



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
magistrale
in Scienze del
Linguaggio

Tesi di Laurea

**Un lungo percorso storico:
dal silenzio all'attenzione per gli alunni con ADHD**

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatrice

Ch. Prof.ssa Alessandra Cecilia Jacomuzzi

Ch. Prof.ssa Sveva Battaglia

Laureanda

Maria Zarpellon

Matricola 967353

Anno Accademico

2023 / 2024

ABSTRACT

La tesi intende porre l'attenzione sul lungo processo legislativo che, a partire dalla legge Casati e dai primi programmi scolastici sottoscritti al raggiungimento e proclamazione dell'Unità d'Italia (Regno D'Italia, marzo 1861) fino ai nostri giorni ha avuto come campo di intervento la disabilità.

Il lavoro è stato quello di mettere una lente di ingrandimento sulle leggi e sui programmi scolastici che il Ministero dell'Istruzione ha formalizzato e decretato in questo arco di tempo. Si potrà dunque osservare come solo a partire dagli anni Settanta si sono attivate proposte concrete e mirate per affrontare il problema della disabilità a scuola. Lo Stato infatti deve prendersi cura dei propri cittadini già dal periodo della maternità e per la durata di tutta la vita.

Si è trattato di andare sempre più a fondo del problema disabilità, coinvolgendo sempre più, oltre le famiglie e gli insegnanti anche il personale medico: pedagoghi, psicologi, psicanalisti, il personale del Ministero della Sanità che ha i mezzi per studiare, interpretare e proporre terapie utili se non necessarie per risolvere o per lo meno attenuare la gravità delle situazioni di disabilità.

Si deve marcare questo connubio Ministero della Sanità e Ministero dell'Istruzione, in particolare tra specialisti della Salute Mentale e gli insegnanti. Si è sempre più approfondita l'analisi e lo studio delle malattie mentali e la conseguente ricerca di percorsi di recupero che poi la scuola doveva attivare. Il percorso è stato progressivo e sempre più mirato, infatti lo spettro delle malattie mentali si è sempre più ampliato e specializzato ed alla scuola è affidato il compito di progettare percorsi scolastici personalizzati. Un'ampia categoria di problematiche che riguardano la sfera psicofisica è l'area BES (Bisogni Educativi Speciali) della quale fanno parte anche gli alunni con ADHD, gruppo di alunni cui è dedicato questo lavoro.

Come si potrà notare quindi ai nostri giorni la condivisione delle problematiche sopra citate da parte di famiglia – scuola – operatori sanitari (Salute Mentale) è diventata una necessità ed un impegno che può garantire alla popolazione già dall'ingresso nel mondo scuola un notevole aiuto: diritto per i cittadini, dovere per lo Stato.

ABSTRACT

The thesis aims to highlight the long legislative process that, starting from the Casati Law and the first school programs signed at the proclamation of the Unification of Italy (Kingdom of Italy, March 1861) up to the present day, has focused on the topic of disability. The work involved putting under the spotlight the laws and school programs that the Ministry of Education has formalized over this period. Thus, it will be observed how concrete and targeted proposals have been activated only from the 1970s onwards to address the issue of disability in schools. The State, in fact, had to take care of its citizens from the period of maternity throughout their entire lives.

This process involved delving deeper into the issue of disability and increasingly involving not only families and teachers but also medical personnel: pedagogues, psychologists, psychoanalysts, and personnel from the Ministry of Health. In fact, they had the proper means to study, interpret, and propose useful, if not necessary, therapies to resolve or at least alleviate the severity of disability situations. The synergy between the Ministry of Health and the Ministry of Education, particularly between mental health specialists and teachers, is particularly noteworthy. There has been an increasingly deep and detailed analysis and study of mental illnesses, and the consequent search for recovery paths that the school should activate. The process has been progressive and more targeted over time. In fact, the spectrum of mental illnesses taken into consideration has become broader and more specialized, and school has been entrusted the task of designing personalized educational paths. A wide range of issues related to the psychophysical sphere is represented by the Special Educational Needs (SEN). These include students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), which is the specific group that this work focuses on.

Nowadays, sharing of the aforementioned issues by families, schools, and healthcare providers (Mental Health) has become a necessity and a commitment that can provide significant support to the population from the moment they enter the school system: a right for citizens, a duty for the State.

INDICE

ABSTRACT	3
ABSTRACT	4
INDICE DELLE FIGURE	7
INDICE DELLE TABELLE	7
INTRODUCTION	9
Capitolo 1. STORIA LEGISLAZIONE SCOLASTICA DALL’UNITA’ D’ITALIA AI GIORNI NOSTRI	13
1.1 Dal 1859 alla legge gentile 1923	13
1.2 La “Riforma Gentile”	15
1.3 La scuola nel ventennio fascista	15
1.4 La scuola della Repubblica: una scuola aperta a tutti	16
1.5 La “Rivoluzione culturale” del 1968	18
1.6 Le classi e il loro cambiamento	20
1.6.1 Abolizione classi speciali.....	21
1.6.2 L’ingresso dell’Insegnante di Sostegno e inserimento alunni in difficoltà.....	22
1.7 Legge Malfatti	22
1.8 Ministero Salute - Ministero Istruzione: Documentazione e Progetti	24
1.9 Valutazione finale per alunni con disabilità (con PEI o con PDP)	29
1.9.1 Processi, prestazioni, voti/giudizi/competenze	30
1.9.2 Programmazione personalizzata e differenziata	30
1.10 Casi particolari: Legge 62/2017	31
1.11 Scuola secondaria di secondo grado	31
Capitolo 2. INSERIMENTO INTEGRAZIONE INCLUSIONE	33
2.1 Evoluzione della terminologia adottata	33
2.2 Inserimento	34

2.3 Integrazione	35
2.4 Inclusione	37
2.5 Sinergia Ministeri Sanità e Istruzione	38
2.6 Lettura e interpretazione sintetica degli acronimi	41
<i>Chapter 3. STUDENTS WITH ADHD.....</i>	43
3.1 Origin, description and symptoms of ADHD	43
3.1.1 Historical perspective developed by Dr. Giovanni Fasani, Pediatrician in Cremona.....	43
3.1.2 Modern history of ADHD	46
3.2 ADHD and School	46
3.3 Observation – Reporting – Diagnosis: Educational-Training Project.....	50
3.4 Attention Deficit/Hyperactive Disorder: how does it manifest at home?	52
3.5 ADHD: how does it manifest at school?	54
3.6 ADHD difficulties: the behaviour and the socializing process	55
3.8 Most common behavioral problems: a summary	59
3.9 Observation and Reporting Behaviors.....	61
<i>Capitolo 4. PROGETTI E INTERVENTI.....</i>	63
4.1 Parent training	63
4.2 Teacher training	67
4.2.1 Quale saranno dunque le competenze degli insegnanti (Consiglio di Classe.)	68
4.3 Progettare – Programmare – Intervenire	69
4.4 Adattamento ambiente di lavoro e dei materiali d'utilizzo	70
4.4.1 Adattamento ambiente scolastico	70
4.4.2 Strutturazione lavoro	73
4.4.3 Organizzazione e adattamento materiale ad uso scolastico	75
4.4.4 La tempistica della lezione.....	76
4.4.5 Il time out.....	78
4.5 Adattamento del curriculum	83
4.6 Metodo di studio.....	84
<i>Capitolo 5. ADHD e RELAZIONI INTERPERSONALI.....</i>	91

5.1 Oltre la didattica	91
5.2 Abilità sociali	91
5.3 Intervenire sulle emozioni	95
5.4 Autostima e autovalutazione	96
CAP 6. DIDATTICA COLLETTIVA – DIDATTICA PERSONALIZZATA.....	99
6.1 La lezione in classe: lavoro individualizzato.....	99
6.2 Lezione collettiva.....	101
6.3 Compiti a casa	103
6.4 ADHD e CAD: quale connessione possibile?	106
CONCLUSIONS	109
BIBLIOGRAFIA.....	113
SITOGRAFIA	117
APPENDICE	119

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1 Da esclusione ad inclusione.....	38
Figura 2 Difficoltà di autoregolazione a scuola (Cornoldi et al., 2001)	48
Figura 3 Disturbi del comportamento	58
Figura 4 Strumenti di intervento rivolto agli alunni	58
Figura 5 Supporti descrittivi ed iconografici, 1 (Cornoldi et al., 2018, p 109)	74
Figura 6 Supporti descrittivi ed iconografici, 2 (Cornoldi et al., 2018, p 110)	75
Figura 7 Supporti descrittivi ed iconografici, 3 (Cornoldi et al., 2018, p 111)	77
Figura 8 Supporti descrittivi ed iconografici, 4 (Cornoldi et al., 2018, p 111)	78

