grandezza (codifica semantica del numero), nel conteggio, nella transcodifica di numeri (lettura, scrittura e ripetizione di numeri), nella memorizzazione dei fatti numerici (tabelline, somme e sottrazioni con risultato entro la decina), nell'acquisizione delle procedure per lo svolgimento di calcoli mentali e scritti (misurate attraverso batterie di test standardizzati).

Un'altra importante caratteristica dei DSA riguarda la comorbidità tra dislessia, discalculia, disgrafia e disortografia. I dati epidemiologici, a questo proposito, dimostrano e confermano un'alta percentuale di comorbidità tra i quattro disturbi specifici di apprendimento e dunque tra le difficoltà che sottostanno ai processi del leggere, dello scrivere e del far di conto.

Studi dimostrano (Semeraro *et al.*, 2020), inoltre, che il disturbo specifico di apprendimento è mediato e modulato da fattori ambientali che caratterizzano il contesto sociale in cui l'alunno vive influenzandone lo sviluppo e la crescita, favorendo o ostacolando l'acquisizione di una specifica abilità. L'ambiente e le esperienze a cui l'alunno è esposto condizionano e determinano o il rischio di non sviluppare in pieno le proprie potenzialità o la possibilità di sperimentare e compensare le abilità possedute dall'alunno potenziandole e accrescendone le capacità di risposta agli stimoli di apprendimento.

L'attenzione rivolta agli studenti che evidenziano difficoltà nell'automatizzazione della lettura, della scrittura e del calcolo (anche nei casi di comorbidità) ha portato alla definizione e pianificazione di strategie didattiche sempre più specifiche, all'individuazione di strumenti compensativi e misure dispensative sempre più efficaci e personalizzate al caso specifico, all'implementazione di nuovi

strumenti di valutazione e, più in generale, all'accrescimento delle conoscenze, soprattutto dal punto di vista educativo-didattico e relazionale (Wang, 2017).

A questo proposito, è stato riscontrato che, a seguito di adeguati e personalizzati interventi educativo-didattici, si possono osservare, negli alunni con DSA, diversi miglioramenti sia rispetto alla capacità fonologica, che alle abilità di lettura (Hatcher, Snowling & Griffiths, 2002). Stella e Tintoni (2007) riferiscono anche che, a seguito di specifici interventi calibrati a partire dalle risorse degli alunni con DSA, è possibile registrare un incremento di capacità nella velocità della lettura (Scagnelli, Della Beffa & Santulli, 2019). A seguito di adeguati interventi e attività, si possono registrare, infatti, evidenti miglioramenti rispetto alla correttezza di decodifica che, talvolta, arriva ad avvicinarsi ai valori normativi della popolazione. La presenza di alunni con DSA impone, pertanto, al sistema scolastico italiano un percorso costituito da continui processi di revisione e di aggiornamento delle competenze degli insegnanti (Lampugnani, Stella & Caiazzo, 2006), che rivestono un ruolo prioritario nei processi d'individuazione e personalizzazione degli interventi educativo-didattici per alunni con DSA, in termini di definizione di obiettivi, metodi e strumenti di verifica efficaci per garantire il successo formativo di ciascuno studente. In questo senso, si ravvisa nei percorsi di aggiornamento sul tema dei DSA una potenzialità formativa necessaria per consentire agli insegnanti di esercitare efficacemente la propria professionalità, supportandoli nella pianificazione, progettazione e valutazione di interventi educativo-didattici e di Piani Didattici Personalizzati (PDP).

### **3. Metodo**

#### **3.1 Scopo della ricerca**

In linea con il quadro teorico sopra descritto, il presente lavoro ha l'obiettivo di presentare i principali risultati di un'indagine di natura esplorativa sulle conoscenze degli insegnanti di Scuola Primaria rispetto ai Disturbi Specifici di Apprendimento e sulle modalità di implementazione sia di possibili interventi educativo-didattici sia sulle modalità valutative impiegate in presenza di alunni con DSA. Con l'indagine di seguito presentata, nello specifico, si è voluto rilevare quali pratiche educative fossero maggiormente attuate dagli insegnanti di scuola Primaria del territorio palermitano coinvolti nella ricerca, con specifico riferimento sia agli strumenti compensativi principalmente adottati per promuovere e migliorare le abilità degli alunni con DSA, sia alle misure dispensative utilizzate in classe per evitare disagi emotivi e motivazionali degli alunni che manifestano difficoltà nei processi di apprendimento. Infine, si sono volute rilevare le modalità valutative maggiormente adottate dagli insegnanti che hanno partecipato all'indagine e anche gli elementi principalmente tenuti in considerazione durante la pratica valutativa.

Si tratta di un lavoro preliminare che potrà rappresentare un punto di partenza per approfondire con ulteriori studi la riflessione avviata.

#### **3.2 Campione**

Il campione è costituito da 49 insegnanti di Scuola Primaria, che prestano servizio nel territorio palermitano, in prevalenza di genere femminile (94,0%), con un'età media pari a 46,2 anni (DS=10,01). Riguardo il titolo di studio posseduto emerge che il 55% di essi dichiara di possedere un diploma di maturità, il 16,3% una laurea in Scienze della Formazione Primaria, il 28,7% una laurea magistrale. Rispetto agli anni di insegnamento, il 61,2% dei rispondenti dichiara di avere tra 1 e 9



anni di servizio, il 16,2% afferma di lavorare a scuola da 10 a 19 anni, il 22,3% asserisce di insegnare da 19 a 38 anni di servizio.