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 2 Collaborazione scuola-famiglia (D. Fedeli, C.Vio, 2017, p 55)	63
Tabella 3 Conduzione colloquio con genitori (D. Fedeli, C.Vio, 2017, p 56)	64

Tabella 4 Incontri scuola-famiglia (D. Fedeli, C.Vio, 2017, p 62).....	66
Tabella 5 Disposizione classe con alunni ADHD (D. Fedeli, C.Vio, 2017, p 74)	72
Tabella 6 Errori e rimedi nell'applicazione del time out (Cornoldi et al., 2018, p 152).....	81
Tabella 7 Esempi rinforzi in classe (Cornoldi et al., 2018, p 120)	82
Tabella 8 Esempi di rinforzi efficaci utilizzabili a casa (Cornoldi et al.,2018, p 121)	82
Tabella 9 Esempi di domande per un questionario di riflessione sull'attenzione (Cornoldi et al., 2018, p 220).....	87
Tabella 10 Adattamenti ed attività di potenziamento per stimolare le abilità attentive (D. Fedeli, C. Vio, 2017, p 93).....	88

INTRODUCTION

Human society has always aimed to live better conditions throughout its history, tackling and resolving problematic situations as they arose. Physical and mental health has always been considered the most precious asset, and it is ensured with all necessary attention. Today, mental health receives increasingly specialized care. To achieve this, schools are also involved. The educational institution, in fact, must be welcoming and open to citizens of all conditions.

The school is the most suitable environment to observe the quality of life and thus the health of its citizens in a general manner and from the early years of life. The primary task that a State entrusts to schools is Education. Educating and training its citizens becomes a fundamental task for organizing and conceiving a population and establishing a society. For this purpose, all citizens must find space and receive adequate attention. This work focuses on the historical process in which Institutions committed to ensuring that their citizens achieve progressively higher and more targeted levels of education.

The first chapter focuses on the specific attention that the State pays to the matter of school education starting from its beginning on March 17, 1861, particularly on the level of attention it provides to its citizens who have special needs due to physical or mental problems. Therefore, the focus is on so-called disability. We will discuss how the educational model drafted by the Ministry of Public Education of the First Government of the then Kingdom of Italy did not show particular attention to this portion of citizens.

We will show that it took decades to appropriately and rightfully address all citizens' needs. Notably, the attention and interventions to facilitate the integration into society of people affected by physical impairments, such as blindness and deafness, were considered very early on by establishing Special Schools and Institutes. In the second and third chapters we will see how this process was much longer and more complex for those affected by psychic-related problems. Attention to the psychological sphere is intensifying and deepening in an increasingly targeted and specialized manner. From a more general evaluation of the issues to detailed analyses that describe psychological difficulties by degrees and different themes. The different types of disabilities, depending on their severity and specificity, will also be supported by recovery paths that are targeted, specialized, and often personalized.

In this brief introduction, we shall note that during the timeframe we are considering, specialized scientific studies regarding psychic-related conditions were not lacking.

Dott. Crichton, Dott. Hoffman and Dott. Tredgold are some of the fathers of psychoanalysis, psychology, pedagogy, or those who have specifically dedicated their studies to understand the human mind, alongside its physiological and pathological aspect, we can still observe how specialized attention to the psychiatric area has increasingly involved scientists and specialists both from the medical and educational fields, to ensure the appropriate attention to those in rightful need.

Thus, the School has also leveraged these types of studies and allowed the direct involvement of those specialists who could offer help in overcoming the difficulties of many young citizens. As described in the first and second chapters, the Legislator's commitment to providing school operators with routinely updated guidelines for guiding and conducting the educational path with all due attention to the diverse needs of users is evident.

After a historical review of this slow process, highlighting the improvement and updating of proper school programs, the central chapters gradually introduce a project that marks a significant shift in attention towards students with mental disabilities. To support this commitment, the Ministry of Health, that was in itself increasingly structured to meet the new needs of society, started being directly involved in addressing educational-formative problems of students with disabilities, which the school alone could not handle.

In the central chapters, after a specific examination of the ADHD phenomenon (chapter three), it will be emphasized how the family began to be also involved more directly. The connection between the school structure and medical structures, which have also specialized over time, became increasingly close, and finally the family itself has been asked for a more active presence. The so-called triangle that articulates between family, school, and ULLS structures (chapter four) has now become a crucial element to demonstrate the modernity of a State. It shows how the State pays attention to the primary needs of its citizens, particularly the young ones in school, and among the latter, it provides special care to those most in need regardless of their social class.

The involvement and full collaboration between the Ministries of Education and Health, specifically the branch that deals with Mental Health, translated into an awareness and fundamental co-responsibility for addressing these issues which originated in the 1960s. If this attention by the State reflects its modernity and efficiency, it may be useful to verify how, even in Italy, from Unification to the present day, this process has been long and progressive. The legislator's awareness has become increasingly focused, thanks also to the support of medicine. In the final chapters, more practical topics will be addressed, including the possible planning of education for ADHD students in the school context. It will be evident how persistent the call for collaboration between school

personnel and medical personnel, specifically in psychiatry and psychology, is. To address these increasingly numerous and varied issues, there is a marked need for serious planning of interventions that involves the synergy of teachers, doctors, and family members. The last chapter proposes some observation sheets that unify the work of family and school. Thanks to these sheets, conclusions can be drawn that become fundamental for designing interventions to be implemented both in the school environment and at home, ensuring a more secure and lasting success that ultimately results in the fuller integration into social life of students with ADHD. To confirm the necessary collaboration between State entities and families, some models of documentation are also attached. These are critical to clearly understand both the initial planning, situation and the validity of the ongoing project, signed by the involved operators.

Capitolo 1. STORIA LEGISLAZIONE SCOLASTICA DALL'UNITA' D'ITALIA AI GIORNI NOSTRI

1.1 Dal 1859 alla legge gentile 1923

Si propone ora l'analisi storica ovvero il percorso legislativo attuato dai Governi italiani a riguardo dell'istruzione e dell'educazione scolastica partire dall'Unità d'Italia.

L'evoluzione della storia che riguarda questo fondamentale impegno che si deve assumere uno Stato nei confronti dei propri cittadini è ragguardevole e procede di pari passo anche con lo sviluppo socioeconomico dello stesso. A partire dai primi articoli riferiti all'organizzazione scolastica dello Stato sottoscritti nel primo governo (prima convocazione del Parlamento italiano il 18 febbraio 1861 e la successiva proclamazione del Regno d'Italia il 17 marzo 1861), ove non si leggono ancora riferimenti ai problemi specifici legati alla salute mentale e psicofisica degli alunni, per arrivare ai nostri giorni, dove l'attenzione a questo tipo di problematiche è molto mirata come lo sono gli sforzi sia economici che di risorse umane specializzate indirizzati a limitare, se non superare i problemi di questa natura.

La legislazione scolastica di uno stato moderno, attenta allo stato sociale dei propri cittadini ed all'evoluzione della società, deve essere vigile e propositiva allo stesso tempo per aggiornarsi e offrire linee guida generali oltre che interventi mirati a risolvere problemi che permettano ai propri cittadini di usufruire al meglio delle possibilità formative ed educative che formeranno liberi cittadini realizzati e partecipi della vita sociale dello stesso Stato.

Risulterà un lavoro progressivo, sempre riferito alla propria storia vissuta non solo nel presente ma che procede e si sviluppa, con mutamenti che dovranno essere interpretati e avere delle risposte adeguate per preparare i futuri cittadini e permettere loro di essere educati, formati e liberi, con pari opportunità per ciascuno. Se è lo Stato ad occuparsi dell'istruzione dei propri cittadini, saranno i suoi funzionari, il Governo cioè chi amministra il campo dell'Istruzione a farsi carico di questa fondamentale incombenza.

Si è detto che per quanto riguarda l'Italia c'è stato un percorso particolare. Infatti, l'Italia è divenuta uno Stato unitario dal 1861 ed il programma scolastico fu descritto e propinato dal Conte Casati. Con questa legge (13 novembre 1859 prende vita il sistema scolastico italiano. La scuola dell'obbligo era ridotta a 4 anni (2+2) ma la frequenza era limitatissima: solo poco più del 20% della popolazione investita da questo progetto frequentava la scuola e l'organizzazione era demandata ai diversi Comuni. Il primo Ministro dell'Istruzione fu l'On. Francesco de Sanctis,

ruolo che coprì dal 17 marzo 1861 al 3 marzo 1862, primi mesi, fino a giugno, sotto il Governo IV Cavour e poi nel nuovo Governo Ricasoli I°.

Tutto era concentrato in tre ordini: primario e popolare, medio (classica, tecnica, normale) e infine universitario (Teologia, giurisprudenza filosofia e lettere, scienze).

Infanzia e Handicap erano del tutto trascurati.

Dopo la legge Casati, nuovi Programmi Ministeriali entrarono in vigore con successivi aggiornamenti nel 1867, nel 1888, nel 1894, nel 1905. In questi anni che si susseguiranno, anche con il passaggio di governi diversi si discuterà molto di scuola ma non ci saranno particolari novità; l'evasione scolastica rimarrà sempre molto alta, in particolare nelle regioni del sud. Lo stesso Ministro dell'Istruzione Aristide Gabelli, pure pedagogo, sottolineava che lo Stato si era impegnato seriamente in quest'area ma i cittadini, le famiglie non avvertivano il bisogno di istruirsi o trovavano difficoltà logistiche oltre che economiche e non mandavano i figli a scuola. Tuttavia, se al momento nell'Unità gli analfabeti erano il 74,7%, dopo cinquant'anni, nel 1911, erano rientrati al 37,9%.

La legge Orlando (1904), di Vittorio Emanuele Orlando, istituirà l'obbligo di frequenza scolastica fino al dodicesimo anno di età e, tra le novità, impone ai Comuni di istituire scuole almeno fino alla quarta classe, nonché di assistere gli alunni più poveri ed elargisce fondi ai Comuni con modesti bilanci. La Legge Daneo-Credaro, 4 giugno 1911 n. 487, durante il governo Giolitti, trasformò in statale la scuola elementare, fino ad allora gestita dai comuni. In questo modo lo Stato si impegnava a pagare anche gli stipendi dei maestri elementari, rinforzando così la presenza della scuola pure nelle zone e nei territori dove le risorse dei Comuni erano limitate e poco disponibili a sostenere gli insegnanti della scuola dell'obbligo.

Il dibattito su "se convenga l'istituzione di classi speciali (tardi di mente, ripetenti, eccetera) e come si potrebbero formare"(Pizzigoni, 2021) è già presente negli ultimi anni dell'Ottocento. L'attenzione per i bambini/ragazzini in difficoltà ha avuto dunque risposte pratiche già all'inizio del secolo scorso. A Torino troviamo un esempio di attivazione di un'esperienza presso la scuola oggi denominata "Parini" di "Classi speciali per fanciulli deficienti. Sull'esempio di questa scuola si avviano altre esperienze di accoglienza di alunni ritardati" (Pizzigoni, 2021). Anche in altre scuole torinesi, in particolare la Casati, si avviano esperienze di accoglienza e istruzione agli alunni "ritardati", mentre parallelamente già tante specifiche realtà educative esistevano in città per i bambini ciechi, sordi o con altri problemi specifici.

1.2 La “Riforma Gentile”

La Riforma Scolastica Gentile, redatta nel 1923 è la prima grande riforma dopo la Casati del 1859. La parte della Riforma riguardante la scuola elementare venne affidata al pedagogo (Docente c/o Università di Catania) Giuseppe Lamberto Radice. Il filo conduttore del programma doveva essere “la capacità infantile d’autoformazione e creatività” (Biondi, Imberciadori, 1982:8). Con questa vengono istituite a livello ministeriale anche le classi speciali per ciechi e sordi, per i quali vengono studiate anche collocazioni lavorative. “Lo spirito della riforma Gentile implicava due principi: l’identificazione della pedagogia con la filosofia e l’unificazione del maestro con l’allievo nel processo dell’insegnamento” (Tannenbaum, 1974:174). “L’alunno deve emulare il maestro che diventa modello etico, morale ma anche politico cui mirare” (Gentili, 1979: 79). Si tratta di interventi appunto speciali perché la scuola apre anche a quanti venivano scartati o esclusi dal percorso didattico predefiniti. L’istruzione speciale, oltre che per sordi e ciechi come abbiamo detto, prevede classi differenziali per gli allievi con lievi ritardi, ospitate nei *normali* plessi scolastici e scuole speciali per *anormali psichici*, situati in plessi distinti. Per i casi più gravi sono previsti istituti speciali, con lunghi soggiorni in cui gli allievi vivevano separati anche dalle loro famiglie.

Le classi differenziali sono però destinate anche agli allievi con problemi di condotta o disagio sociale o familiare. Spesso è il caso dei figli degli emigranti del sud che giungono nel nord-ovest, i quali molto spesso, di anormale hanno solo la scarsissima frequentazione della lingua italiana. Anche la religione cattolica trova spazio in questi Programmi Scolastici ma ciò non significa che l’interesse fosse il messaggio che viene dallo studio e dalla proposta della Sacra Scrittura ma piuttosto per avere un appoggio alla propria Istituzione non solo politica ma anche rinforzare il principio dell’obbedienza, della sottomissione all’autorità. Trova anche in questo reciproco interesse il raggiungimento di un Concordato che sarà definito nei Patti lateranensi tra Regno d’Italia e Santa Sede. Nel ventennio fascista la popolazione scolastica italiana non viene “educata” esclusivamente dalla sola scuola.

1.3 La scuola nel ventennio fascista

La riforma Gentile è stata indubbiamente una grande riforma che è perdurata fino alla caduta del fascismo, la chiusura del tempo del Regno d’Italia e l’avvento della Repubblica Italiana. Durante il ventennio fascista l’Istituzione scolastica ha goduto di attenzioni perché in essa era facile contattare i piccoli cittadini e dar loro delle consegne che sarebbero state importanti nella costruzione di uno Stato che, per il regime, doveva diventare un Impero. Nel 1926 infatti viene istituita L’Opera Nazionale Balilla che progressivamente sostituirà tutte le altre associazioni,

compresa quella degli Scout. Con questa si accresce ulteriormente il divario tra le persone fisicamente prestanti e quanti non godono della medesima solidità di salute. Tutto si organizza in funzione di consolidare il sentimento di disciplina e di introiettare negli iscritti un forte senso di educazione militare. A partire dai “Figli /e della Lupa” quattro/otto anni, Balilla otto/ quattordici, fino ai “giovani fascisti” dopo i 18 anni tutto è organizzato in funzione di madri che generano soldati e figli che indossano orgogliosamente la divisa militare. Tutto rivolto a chi è in piena salute, sia fisica che mentale, tutto per ottenere una razza forte coraggiosa e servile. Fino alla fine degli anni '60 la logica prevalente rimane quella della separazione, in cui l'allievo disabile viene percepito come un malato da affidare ad un maestro-medico e come potenziale elemento di disturbo.

Già la “Riforma Gentile” proponeva grandi mutamenti anche nei programmi oltre che nella revisione del percorso scolastico. Si ricorda che questa riforma prevedeva l’istituzione nella scuola materna consistente in tre anni di frequenza, scuola preparatoria all’ingresso nella scuola elementare. Durante il ventennio fascista, la scuola è stata tenuta in considerazione anche per progetti politici particolari ed ai piccoli veniva impartita un’educazione mirata a costruire una società adeguata alle scelte politiche di quel tempo. La “separazione” degli alunni operata secondo le esigenze della scuola e non degli studenti evidenzia come restino ancora trascurati i bisogni di chi vive in situazioni di emarginazione sociale prima che scolastica. Ricordiamo tuttavia un esempio lungimirante di scuola attenta anche al ritardo mentale: lo troviamo a Torino città in cui nel 1928, in una scuola particolare, la Medico Pedagogica intitolata a “Padre Gemelli” viene aperta una classe speciale per alunni con ritardo mentale.

1.4La scuola della Repubblica:una scuola aperta a tutti

Si arriva dunque al secondo dopoguerra, con il passaggio da Regno d’Italia alla Repubblica Italiana: la promulgazione della nuova Costituzione, che entra in vigore il 1° gennaio 1948, avvierà un nuovo percorso per i cittadini italiani. Anche la scuola, base fondamentale per la costruzione e guida dei nuovi cittadini della Repubblica, godrà di attenzioni e impegni non solo economici da parte dello Stato.

Già a partire dalla Legge fondamentale dello Stato, cioè dalla Costituzione sono fissati degli Articoli che annunciano obiettivi fondamentali per i Cittadini, obiettivi che saranno salvaguardati da Leggi e Decreti ad essi collegate e progressivamente formulati nel corso della storia.

Ci sono dunque articoli generali, che abbracciano tutta la sfera dell’esistenza individuale e di società come l’Articolo 3:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (La Gazzetta Ufficiale, 1947).

Per quanto riguarda l'aspetto dell'istruzione, all'Art. 34 se ne parla così:

“La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”(La Gazzetta Ufficiale, 1947).

A partire dall'entrata in vigore della nuova Costituzione Italiana, 1° gennaio 1948, per quanto riguarda l'impegno dello Stato rispetto ai propri cittadini nel campo dell'Istruzione ci sono stati continui aggiornamenti, sempre più mirati ad una consapevole attenzione per i bisogni educativi e formativi degli scolari, nonché delle relazioni tra mondo scolastico e mondo familiare.