### 3.3 Strumento

Per condurre l'indagine esplorativa è stato costruito un questionario strutturato la cui somministrazione on line è avvenuta tramite l'applicativo Google moduli. La compilazione del questionario è stata volontaria e anonima. Lo strumento è costituito da tre sezioni: la prima parte riguarda i dati di contesto (età, genere, titolo di studio, disciplina di insegnamento, anni di servizio); la seconda parte, le conoscenze degli insegnanti sul tema dei DSA; la terza parte, costituita da sei item a risposta multipla, indaga le modalità di lavoro maggiormente attuate in presenza di alunni con DSA, gli strumenti compensativi principalmente implementati durante la didattica in classe, le misure dispensative che vengono più frequentemente attuate, le modalità valutative impiegate dagli insegnanti di Scuola Primaria. Nello specifico, attraverso l'ultima sezione dello strumento, è stato chiesto agli insegnanti che hanno partecipato all'indagine di selezionare tra le possibili opzioni previste dal questionario, gli strumenti compensativi, le misure dispensative e le modalità valutative personalizzate utilizzate nella loro pratica didattica.

## 4. Risultati

I dati di natura quantitativa sulle conoscenze degli insegnanti sul tema dei Disturbi Specifici di Apprendimento e sulle Strategie didattiche, strumenti compensativi, misure dispensative e modalità valutative utilizzate sono stati sottoposti ad analisi statistica descrittiva attraverso il software Jamovi.

### 4.1 Conoscenze degli insegnanti sul tema dei Disturbi Specifici di Apprendimento

L'analisi delle risposte fornite dai 49 insegnanti di Scuola Primaria mostra un panorama variegato rispetto alle conoscenze da loro possedute sui Disturbi Specifici di Apprendimento, sebbene la maggior parte dei partecipanti (85,7%) abbia indicato di non aver mai effettuato alcuna formazione in merito al tema dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

In particolare, rispetto alle risposte fornite all'item "*Secondo Lei, i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) quali caratteristiche comprendono?*" emerge che il 44,9% sostiene che i DSA comprendono un disturbo dell'attenzione, il 57,1% ritiene che alla base dei DSA ci sia un disturbo della comunicazione e del linguaggio; il 95,9% un disturbo di lettura; l'81,6% un disturbo di comprensione del testo scritto; un 83,7% un disturbo legato alla risoluzione dei problemi matematici; il 100% e il 98% dei rispondenti dichiarano, rispettivamente, di essere d'accordo sul fatto che i Disturbi Specifici di Apprendimento siano legati ad una difficoltà nella scrittura e nella grafia.

I rispondenti non sono d'accordo con l'affermazione secondo cui, i DSA comprendano difficoltà a carico della memoria (67,3%), della coordinazione motoria (79,3%), della capacità visiva (91,8%), del comportamento (77,6%) e della capacità uditiva (95,9%).

Queste prime risposte consentono di riflettere sulla necessità di implementare corsi di formazione mirati e specifici sulla conoscenza dei DSA, in quanto, gli insegnanti hanno riportato le loro conoscenze derivanti esclusivamente dalla loro esperienza professionale. Al terzo item "*A partire dalla Sua conoscenza ed esperienza personale, esprima il Suo parere indicando se le ragioni di seguito elencate possano essere la causa di un Disturbo Specifico di Apprendimento?*", il 51% dichiara di essere d'accordo con l'affermazione secondo cui i DSA possono essere causati da uno

svantaggio di natura sociale, economico ma anche culturale. Gli insegnanti attribuiscono come causa dei DSA scarse abilità intellettive (55,1%), traumi e lesioni cerebrali (61,2%), fattori ereditari (53,1%), qualità didattiche (85,7%) e valutative degli insegnanti (89,8%), pigrizia e scarsa motivazione ad apprendere da parte degli alunni (83,7%). Al quesito “*A partire dalla Sua conoscenza ed esperienza personale, ritiene che un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento sia...*”, il 69,4% pensa che un alunno con DSA sia creativo, il 51% disattento e il 67,3% demotivato. La maggior parte degli insegnanti, inoltre, non è d'accordo sul fatto che questi alunni siano pigri (83,7%), disinteressati (69,4%), disobbedienti (85,7%), testardi (77,6%), poco curiosi (69,4%), impulsivi (65,3%), poco abili (83,7%) e timidi (51%).

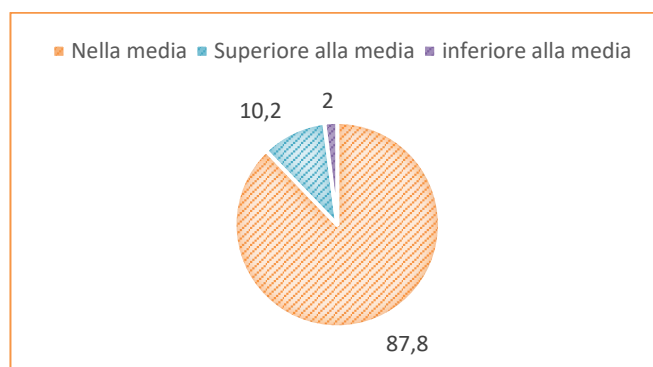


Fig. 1: “*A partire dalla Sua conoscenza ed esperienza personale, ritiene che un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento abbia un’intelligenza...*”

Come mostra la figura n. 1, per quanto riguarda l’item, “*A partire dalla Sua conoscenza ed esperienza personale, ritiene che un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento abbia un’intelligenza...*”, l’87,7% sostiene che gli alunni con un DSA abbiano un’intelligenza nella media, il 10,2% attribuisce un’intelligenza superiore alla media mentre solo il 2% degli insegnanti pensa che gli alunni con DSA abbiano un’intelligenza inferiore alla media.