L'attenzione degli organi dello Stato sul campo dell'attività scolastica e su tutti i problemi ed esigenze che questa comporta, è sempre stata mantenuta viva, oltre all'aspetto formativo educativo generale, anche sotto l'aspetto economico (contributi) e della salute, come si vedrà.

Progressivamente, con lo sviluppo della società italiana e con il presentarsi di situazioni particolari sia vecchie che nuove, nel corso degli anni, sono stati emanati Decreti specifici, atti ad affrontare e cercare di dare risposte positive a tutte le necessità, sia a livello socioeconomico sia a livello di salute intesa come diritto primario e inderogabile della persona. Nel campo scolastico il termine salute è riferito particolarmente a quella psichica e mentale, senza trascurare quella fisica, naturalmente, in particolare quando questa impegna le strutture a adeguarsi a rimuovere ostacoli o creare ambienti adeguati all'accoglienza. Scuole speciali e classi differenziali vengono però istituite solo negli anni Sessanta. La legge 1859 del 31 dicembre 1962 afferma che “possono essere istituite classi differenziali per gli alunni disadattati scolastici”(La Gazzetta Ufficiale,1962): esse possono avere un calendario speciale con appositi programmi e orari di insegnamento. Nel 1967, con DPR 1518, si stabilisce che

Soggetti che presentano anomalie o anormalità somato-psichiche che non permettono la frequenza regolare nelle scuole comuni e che abbisognino di particolare trattamento e assistenza medico-didattica sono indirizzati alle scuole speciali. I soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o soggetti con anomalie del comportamento, per i quali possa prevedersi il reinserimento

nella scuola comune sono indirizzati alle classi differenziali (La Gazzetta Ufficiale 2010).

Ricordiamo un esempio lungimirante di scuola attenta anche al ritardo mentale: lo troviamo a Torino città in cui nel 1928, in una scuola particolare, la Medico Pedagogica intitolata a “Padre Gemelli” viene aperta una classe speciale per alunni con ritardo mentale.

Queste istituzioni, ben strutturate e coscienti del problema degli alunni e delle difficoltà delle famiglie, propongono classi poco numerose (sei-dieci persone), orari giornalieri molto dilatati, una durata estesa anche fino al ventunesimo anno di età oltre ad un servizio pubblico altrettanto fondamentale.

Di classi differenziali ne sorgeranno molte, in particolare nelle situazioni sociali più povere, dove le famiglie i cui genitori sono pressoché analfabeti come quelle che vivono nelle campagne o sono immigrate da regioni e ambienti molto disagiati. L’impegno di questa Istituzione scolastica privata supera i dettami della stessa legge grazie alla sensibilità della Direzione.

Già si era cominciato a legiferare portando grosse novità con la Legge 118/71: in essa è previsto

l’inserimento degli allievi con disabilità lieve nelle classi comuni della scuola dell’obbligo, senza però alcun accenno alla didattica speciale, allo sviluppo potenziale o alle risorse da impegnare. L’allievo con disabilità che fa il suo ingresso nelle classi comuni, per quanto ne è capace, è l’alunno che in qualche modo deve adeguarsi ad esse (La Gazzetta Ufficiale,1971).

Entrerà molto più in merito la legge successiva, la Legge 517/77. Con questa legge che supera la precedente

vengono stabiliti con chiarezza gli strumenti, le finalità per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità, da attuarsi mediante la presa in carico del progetto di integrazione da parte dell’intero Consiglio di Classe e attraverso l’introduzione dell’insegnante specializzato per le attività di sostegno (La Gazzetta Ufficiale, 1977).

Con il passare degli anni si è posta poi una lenta ma continua attenzione agli alunni con difficoltà motorie, cognitive e di comportamento oltre ai ripetenti.

Questo percorso sempre più concentrato sulle necessità degli alunni con difficoltà sarà sviluppato più avanti, dopo aver analizzato le leggi principali che lo richiedono, al terzo capitolo.

1.5La “Rivoluzione culturale” del 1968

Il 1968 è stato un anno che ha segnato una svolta per la vita sociale non solo italiana. Anche la scuola ha avvertito il flusso delle nuove idee e delle nuove esigenze. Le grandi novità però sono

ricadute per lo più sul mondo scolastico universitario. Per le cosiddette scuole dell'obbligo come già annotato, si erano avviate già grandi riforme, a prescindere da questi movimenti. La legislazione scolastica in particolare per i primi due gradi d'istruzione non ne viene direttamente influenzata per quanto concerne i Programmi Ministeriali. Tuttavia, la ricaduta su tutti gli ordini della scuola sarà più significativa negli anni a seguire. Da subito, comunque, il riflesso delle contestazioni e dei movimenti che hanno avuto come protagonisti gli alunni delle ultime classi superiori e degli universitari avrà una ricaduta in particolare per quanto riguarda la formazione degli insegnanti che usciranno dalle università in quegli anni e diverranno i primi operatori culturali nell'ambito della scuola dell'obbligo.

Certamente il messaggio che veniva dalle manifestazioni coinvolgeva anche chi era preposto a organizzare la società, a partire dalla scuola, con una nuova visione, nella quale dovevano trovare spazio anche chi fino a questi anni era relegato ai margini, con limitati diritti.

Un ulteriore apporto al rinnovamento della scuola e in particolare all'attenzione per i bambini svantaggiati viene senz'altro dalle riflessioni inevitabili, a volte ruvide tra addetti all'argomento a seguito dell'esperienza di don Milani (Firenze 27 maggio 1923- 26 giugno 1967). L'Istituzione Scolastica, cioè quanti avevano responsabilità e ruoli importanti nel Ministero dell'Istruzione, non poté non tenerne conto poiché i contenuti, le modalità, la gradazione dei valori espressi in questa organizzazione scolastica, non in opposizione a quanto era già stabilito legalmente, aprivano ad una progettazione molto più vicina ai reali bisogni degli alunni più emarginati e più fragili. Il prelado, infatti, aveva vissuto con i suoi alunni un percorso scolastico del tutto autonomo e innovativo, secondo le vere necessità dei ragazzini in quella piccola comunità di Barbiana ove era stato mandato (o relegato) come pastore. La scuola di Barbiana prende vita nel 1956. I primi alunni sono sei ragazzini provenienti da famiglie di modeste risorse che avevano finito la scuola elementare. Era una scuola di avviamento industriale dove don Lorenzo Milani era insegnante unico. La scuola era poverissima, organizzata in Canonica, con un unico libro di testo; i ragazzi, a turno, leggevano la lezione e don Lorenzo spiegava. Era una scuola molto particolare: aveva orari diversi, contenuti gestiti dallo stesso don Milani, e specialmente diversa nei metodi di insegnamento. Sebbene fosse sacerdote, l'insegnamento della religione non è assolutamente confessionale. Nel 1963 arriva nella scuola una giovane professoressa, Adele Corradi, incuriosita dai metodi del parroco di Barbiana, don Milani la invita a rimanere ad insegnare nella scuola e la professoressa accetta.

La scuola chiude la propria esperienza nell'ottobre del 1968, un anno dopo la morte di don Lorenzo.

Nel 1967 don Lorenzo Milani dà alle stampe un libro, *Lettera ad una professoressa*, scritto assieme ai suoi alunni. Questo testo sarà di stimolo al dibattito non solo negli ambienti ecclesiastici ma nell'intera società: chiamati a riflettere sulle vere necessità dei piccoli, sui diritti di ciascuno, sugli obblighi di chi amministra. In questo senso anche don Milani può essere stato anche per il legislatore un modello su cui confrontarsi, per promuovere una scuola più moderna ed accogliente, una scuola per tutti, in particolare per i meno fortunati, una scuola che sappia rimuovere gli ostacoli che gravano in particolare sui poveri ed emarginati onde favorirne il pieno recupero socioculturale.

Don Milani, per le sue idee e per le sue posizioni, molto evangeliche, è stata una figura molto discussa oltre che dalla politica, anche dalla chiesa stessa. Il suo linguaggio, le sue scelte infatti erano sempre indirizzate verso i più poveri ed i più deboli e questo disturbava alquanto le coscienze dei benestanti sia ecclesiastici sia politici. In questi ultimi anni è stato pienamente riabilitato anche dallo stesso Pontefice.

Interessante può essere un'affermazione del grande giornalista Indro Montanelli che su d Lorenzo Milani diceva di essere d'accordo al 50%, e in disaccordo completo per l'altro 50% tuttavia confermava che la percentuale sulla quale concordava la sentiva più in profondità. È probabile che un certo apporto alla stesura di programmi che avessero una particolare attenzione alla disabilità sia fisica che psichica sia sortito anche dalle esperienze e dalle conseguenti proposte di coinvolgimento e intervento anche del mondo medico-scientifico del fratello di d. Milani, il prof. Adriano Milani Comparetti, Nato a Firenze nel 1920, ivi morto nel 1986. Questi è stato un medico, in particolare un neuropsichiatra infantile. Specialista della riabilitazione era convinto che il recupero da qualche tipo di invalidità fosse più sicuro e garantito se avveniva a contatto della società e non nella cura separata che significava emarginazione. Vivere pur con i propri limiti in un contesto di normalità può smuovere stimoli e liberare energie nascoste che favoriscono il superamento, fosse anche parziale, delle difficoltà.