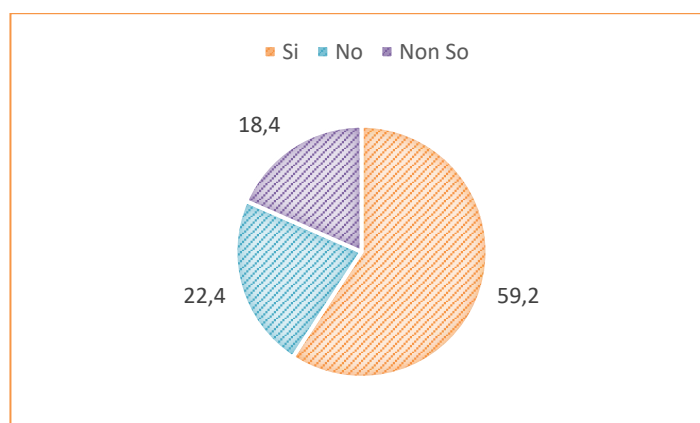


Fig. 2: “*A partire dalla Sua conoscenza ed esperienza personale, ritiene che un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) a seguito di un’azione educativa-didattica personalizzata può superare il Disturbo?*”

Rispetto all’ultimo quesito di questa sezione del questionario “*A partire dalla Sua conoscenza ed esperienza personale, ritiene che un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) a seguito di un’azione educativa-didattica personalizzata può superare il Disturbo?*” (figura 2), se da

un lato il 59,2% degli insegnanti sostiene che l'azione didattica personalizzata può aiutare l'alunno a superare un DSA; dall'altro, il 18,4% non sa se un intervento educativo-didattico personalizzato può effettivamente aiutare l'alunno a superare il suo disturbo.

#### 4.2 Strategie didattiche, strumenti compensativi, misure dispensative e modalità valutative utilizzate dagli insegnanti in presenza di alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento

Come si può notare dalle frequenze riportate nella figura 3, il 38,8% dei rispondenti ritiene importante far affiancare l'alunno con DSA da un insegnante di sostegno; il 63,3% da un compagno più abile come supporto durante l'attività didattica; il 59,2%, sottolinea l'importanza di proporre attività e lavori da svolgere in piccolo gruppo. Soltanto il 2% ritiene efficace promuovere la competizione tra compagni. Il 38,8%, pensa sia utile lasciar progredire l'alunno assecondando il suo ritmo di crescita.

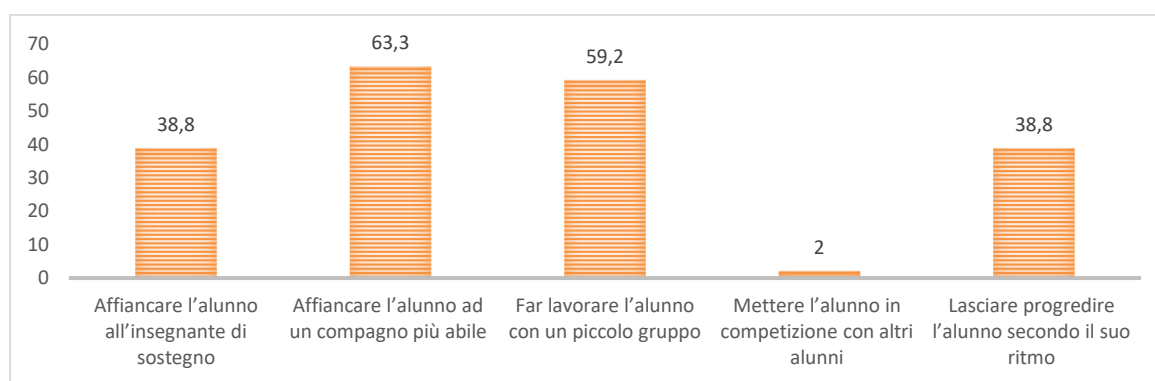


Fig. 3: Distribuzione delle frequenze percentuali sulle modalità di lavoro attuate per promuovere e sviluppare le abilità di un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento

In riferimento agli strumenti compensativi in uso tra gli insegnanti in presenza di alunni con DSA (Fig. 4), emerge che il 49% è d'accordo sull'uso di strumenti tecnologici, come ad esempio il tablet o il pc, durante lo svolgimento di un compito; il 59,2% dichiara di far usare la calcolatrice agli alunni durante le esercitazioni; il 40,8% afferma di far adoperare mappe concettuali, schemi, grafici o cartine geografiche durante l'interrogazione orale; il 42,9% riferisce di fornire una scaletta agli alunni come supporto per la stesura di un tema o di un testo scritto; il 42,9% è d'accordo sull'utilizzo delle sintesi vocali, delle calcolatrici e delle penne con impugnatura speciale; infine, il 42,9% si dichiara d'accordo sulla possibilità di far svolgere, all'alunno con certificazione DSA, una verifica in un tempo maggiore rispetto a quello indicato per il gruppo classe.

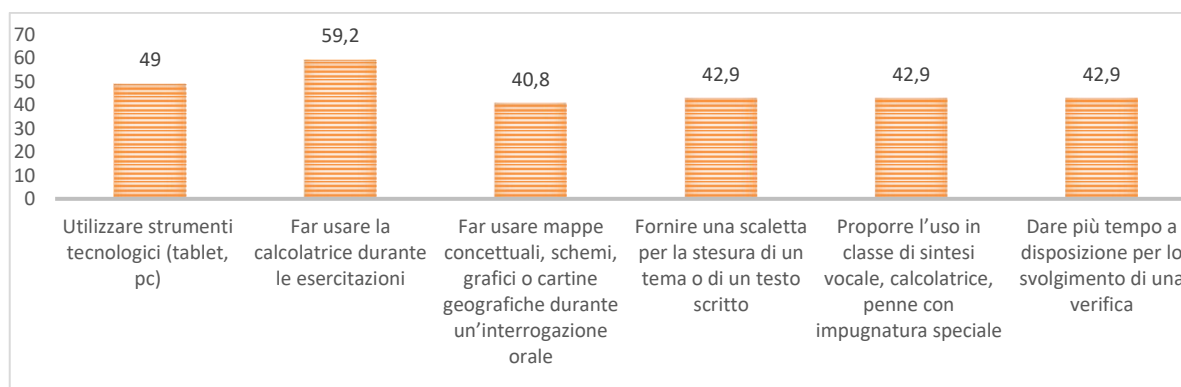


Fig. 4: Distribuzione delle frequenze percentuali sugli strumenti compensativi utilizzati per promuovere e sviluppare le abilità di un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento



Inoltre, come mostra la figura n. 5, i rispondenti si mostrano complessivamente d'accordo sull'utilizzo di schede personalizzate da far completare individualmente (55,1%), in gruppo (65,3%), sia individualmente che in gruppo (51%); il 49% degli insegnanti rintraccia nell'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, una potenzialità per promuovere e sviluppare le capacità degli alunni con DSA. In linea con questi dati, solo il 4,1% non farebbe utilizzare alcuno strumento compensativo per non far sentire l'alunno, con certificazione di DSA, diverso dai compagni. Complessivamente, questi dati mettono in evidenza un forte impegno da parte degli intervistati nel supportare gli alunni con DSA, coinvolgendoli attivamente attraverso l'uso degli strumenti compensativi, stimolando una partecipazione attiva alla vita di classe e alle attività educativo-didattiche.

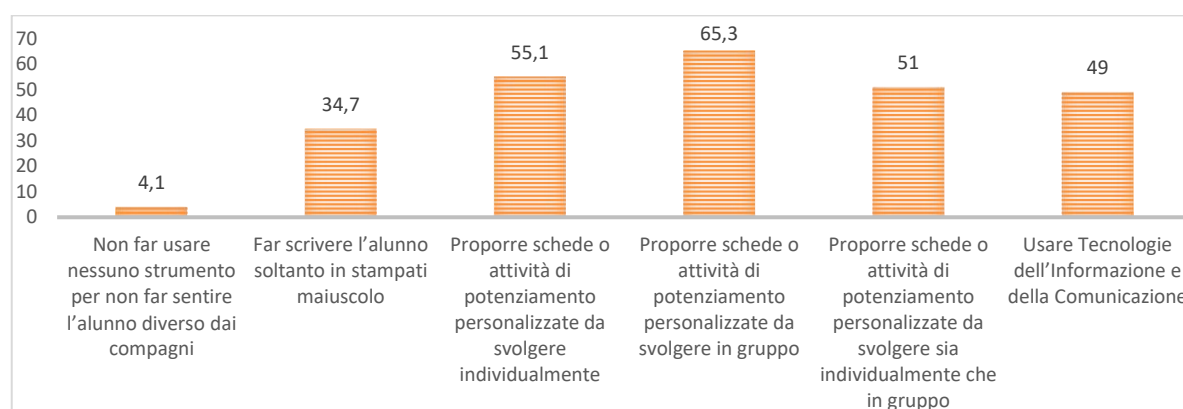


Fig. 5: Distribuzione delle frequenze percentuali sugli strumenti compensativi utilizzati per promuovere e sviluppare le abilità di un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento

Nell'analisi dei dati relativi all'uso delle misure dispensative adottate dagli insegnanti (Fig. 6), le risposte fornite evidenziano un pensiero comune e condiviso, rispetto all'idea di non dispensare l'alunno da prove scritte (44,9%), dai copiati (30,6%), dalle interrogazioni (36,7%), dalla lettura ad alta voce (20,4%), dal corsivo (30,6%) e dal calcolo orale (24,4%). Anche per questo item, le risposte fornite riflettono la pratica didattica e il fatto che l'insegnante è maggiormente predisposto ad implementare strumenti compensativi, piuttosto che dispensare l'alunno da specifiche attività.

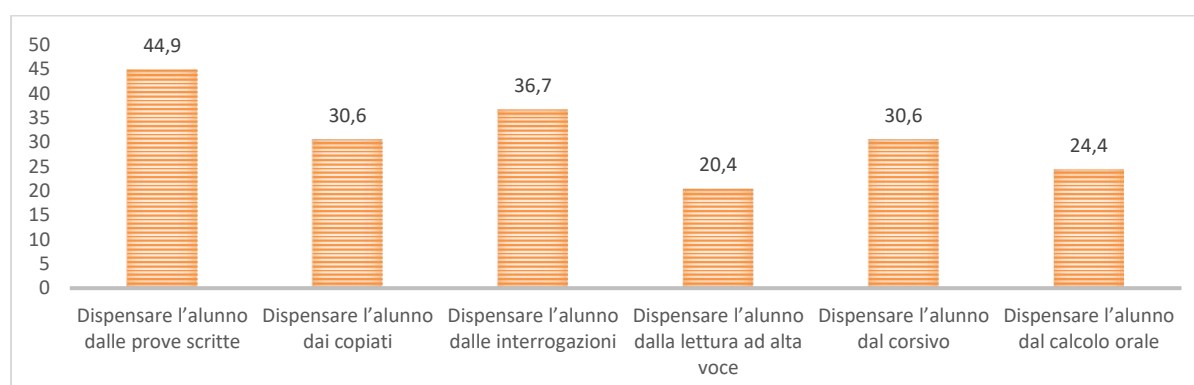


Fig. 6: Distribuzione delle frequenze percentuali sulle misure dispensative utilizzate per promuovere e sviluppare le abilità di un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento poco d'accordo