1.6 Le classi e il loro cambiamento

Gli anni Sessanta sono stati per l'Italia anni laboriosi e prosperosi. L'industrializzazione, la messa in opera di grandi strutture di livello nazionale, dai trasporti all'edilizia popolare a quella scolastica per restare nel nostro ambito hanno avviato una trasformazione che ha interessato tutti i cittadini. Sul piano sociale i cambiamenti sono stati altrettanto evidenti ed era necessaria anche una diversa attenzione per il mondo scolastico al quale era, ed è tuttora, delegata l'istruzione e la formazione dei cittadini. Gli interventi legislativi a questo riguardo sono stati opportuni oltre che necessari ed hanno avviato una nuova stagione nella quale si sono particolarmente distinte le leggi che erano

mosse da una particolare attenzione per gli alunni svantaggiati sia sotto l'aspetto motorio sia sotto quello psichico. L'attenzione a questo secondo aspetto è stata condivisa in modo sinergico tra Ministero dell'Istruzione e Ministero della Salute.

Negli anni Sessanta il legislatore aveva aperto le porte ad un nuovo percorso per scuole speciali (in aggiunta a quelle per ciechi e sordomuti già esistenti dalla riforma Gentile) e classi differenziali. La legge 1859 del 31 dicembre 1962 infatti afferma che "possono essere istituite classi differenziali per gli alunni disadattati scolastici"(La Gazzetta Ufficiale, 1962).

Nel 1967, con DPR 1518, si stabilisce che:

i soggetti che presentano anomalie o anormalità somato-psichiche che non permettono la frequenza regolare nelle scuole comuni e che abbisognino di particolare trattamento e assistenza medico-didattica sono indirizzati alle scuole speciali. I soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o soggetti con anomalie del comportamento, per i quali possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune sono indirizzati alle classi differenziali (La Gazzetta Ufficiale, 2010).

1.6.1 Abolizione classi speciali

La storia delle classi speciali e differenziali in Italia è stata molto breve. Con ciò non si è spento del tutto il dibattito sulla loro utilità più che necessità. In alcuni paesi europei, anche tra i più emancipati, vedi il Nord Europa in particolare, hanno conservato a tutt'oggi questa tipologia di scuole anche se osservano con molta attenzione il percorso intrapreso dall'Italia e seguito da altri Paesi.

"Le classi speciali e differenziali speciali, riservate esclusivamente ad alunni con disabilità vengono abolite con la nascita della figura dell'insegnante di sostegno, che favorisce l'integrazione in classe dell'alunno con disabilità"(La Gazzetta Ufficiale, 1977).

I primi e fondamentali Decreti Delegati sulla scuola sono stati emanati tra il luglio 1973 ed il maggio 1974. Con questi decreti si cerca di attuare coerentemente nella scuola quanto era previsto dalla Costituzione.

Tra le numerose e fondamentali novità, per quanto riguarda questo lavoro basti segnalare la piena apertura del mondo scuola alle famiglie e loro rappresentanti, al coinvolgimento dei genitori nel percorso educativo-formativo dei propri figli.

Per gli alunni con grosse difficoltà non esisteva l'obbligo, anzi, le famiglie di questi ragazzi, quasi con pudore trattenevano tra le mura domestiche i loro figli, accorpandosi ogni impegno educativo. Tale impegno era molto limitato poiché si "subiva" questa situazione familiare e venivano accettati

tutti i limiti conseguenti a queste situazioni. Solo nelle città si creavano delle “Scuole speciali” dove venivano accolti i bambini ed i ragazzi non ritenuti all’altezza della frequenza nella scuola pubblica.

1.6.2L’ingresso dell’Insegnante di Sostegno e inserimento alunni in difficoltà

Alcuni riferimenti normativi tra i più importanti riguardanti l’inclusione scolastica in Italia, a partire dagli anni ‘70 sono:

La legge precedente del 1971, la n 118:

Essa prevede l’inserimento degli allievi con disabilità lieve nelle classi comuni della scuola dell’obbligo, senza alcun accenno alla didattica speciale, allo sviluppo potenziale o alle risorse da impegnare. L’allievo con disabilità che fa il suo ingresso nelle classi comuni, deve adeguarsi ad esse (La Gazzetta Ufficiale, 1971).

Con il documento Falucci del 1975, l’individuo viene posto al centro con la sua totalità per la prima volta nella storia della Repubblica Italiana.

1.7Legge Malfatti

Una tra le leggi più importanti che segnano il processo storico del processo di inserimento degli alunni disabili nel contesto della classe definita “normale” è la Legge 517/1977 (Legge Malfatti). “Gli studenti con disabilità venivano inseriti in classi normali, con massimo 20 alunni seguiti da insegnanti specializzati” (La Gazzetta Ufficiale, 1977). Questa legge dava l’avvio a nuove leggi sull’inclusione a scuola. In forza delle necessità della stessa scuola obbligata a prendersi cura degli alunni definiti “diversamente abili” (Il termine handicappato, pur ancora in vigore, letto con accezione limitante e negativa, verrà progressivamente sostituito con questa nuova dizione, più rispettosa della persona). Si è fatto un ulteriore passo avanti con una importante Legge Quadro: Legge 104 del 5 febbraio ’92 cioè la “Legge per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” (La Gazzetta Ufficiale, 1992). Su questa legge che segna la storia della Scuola italiana, ci sono fondamentali articoli che riguardano gli alunni portatori di handicap, gli interventi di sostegno che impegnano lo Stato sia per gli alunni sia per le famiglie, alle quali vengono assicurati dei diritti economici e sul posto di lavoro che prima non esistevano. I termini esplicativi di questa fondamentale legge sono chiari: si tratta di vedere, analizzare e capire le situazioni di deficit e fornire a tutti cittadini il diritto all’istruzione ed all’educazione. Con questa legge vengono normati gli interventi diretti agli alunni con deficit particolari inseriti nella scuola ed i ruoli dei genitori, del personale medico nonché delle Istituzioni territoriali come gli stessi Enti Amministrativi.

La Legge ribadisce ed amplia

il principio dell'integrazione sociale e scolastica come momento fondamentale per la tutela della dignità umana della persona con disabilità, impegnando lo Stato a rimuovere le condizioni invalidanti che ne impediscono lo sviluppo, sia sul piano della partecipazione sociale sia su quello dei deficit sensoriali e psico-motori per i quali prevede interventi riabilitativi (La Gazzetta Ufficiale, 1992).

La Legge citata prevede una particolare attenzione, un atteggiamento di "cura educativa" nei confronti degli alunni con disabilità che si esplica in un percorso formativo individualizzato, al quale partecipano, nella condivisione e nell'individuazione di tale percorso, più soggetti istituzionali, scardinando l'impianto tradizionale della scuola ed inserendosi nel proficuo filone dell'individualizzazione e dell'attenzione all'apprendimento piuttosto che all'insegnamento.

Il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI) sono dunque per la Legge in questione i momenti concreti in cui si esercita il diritto all'istruzione e all'educazione dell'alunno con disabilità.

Si possono evidenziare alcuni articoli che sostengono l'approfondimento e dunque l'ulteriore passo avanti fatto dal Legislatore:

ART 12: (Diritto all'educazione e all'istruzione) Ribadisce che:

l'istruzione è un diritto tutelato a partire dalla scuola materna fino all'università. Ad ogni studente con handicap venga realizzato un profilo dinamico-funzionale preposto alla formulazione di un Piano Educativo Individualizzato (PEI). Il profilo, sulla base delle caratteristiche fisiche, psichiche, sociali ed affettive dell'alunno, mette in rilievo sia le difficoltà di apprendimento dovute alla situazione di handicap, sia le possibilità di recupero, oltre alle capacità individuali che devono essere sostenute e rafforzate. Realizzato dagli operatori delle unità sanitarie locali assieme al personale insegnante specializzato della scuola, e con la collaborazione dello studente e della famiglia, il profilo viene aggiornato al termine delle scuole materna, elementare e media, come pure periodicamente durante le scuole superiori (La Gazzetta Ufficiale, Legge n 104, 1992).

ART.13: (Integrazione scolastica): Ribadendo l'importanza del coordinamento tra scuole, servizi sanitari, socio - assistenziali, ricreativi e culturali, cita poi due casi in particolare: l'integrazione nelle università e negli asili nido.