Dalle risposte fornite dagli insegnanti all'item che indaga le strategie didattiche attuate in classe (Fig. 7), emerge un'idea comune e condivisa sull'importanza di utilizzare immagini (46,9%), video e audio

durante le spiegazioni (51%). Inoltre, è interessante notare come gli insegnanti sono d'accordo sull'importanza di spiegare i contenuti delle lezioni più volte (44,9%), di personalizzare il piano didattico a partire dalle difficoltà degli alunni (38,9%) e sulla necessità di fornire esempi concreti durante le spiegazioni (42,9%).

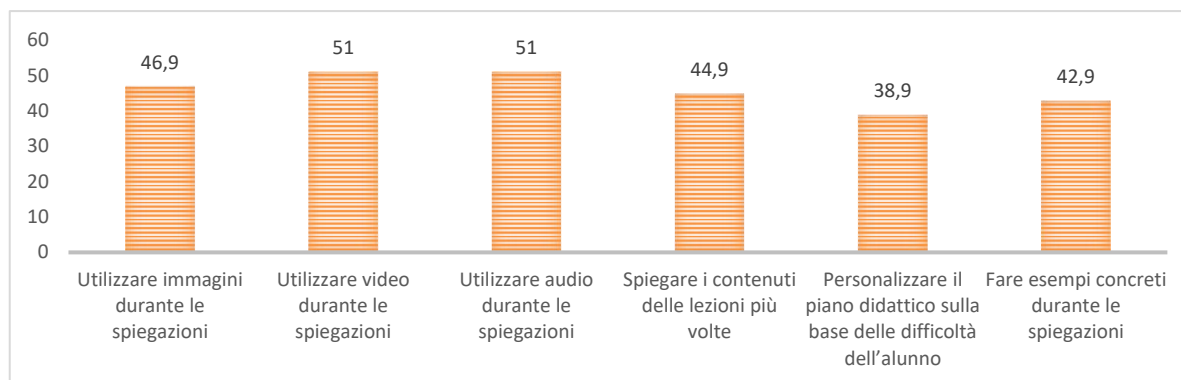


Fig. 7: Distribuzione delle frequenze percentuali sulle strategie didattiche attuate per promuovere e sviluppare le abilità di un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento

Nella figura 8 vengono evidenziate altre strategie didattiche attuate dagli insegnanti di Scuola Primaria. Anche in questo caso, si evince una condivisione di idee e percezioni rispetto a specifiche strategie didattiche. Infatti, la maggior parte dichiara di essere d'accordo sull'importanza di pianificare verifiche scritte e orali (63,3%), di proporre attività specifiche e mirate per sviluppare negli alunni specifiche conoscenze e abilità (57,1%), di sostituire le verifiche scritte con quelle orali (42,9%), di diminuire la quantità dei compiti da far svolgere a casa (49%), di far ripetere più volte la procedura corretta di un compito (34,7%). Rispetto agli ultimi due item, i dati mostrano un maggior grado d'accordo con l'affermazione contenuta nell'item secondo cui si implementano attività semplici e brevi e che possono essere svolte in un tempo massimo di 20 minuti (32,7%), invece soltanto l'8,2% è d'accordo con l'item che afferma di proporre attività complesse e articolate che possono essere espletate in non meno di 60 minuti.

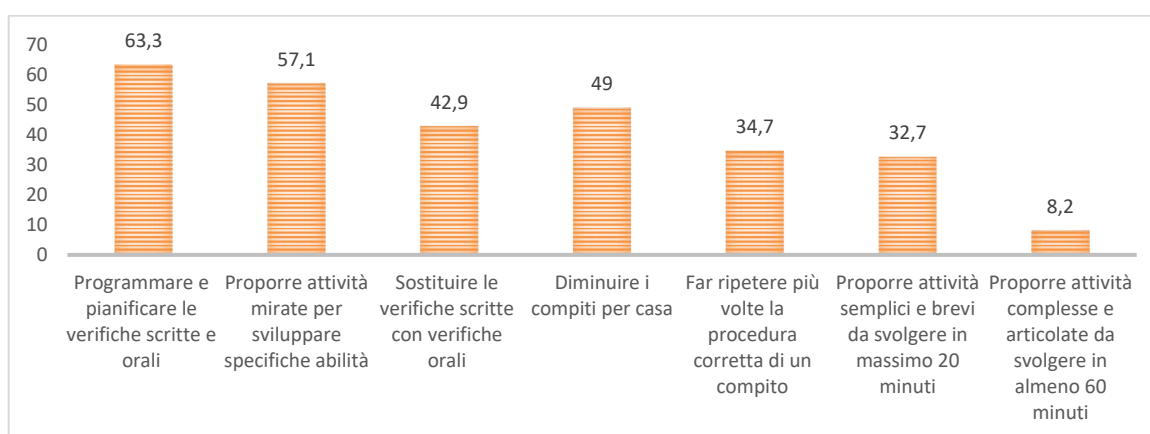


Fig. 8: Distribuzione delle frequenze percentuali sulle strategie didattiche attuate per promuovere e sviluppare le abilità di un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento

Molto interessanti sono le risposte all'item che indaga le modalità valutative adottate dagli insegnanti (Fig. 9), in quanto emerge un disaccordo rispetto ai quesiti proposti. Nello specifico, non si dichiarano d'accordo nel dare un brutto voto quando la prestazione è inadeguata (59,2%), nel far notare

all'alunno di aver fornito una risposta errata (61,2%), nel segnare con la penna gli errori commessi (34,7%). Invece, solo il 2% dichiara di essere completamente in disaccordo rispetto al valutare esclusivamente il contenuto piuttosto che la forma e solo il 12,2% non è d'accordo nel fornire verbalmente un feedback sugli errori commessi da un alunno con certificazione di DSA.