ART. 14:(Modalità di attuazione dell'integrazione): Dedicato proprio al ruolo degli insegnanti di sostegno. Si punta l'attenzione sull'importanza di un aggiornamento costante in materia di handicap, come pure di un confronto tra docenti del ciclo inferiore e superiore per agevolare l'esperienza

scolastica dello studente disabile. Viene sottolineata quindi l'importanza del passaggio di informazioni tra Gradi di scuola. Gran parte dell'articolo fornisce indicazioni sui Piani di Studio che gli aspiranti docenti devono seguire per essere abilitati all'Attività Didattica di Sostegno.

ART.15:(Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica):

prevede l'istituzione di appositi gruppi di lavoro in ogni ufficio scolastico provinciale, in ogni circolo didattico e negli istituti di scuola secondaria di primo e secondo grado. I membri di questi gruppi hanno il compito di collaborare nelle attività organizzate per integrare gli alunni con difficoltà di apprendimento(La Gazzetta Ufficiale, Legge n 104, 1992).

ART. 16: (Valutazione del rendimento e prove d'esame) Stabilisce che:

nel PEI (piano educativo individualizzato) devono essere indicati per quali discipline siano stati usati criteri didattici particolari, e le eventuali attività integrative e di sostegno. Lo stesso articolo si sofferma poi sugli esami del rendimento dello studente. Nella scuola dell'obbligo, si prevedono prove corrispondenti agli insegnamenti impartiti e in grado di valutare il progresso dell'alunno in rapporto al suo livello iniziale (La Gazzetta Ufficiale, Legge n 104, 1992).

1.8 Ministero Salute - Ministero Istruzione: Documentazione e Progetti.

La cura con cui è stata promulgata questa legge ha messo in chiaro anche la necessità di fare chiarezza sia sulla personale situazione psicofisica di partenza degli alunni segnalati, ai quali sono somministrati test e prove specifiche e sia sul dovere di preparare percorsi scolastici alternativi o diversificati, che avessero come obiettivi la più concreta formazione personale e la preparazione all'integrazione sociale.

L'apertura delle classi all'ingresso degli alunni con difficoltà è stata preparata con il coinvolgimento degli Operatori Socio-Sanitari preposti a questo tipo di funzione. Il Ministero della Sanità, demandando agli specialisti preposti al mantenimento della Salute Pubblica è entrato nella scuola e si è messo a disposizione di quanti hanno particolari necessità sotto l'aspetto fisico e psichico. Le famiglie stesse sono coinvolte direttamente ed hanno un ruolo importante, con spirito collaborativo con insegnanti e specialisti ASL per trovare personali percorsi formativi e proporre strategie adeguate a limitare, se non risolvere determinati problemi e verificare in modo collaborativo le eventuali opportunità alternative da attivare sul piano formativo dei ragazzi.

Osserviamo già da ora alcuni tra più importanti acronimi che danno titolo a importanti documenti

A) Piano Educativo Individualizzato (PEI)

L'acronimo PEI, ovvero Piano Educativo Personalizzato, è proposto a tutti gli alunni con DSA (Disturbi specifici di apprendimento) e con altri Bisogni Educativi Speciali (BES). Da un punto di vista strutturale, il PEI rappresenta un progetto educativo calibrato sulle esigenze del singolo alunno con disabilità certificata secondo legge 104/1992.

Si tratta pertanto di uno strumento di didattica inclusiva per permettere a tutti i bambini di apprendere considerando le singole esigenze di ciascuno. In questo senso, ogni istituto scolastico deve redigere un PEI differenziato per ogni studente che ne ha bisogno.

Nel redigerlo la scuola deve essere supportata dagli specialisti in ambito sociale e sanitario che si prendono cura dell'alunno nella sua quotidianità e lo seguono nel suo percorso di crescita. Parallelamente, anche il coinvolgimento dei genitori risulta essenziale.

Il fine del PEI è la realizzazione per una miglior qualità di vita per lo studente con disabilità, non solamente per il suo sviluppo personale ma anche per poter vivere serenamente all'interno della comunità. Esso infatti mira a sviluppare non solamente autostima e fiducia in sé, ma anche competenze e capacità importanti per un suo futuro migliore. Diventa quindi fondamentale creare dei piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che il ragazzino con BES intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica. Il momento "in uscita", formalizzato "a monte" al momento dell'iscrizione, dovrà trovare una sua collocazione all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, in particolare mediante l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro e la partecipazione degli alunni con disabilità nell'ambito del sistema I.F.T.S., ovvero corsi di "Istruzione e Formazione Tecnica Superiore". Si tratta di percorsi formativi che durano un anno e che offrono strumenti utili e concreti per avvicinarsi al mondo del lavoro poiché in linea con le richieste professionali delle aziende. Per individuare le forme efficaci di relazione con associazioni, servizi per l'impiego, il Dirigente scolastico predispone delle misure organizzative. La valutazione è in decimi e fa riferimento al PEI, ovvero il punto di riferimento per l'educazione scolastica dello studente con disabilità. Si rammenta inoltre che la valutazione in questione dovrà essere sempre considerata come valutazione dei processi e non solo come valutazione della performance. Gli insegnanti assegnati alle attività per il sostegno, assumendo la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano e partecipando a pieno titolo alle operazioni di valutazione periodiche e finali degli alunni della classe con diritto di voto, disporranno di registri contitolari.

Nel corso dell'anno 1994, viene emanato un Decreto con Testo Unico (D.lgs. 297/1994) nel quale, viene assorbita la parte della L. 104/92 che riguarda l'istruzione.

Con il trascorrere degli anni l'attenzione dell'Istituzione Scolastica, attenta e presente ai mutamenti della società, si aggiorna continuamente per essere sempre adeguata e propositiva rispetto agli alunni, in particolare a quanti versano in condizione di deficit sia fisico che mentale.

B) DSA: Disturbi Specifici di Apprendimento

(Disturbo specifico relativo alla sfera dell'Apprendimento, che può riguardare l'abilità di lettura, scrittura o calcolo)

Con la Legge 170/2010 vengono definite nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento:

Art. 1:

Riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quindi 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, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana (La Gazzetta Ufficiale, 170/2010).

Art. 5: Misure educative e didattiche di supporto.

a. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.

b. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono:

- l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;

- l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;

- per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.

c. Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.

d. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari (La Gazzetta Ufficiale, Legge n 170,2010).

Art. 6: Misure per i familiari

a. I familiari fino al primo grado di studenti del primo ciclo dell'istruzione con DSA impegnati nell'assistenza alle attività scolastiche a casa hanno diritto di usufruire di orari di lavoro flessibili.

b. Le modalità di esercizio del diritto di cui al comma 1 sono determinate dai contratti collettivi nazionali di lavoro dei comparti interessati e non devono comportare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica (La Gazzetta Ufficiale, Legge n 170, 2010).

Successivamente con il DM 12/07/2011, si dà diritto allo studio a tutti gli alunni con DSA.

C) Piano Didattico Personalizzato (PDP)

Il PDP è un documento ufficiale molto importante per l'apprendimento ed il successo scolastico dello studente con DSA. Esso infatti definisce il rapporto che c'è tra i genitori, la scuola e le figure che seguono lo studente. Indica tutti gli interventi necessari, in particolare quali strumenti compensativi e quali misure dispensative utili per poter raggiungere il successo scolastico, ovvero gli obiettivi di apprendimento uguali ai propri compagni.

È importante ricordare che un bambino o ragazzo con DSA ha capacità cognitive nella norma ma ha bisogno di un percorso di apprendimento individualizzato e personalizzato, e il PDP è lo strumento che certifica e riflette il suo percorso scolastico alla luce dei provvedimenti pensati e attuati per lui: per questo motivo, il PDP. è un documento che negli anni viene aggiornato e rivisto alla luce dei progressi e del cambiamento dei bisogni del singolo studente. Le Linee Guida 2011 “per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento” (MIUR, 12 07 2011) forniscono le indicazioni fondamentali per poter utilizzare gli strumenti compensativi e per applicare le misure dispensative negli interventi che vengono applicati nei percorsi scolastici per gli studenti con DSA che vanno quindi indicati nel PDP.

PDP: Questo documento scolastico è redatto dagli insegnanti (Consiglio di Classe), che hanno il compito di disegnare il profilo per una didattica inclusiva e personalizzata, pensata appositamente per gli alunni con difficoltà. Il PDP, introdotto dalla legge 170/2010 è obbligatorio per gli studenti con DSA e facoltativo per gli studenti con BES (La Gazzetta Ufficiale, 2010). Si tratta, quindi, di uno strumento chiave ai fini dell'inclusione scolastica di alunni altrimenti destinati a rimanere

"indietro" rispetto al resto della classe. Con il Piano Didattico Personalizzato si crea un percorso personalizzato con l'obiettivo di individualizzare, definire e documentare le possibili strategie di intervento e i criteri di valutazione degli apprendimenti. L'attivazione di un PDP per un alunno con BES (si ricorda che non è obbligatorio!) deve essere deliberata dal C.d. C. e firmato dal Dirigente Scolastico (DS), o un suo delegato, dai docenti e dalla famiglia.