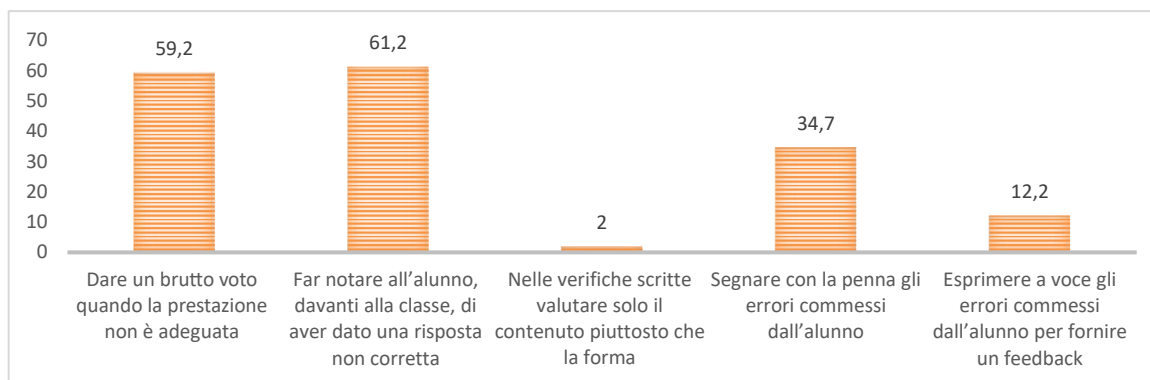


Fig. 9: Distribuzione delle frequenze percentuali sulle modalità valutative attuate per un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento

Per quanto concerne le modalità valutative attuate dagli insegnanti soltanto il 6,1% si dichiara in disaccordo sul fornire un feedback all'alunno soffermandosi sui punti di forza e di debolezza; il 4,1% non è d'accordo nel fornire feedback solo sui punti di forza; il 2% non è d'accordo con l'utilizzare criteri diversificati rispetto a quelli usati per la classe; il 14,3% è completamente in disaccordo sulla possibilità di implementare pratiche di valutazione tra pari; infine, solo il 4,1% non è d'accordo nel proporre momenti dedicati all'autovalutazione degli alunni.

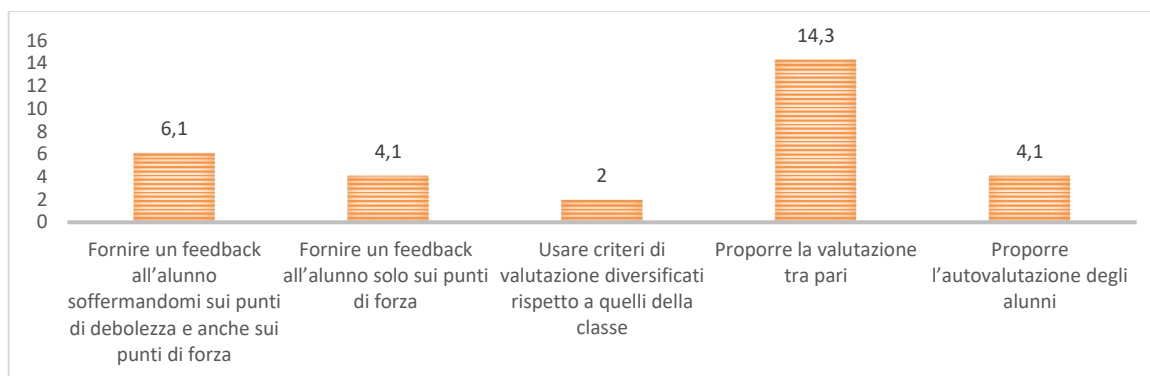


Fig. 10: Distribuzione delle frequenze percentuali sulle modalità valutative attuate per un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento

Dati importanti emergono anche dalla figura n. 11, volta ad indagare gli aspetti che gli insegnanti tengono in considerazione quando valutano un alunno con DSA. Una buona parte degli insegnanti, a questo proposito, afferma che durante la valutazione tiene sempre in considerazione sia i tempi di attenzione e di concentrazione degli alunni (32,7%), sia la motivazione e l'impegno allo studio (61,2%). Invece, soltanto una piccola parte degli insegnanti riferisce di tenere in considerazione gli errori ortografici (4,1%), la rapidità nella lettura (4,1%) e gli errori di calcolo (2%).

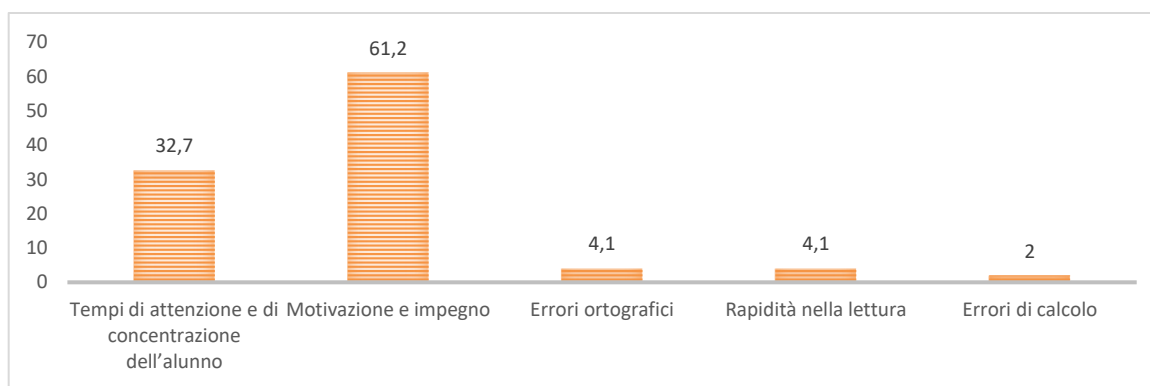


Fig. 11: Distribuzione delle frequenze percentuali su "cosa tiene in considerazione quando valuta un alunno con disturbo specifico dell'apprendimento?"

Anche nella figura 12, rispetto agli elementi tenuti in considerazione durante la pratica valutativa, soltanto una minima parte degli insegnanti afferma di tener conto della chiarezza espositiva (10,2%) e della completezza delle informazioni (2%) durante un'interrogazione orale. Invece, una buona parte dei rispondenti dichiara che, durante la valutazione, tiene in considerazione la capacità di gestione del materiale scolastico (24,5%) e di autonomia durante lo svolgimento dei compiti (16,3%).

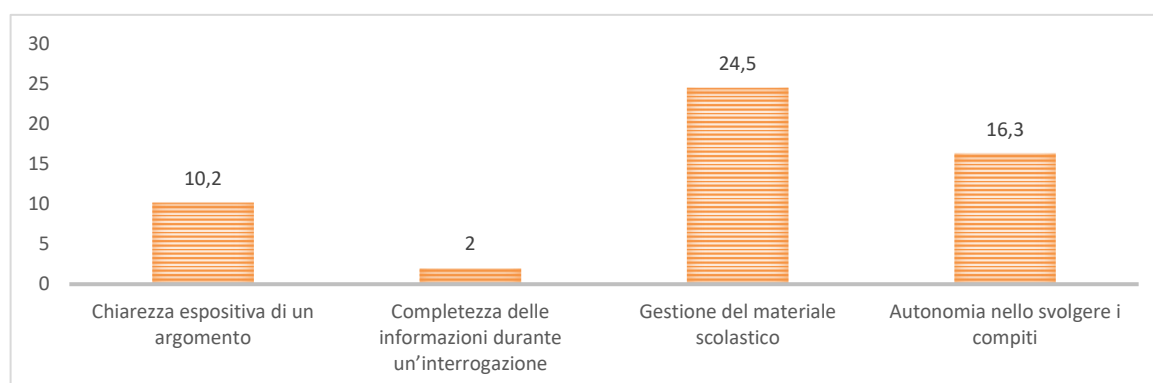


Fig. 12: Distribuzione delle frequenze percentuali su "cosa tiene in considerazione quando valuta un alunno con disturbo specifico dell'apprendimento?"

## 5. Discussione dei risultati

Dai dati raccolti e analizzati si evidenzia una visione articolata da parte dei partecipanti all'indagine esplorativa dovuta probabilmente alla differenza della propria esperienza professionale.

Complessivamente, emerge una ricchezza di modalità di lavoro e di strumenti che gli insegnanti della scuola primaria riferiscono di adottare per favorire lo sviluppo di conoscenze e abilità degli alunni con certificazione di DSA. Nell'analisi dei dati raccolti sulle modalità di lavoro, sulle strategie educative e sulle modalità valutative, emergono alcune tendenze che sono in linea con le evidenze della letteratura sull'argomento (Klingner, Vaughn & Boardman, 2015; Traversetti & Rizzo, 2022). In particolare, la pratica didattica personalizzata progettata si rivela un importante accorgimento strategico per promuovere capacità e abilità negli alunni con DSA anche se dai dati emerge che una parte degli insegnanti non sa se effettivamente un intervento educativo-didattico personalizzato è in grado di aiutare l'alunno a superare il suo disturbo.

I dati evidenziano anche alcune aree in cui potrebbe esserci spazio per un maggiore allineamento con le raccomandazioni della letteratura (Traversetti & Rizzo, 2023; Chiappetta & Traversetti, 2017;

Tressoldi, 2011). Ad esempio, mentre strumenti compensativi e misure dispensative sono ampiamente adottati, le opinioni sulle modalità valutative non sempre tengono conto dei tratti caratterizzanti dei Disturbi Specifici di Apprendimento. Numerosi studi (Klingner, Vaughn & Boardman, 2015; Traversetti & Rizzo, 2022) hanno evidenziato il ruolo cruciale di una valutazione che tenga conto delle peculiarità degli alunni differenziando, laddove necessario, i criteri di valutazione.

Nel complesso appare opportuno considerare con cautela tali risultati, in quanto potrebbero essere influenzati dalla desiderabilità sociale delle risposte, con gli insegnanti che potrebbero tendere a segnalare un maggior utilizzo di pratiche didattico-educative considerate socialmente accettate o auspicabili.