Dai primi anni, a piccoli passi, con interventi sempre più consolidati, l'Istituzione Scolastica dello Stato ha provveduto a fornire a tutti i cittadini, anche ai più disagiati strumenti e personale specializzato per rimediare alle difficoltà personali e poter raggiungere sul campo educativo-formativo i più proficui successi e le conferme atte ad assicurare un livello positivo sia di istruzione che di competenze per l'inserimento nel mondo lavorativo. Progressivamente, con l'evolvere ed il mutare della società, con la caduta di molte barriere, sia culturali che fisiche e dunque con un progressivo rimescolamento della società stessa, sono mutate molte condizioni, tra queste anche la necessità di interpretare con adeguate competenze anche i bisogni educativi e formativi di una popolazione sempre più eterogenea, con particolari attenzioni dovute alla sfera mentale.

Ora le necessità di attenzione all'insorgere di nuove problematiche e la necessità di intervento puntuale e mirato in particolare nell'area psichica e mentale impegnano sempre di più il personale medico scolastico a trovare i rimedi e cure e demandano alla scuola progetti sempre più consoni alle nuove necessità. La scienza deve interpretare queste nuove situazioni, che ampliano il campo di ricerca e la sfera psichica ne viene sempre più investita: sono necessarie osservazioni ed analisi ancor più approfondite e lo spettro delle necessità di intervento sono sempre più larghe ed impegnative. Alla scuola è richiesta una condivisione ed una conseguente armonizzazione con quanto evidenzia la ricerca medica sì da produrre percorsi personalizzati di recupero mirati a mettere gli interessati nelle migliori condizioni di auto-apprendimento e conoscenza di sé.

L'inclusione negli ultimi anni è divenuta una tematica sempre più sentita ed importante, a seguito degli ultimi grandi flussi migratori, guerre e povertà, oltre a diversi genitori che si trovano in difficoltà nell'educazione familiare. In questo nuovo scenario, la scuola deve essere in grado di rispondere ai bisogni di tutti, compresi coloro che necessitano di Bisogni Educativi Speciali (BES).

D) BES Bisogni educativi speciali

La Direttiva del 17 dicembre 2012 definisce gli strumenti di intervento da applicare per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

La Direttiva ricapitola:

- a. i principi alla base dell'inclusione in Italia;
- b. il concetto di Bisogni Educativi Speciali, sottolineandone l'ampiezza, approfondendo il tema degli alunni:
- c. con disturbi specifici;
- d. con disturbo dell'attenzione e dell'iperattività;
- e. con funzionamento cognitivo limite.

L' intervento riguarda:

- a. Chi vive in svantaggio sociale e culturale.
- b. Gli alunni già segnalati con DSA e/o disturbi evolutivi specifici.
- c. Chi incontra difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua e cultura italiana perché appartenenti ad altra cultura.

(MIUR, Direttiva Ministeriale, 27 dicembre 2012)

Come dettato dal Decreto Legislativo: Dlgs n. 62/2017, "L'attivazione di un PDP per un BES deve essere deliberata dal C.d. C. e firmato dal Dirigente Scolastico (DS), o un suo delegato, dai docenti e dalla famiglia. Valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato nel primo e secondo ciclo" (La Gazzetta Ufficiale). La valutazione degli apprendimenti, l'ammissione e la partecipazione all'esame di Stato, conclusivo del primo ciclo, sono coerenti con il PDP (Piano Didattico Personalizzato). La valutazione dovrà rilevare il livello di apprendimento conseguito dall'alunno, mediante l'applicazione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi indicati nel PDP.

1.9 Valutazione finale per alunni con disabilità (con PEI o con PDP)

A conclusione dei cicli scolastici che prevedono prove d'esame, queste avranno modalità particolari, sempre in relazione al progetto scolastico organizzato in funzione delle abilità dei soggetti, tenendo presenti però gli stessi parametri posti dal legislatore. Alunni certificati dalla legge 104/92. Principali articoli - decreti di riferimento:

Art. 318 (D.lgs. 297/94) Valutazione del rendimento prove d'esame:

- a. Nella valutazione degli alunni con handicap da parte dei docenti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline.
- b. Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti

impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali.

c. Nell'ambito della scuola secondaria superiore, per gli alunni con handicap sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.

d. Gli alunni con handicap sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico, comprese quelle di esame, con l'uso di ausili loro necessari (La Gazzetta Ufficiale, Legge n 297, 1994).

DPR (Decreto Presidente della Repubblica) 122/ 2009 – art. 9) Valutazione degli alunni con disabilità.

Per lo studente con disabilità, la valutazione si basa su suo comportamento oltre che alle discipline e alle attività inerenti al proprio PEI. Il voto lo si esprime in decimi.

L'esame conclusivo si basa su prove differenziate e serve a valutare il progresso dell'alunno, ovvero il livello di apprendimento raggiunto rispetto a quello iniziale in proporzione alle sue potenzialità.

Le prove vengono curate dai docenti che compongono la commissione d'esame e sono adottate in relazione al piano educativo individualizzato. Sebbene le prove siano differenziate ed individualizzate, esse hanno valore equivalente a quelle ordinarie degli studenti normodotati per il superamento dell'esame e di conseguenza del diploma di licenza.

Gli alunni con disabilità sostengono le prove dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo dell'istruzione secondo le modalità previste dall'articolo 318 del decreto legislativo n. 297 del 1994.

1.9.1 Processi, prestazioni, voti/giudizi/competenze

Bisogna dunque ricordare che la valutazione dovrà essere riferita al percorso scolastico e non solo alla prestazione finale. Essa tiene quindi conto del miglioramento generale dell'alunno e non dei singoli risultati finali.

1.9.2 Programmazione personalizzata e differenziata

Sul piano concettuale e metodologico, è bene fare una distinzione tra la programmazione personalizzata e quella differenziata. La prima riguarda il percorso scolastico dello studente con disabilità nella scuola dell'obbligo. La programmazione differenziata invece termina con l'attestato delle competenze. La programmazione differenziata sarà quindi limitata a semplici contenuti che

non sono ad un livello che può essere paragonato-affiancato ad una programmazione che prevede il raggiungimento di obiettivi minimi necessari per ottenere il Diploma di Licenza.

1.10Casi particolari: Legge 62/2017

L'alunno, su richiesta della famiglia, della sanità e conseguente approvazione del Consiglio di Classe, è esonerato dall'insegnamento delle lingue straniere e segue un percorso didattico personalizzato. La Commissione d'Esame potrà predisporre prove differenziate idonee a valutare il progresso dell'alunno in rapporto alle sue potenzialità e ai suoi livelli di apprendimento. (Decreto Legislativo 62/2017)

Il Decreto n. 62/2017 attuativo della L. 107/2015 rivede questa materia, nella fattispecie la valutazione degli alunni disabili e degli alunni con DSA del primo e del secondo ciclo.

Le prove differenziate hanno valore equivalente a quelle ordinarie ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma finale e l'esito viene determinato con le medesime modalità previste per gli altri studenti. Il Consiglio di Classe, per gli studenti ammessi agli esami di Stato, ne stabilisce la tipologia delle prove ed il loro valore equipollente all'interno del PEI. Agli alunni con disabilità che non si presentano all'esame di Stato, viene rilasciato un attestato di credito formativo che è titolo per l'iscrizione e la frequenza della Scuola Secondaria 2° grado e di conseguenza questi alunni non potranno più ripetere la classe terza.

Gli alunni con DSA devono anche partecipare alle prove standardizzate nazionali INVALSI. Per lo svolgimento di tali prove il consiglio di classe deve disporre adeguati strumenti compensativi coerenti con il piano didattico personalizzato (PDP); ma gli alunni con DSA dispensati dalla prova scritta di lingua straniera o esonerati dall'insegnamento della lingua straniera non sostengono la prova nazionale di lingua inglese (Decreto Legislativo 62, 2017).

Da ricordare che per questo tipo di valutazioni differenziate come previsto dalla legge e dalla documentazione non si deve fare menzione negli appositi registri, né sul tabellone che sarà esposto a esami conclusi.

1.11Scuola secondaria di secondo grado

Per una più completa conoscenza su questo argomento si accenna all'attenzione dedicata dal legislatore alla scuola superiore. Si ricorda che la scuola dell'obbligo prevede un percorso decennale per cui gli alunni sono obbligati a frequentare la scuola fino al compimento del sedicesimo anno.