## **6. Conclusioni**

Considerata la limitata numerosità del campione i risultati presentati all'interno del contributo sottolineano il carattere preliminare del lavoro; si intende pertanto approfondire con ulteriori studi la riflessione avviata sul tema ed estendere il lavoro a insegnanti con una più ampia distribuzione territoriale. La numerosità del campione, infatti, non consente una generalizzazione dei dati raccolti; sarebbe interessante espandere l'indagine su tutto il territorio nazionale al fine di ottenere una rappresentazione più completa delle pratiche adottate e delle sfide incontrate dagli insegnanti di scuola primaria in diverse regioni, consentendo di l'identificazione di eventuali variazioni regionali rispetto all'impiego di specifiche strategie educative e lo sviluppo di interventi mirati per migliorare l'efficacia della promozione di strategie didattiche e di modalità valutative in presenza di alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento.

Nel complesso, i dati raccolti potrebbero rappresentare un punto di partenza ed offrire un valido contributo al dibattito circa la necessità di predisporre percorsi formativi specifici per gli insegnanti della scuola primaria al fine di incrementare le conoscenze sui Disturbi Specifici di Apprendimento, migliorare le loro competenze su questo argomento e indicare modalità di lavoro, strategie educative e modalità valutative efficaci da attuare in presenza di alunni con DSA.

Come già sottolineato in altre ricerche (Gaggioli, 2014) il più delle volte i corsi organizzati rappresentano interventi con una durata di poche ore tenuti da esperti che, in un tempo così ridotto non possono certamente trattare in maniera esaustiva gli argomenti relativi ai disturbi specifici di apprendimento.

“Parlare di DSA e di didattica per tutti a volte sembra quasi un'utopia, ma in molti casi, come emerge dalla ricerca, gli strumenti ci sono, in altri casi vanno affinati, tuttavia ciò che gli insegnanti apprezzano è che ci sia qualcuno con cui potersi confrontare e poter riflettere sulle pratiche da adottare” (Gaggioli, 2014, 73).

Future ricerche potrebbero altresì essere condotte attraverso l'uso di un'osservazione sistematica sulle pratiche educative e didattiche attuate dagli insegnanti in presenza di alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento per ottenere una comprensione più approfondita delle pratiche effettive attuate in classe in presenza di alunni con DSA e dei fattori che influenzano l'efficacia di tali pratiche. Attraverso l'osservazione diretta, sarebbe possibile valutare in modo più accurato il coinvolgimento degli alunni e l'efficacia delle strategie educative adottate.

### **Riferimenti bibliografici:**

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Cajola, L. C., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(14), 127-151.
- Chiappetta, L., & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci.
- Consensus Conference. (2007). *I Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento: raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*. Circolo della Stampa, Milano 26 gennaio 2007.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B. (2004). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Decreto Ministeriale n. 5669 (12 luglio 2011).
- Facoetti, A., Zorzi, M., Cestnick, L., Lorusso, M. L., Molteni, M., Paganoni, P., Umiltà, C., & Mascetti, G. G. (2006). The relationship between visuo-spatial attention and nonword reading in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 23, 841-855.
- Gaggioli, C. (2014). I Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un percorso di autoformazione per gli insegnanti di oggi e di domani. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(4), 62-76.
- Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive Assessment of Dyslexic Students in Higher Education. *British Journal of Educational Psychology* 72, 119–133.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: Guilford.
- Lampugnani, G., Stella, G., & Caiazzo, G. (2006). Un'esperienza di screening per l'individuazione di soggetti a rischio DSA e intervento di formazione dei docenti nella prima classe della scuola secondaria superiore. *Dislessia*, 3, 37–48.
- Legge n. 170 (8 ottobre 2010). Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001a). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neurosciences*, 24(9), 508-511.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001b). Dyslexia, development and the cerebellum. *Trends in Neurosciences*, 24(9), 515-516.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (1992), *ICD-10, Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*. Milano: Masson.
- Protopapas, A., & Parrila, R. (2018). La dislessia è un disturbo del cervello?. *Scienze del cervello*, 8(4), 61.
- Protopapas, A., & Parrila, R. (2019). Dislessia: ancora non un disturbo dello sviluppo neurologico. *Scienze del cervello*, 9(1), 9.



- Ramus, F. (2006). A neurological model of dyslexia and other domain-specific developmental disorders with an associated sensorimotor syndrome. In Rosen G.D. (Ed.) *The dyslexic brain: new pathway in neuroscience discovery* (pp. 75-101). Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum Ass.
- Scagnelli, M., Della Beffa, F., & Santulli, F. (2019). Valutazione delle competenze di lettura: quali parametri?. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 4(3): 97-109
- Semeraro, C., Coppola, G., Lucangeli, D., & Cassibba, R. (2020). La comunicazione della diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento. Lo studente, la famiglia e il contesto scolastico. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(2), 337-347.
- Stella, G., & Tintoni, C. (2007). Indagine e rilevazione sulle abilità di lettura nelle scuole secondarie di secondo grado. *Dislessia*, (4), 271-285.
- Traversetti, M., & Rizzo, A. L. (2022). Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno. *Q-times*, 15(1), 269-285.
- Traversetti, M., & Rizzo, A. L. (2023). *DSA e strategie didattiche efficaci*. Milano: FrancoAngeli.
- Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2011). Studi italiani sul trattamento della dislessia evolutiva: Una sintesi quantitativa. *Dislessia*, 2, 163-172.
- Valenti, A., Trotta, S., & Palladino, P. (2005). Cosa pensano gli insegnanti delle difficoltà di apprendimento?. Risultati di una ricerca. *Difficoltà di Apprendimento*, 10(4), 533-548.
- Wang, L. C. (2017). Effects of Phonological Training on the Reading and Reading-Related Abilities of Hong Kong Children with Dyslexia. *Frontiers in Psychology* 8, 1904, 1-13.