Chiaramente chi sospende la frequenza al compimento dei sedici anni non si confronterà con la prova di maturità. Molti alunni con difficoltà, infatti, sospendono il percorso scolastico proprio dopo aver soddisfatto la legge. Tuttavia, quanto procedono fino alla prova d'Esame di Maturità potranno usufruire di un percorso speciale. L'esame di Stato si sviluppa in due prove scritte e un colloquio. Con un successivo decreto verranno definiti i quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento delle due prove scritte con le griglie di valutazione per poter attribuire i punteggi. Nel caso dell'esonero dello studente con DSA dallo studio delle lingue straniere, diversamente dalla scuola secondaria di primo grado, egli non potrà ottenere il diploma finale, ma solo un attestato. Il consiglio di classe, oltre a definire la tipologia delle prove d'esame per ogni studente ammesso, stabilisce anche il loro valore corrispondente all'interno del PEI. La Commissione d'esame può avvalersi dell'aiuto dei docenti e degli esperti che hanno seguito lo studente durante l'anno scolastico e potrà assegnare un tempo differente per lo svolgimento delle prove. Tali prove, se di valore equipollente, rilasciano il titolo di studio finale del secondo ciclo di istruzione. In caso contrario o nelle situazioni in cui gli alunni non partecipano all'esame o non sostengono una o più prove, viene rilasciato un attestato di credito formativo contenente gli elementi informativi circa l'indirizzo e la durata del corso di studi seguito, le discipline comprese nel piano di studi, con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna delle valutazioni d'esame ottenute in sede. Gli studenti diversamente abili svolgono le prove standardizzate INVALSI.

Capitolo 2.INSERIMENTO INTEGRAZIONE INCLUSIONE

2.1 Evoluzione della terminologia adottata

Già si era cominciato a legiferare portando grosse novità con la Legge 118/71: in essa è previsto “l’inserimento degli allievi con disabilità lieve nelle classi comuni della scuola dell’obbligo” (La Gazzetta Ufficiale, 1971), senza accennare la didattica inclusiva. L’allievo con disabilità che fa il suo ingresso nelle classi comuni, per quanto ne è capace, è l’alunno che in qualche modo deve adeguarsi ad esse. Entrerà molto più in merito la legge successiva, la Legge 517/77. Con questa legge che supera la precedente

vengono stabiliti con chiarezza gli strumenti, le finalità per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità, da attuarsi mediante la presa in carico del progetto di integrazione da parte dell’intero Consiglio di Classe e attraverso l’introduzione dell’insegnante specializzato per le attività di sostegno (La Gazzetta Ufficiale, 1977).

Nel corso della storia dell’educazione scolastica italiana sono succeduti diversi cambiamenti normativi ed evoluzioni di legge per dare sempre più spazio e valore alla didattica speciale e inclusiva. Inizialmente si tratta di norme un po’ a “campo aperto”, con un’attenzione cioè generalizzata a quegli alunni che avevano difficoltà intellettive, motorie gravi, comportamentali oltre agli alunni pluriripetenti.

Come si è visto, però questo percorso legislativo scolastico si è fatto progressivamente sempre più approfondito. Gli articoli mostravano una attenzione speciale per l’area degli alunni in difficoltà e impegnavano il legislatore a proporre ed emanare leggi che impegnavano sempre più lo Stato a prendersi cura di queste situazioni, a rimuovere gli ostacoli di vario genere limitanti l’intervento del personale scolastico e dunque favorire un migliore sviluppo della personalità, una più solida formazione dei propri cittadini. Per soddisfare questo impegno il legislatore si è espresso con termini sempre più impegnativi, termini che danno senso ad un progetto educativo sempre più pregnante.

Oltre al percorso legislativo è utile osservare ed analizzare alcuni termini con cui si cerca di leggere e interpretare il percorso storico che vede lo Stato, a mezzo del Ministero dell’Istruzione e della Sanità farsi carico della didattica e della Formazione dei propri cittadini.

Si è già detto che il termine handicappato o portatore di handicap è stato progressivamente sostituito con la dicitura “diversamente abile”. Nella sostanza, per le persone comuni, forse poco attente al fenomeno o semplicemente non toccate e non sensibili a questo problema, sembra cambi poco.

In effetti invece, una lettura opposta ad handicap (menomato, mancante, privo) sostituita con diversamente abile pone la persona in una luce diversa, certamente più positiva e più facilmente inserita (o inseribile) nel conteso sociale.

Questa attenzione ai termini più positivi può essere interpretata come miglior atteggiamento di rispetto e considerazione da parte di tutti verso queste persone.

Ancora più pregnanti possono essere i termini utilizzati nel percorso legislativo e negli interventi progettuali di adeguata accoglienza di ogni alunno.

Come detto sopra, con il Documento Falcucci (Ministro Istruzione) del 1975 si avvia un progetto per l’inserimento nella scuola pubblica, con pari dignità, degli alunni con disabilità.

2.2 Inserimento

Sappiamo che la Legge specifica 517 sarà promulgata nel 1977, Legge Malfatti. Si parla di inserimento si presta attenzione cioè ad accogliere gli studenti con disabilità all’interno delle classi normali, con le peculiarità già menzionate sopra. Si tratta già di un notevole sforzo di attenzione che mira al recupero scolastico e sociale di alunni con limiti di varia natura rispetto a quanti sono definiti “normodotati”.

I tre verbi (Inserire- integrare- includere) che sottendono le azioni che il mondo della scuola dovrà operare nei confronti di tutti gli alunni, in particolare di quelli svantaggiati sono indubbiamente di pregnanza progressiva, quasi a sottolineare una sempre più viva e partecipe attenzione al grande problema sociale oltre che prettamente scolastico. Si tenta quindi qualche riflessione e considerazione a riguardo.

Inserimento è il termine scelto per definire l’azione speciale che la scuola si impegna a prendere come impegno nei confronti di alunni con disabilità. È il primo verbo che appare nella legislazione scolastica che intende accogliere gli alunni con handicap all’interno del sistema scolastico. Si inserisce una chiave e viene aperta una porta molto importante, che richiederà attenzioni e impegni nuovi.

Già l’attenzione e la cura della scuola per prepararsi ad accogliere gli alunni in particolare quelli delle prime classi nei diversi ordini dimostra una seria volontà a proporsi come ambiente favorevole

per ciascun alunno. L'accoglienza impegna gli insegnanti non solo sul piano scolastico ma ancor più sul piano umano. La cura dell'ambiente, oltre che il sorriso degli operatori scolastici sono senz'altro più che un contorno ed un anticipo di ciò che avverrà nel tempo scuola. Il primo contatto sia tra alunni sia con gli adulti risulterà fondamentale per attivare un percorso positivo ove tutte le doti personali riceveranno stimoli per manifestarsi e formare i piccoli cittadini. Per i bambini che hanno già avuto attenzioni e cure particolari dovute alle situazioni di disagio l'ingresso in un nuovo ambiente, la progressiva apertura ad una serie più ampia e diversificata di contatti umani, si prevede qualcosa di ancor più speciale. Le attenzioni del personale scolastico saranno ancor più e meglio curate grazie anche ad incontri scuola – famiglia precedenti, nei quali si è avuta particolare cura per preparare ogni dettaglio utile alla più serena accoglienza. Spesso, nei casi più gravi, ai genitori è concesso un tempo più lungo di condivisione dell'ambiente e delle attività che in esso si svolgeranno.

Ecco allora che il verbo "inserire" mira appunto a fare spazio, a preparare un ambiente che non crea disagio, rifiuto. Questo verbo significa accogliere, portare dentro; è certamente un'azione positiva ed utile all'interessato ma non è ancora mirata ai veri bisogni dell'alunno con particolari caratteristiche personali. Già il fatto guardare in faccia questi alunni, di fare loro spazio, di prendersi l'impegno di offrire loro la possibilità di essere parte attiva, di essere una presenza coinvolta, stimolante, incalzante, diventa per l'istituzione scuola un impegno molto serio. Alla scuola, tuttavia, non è richiesto di risolvere definitivamente situazioni di salute fisica/mentale per le quali non ha né personale, né mezzi. Tuttavia, lo Stato, anche a mezzo di questo servizio tra i più importanti che gli competono, si impegna ad avviare un importantissimo processo educativo/formativo grazie al quale si prende cura dei problemi di cittadini più sfortunati, un tempo lasciati ai margini e di affiancare le famiglie che vivono quotidianamente forti problemi relazionali.

Tuttavia, il fatto di inserire non è sempre esaustivo delle necessità anche sociali dei bambini/ragazzi con handicap. Si può fare posto ad un alunno fragile e non offrirgli ciò di cui necessita, è possibile inserirlo come numero o poco più.

2.3Integrazione

Ecco allora che l'intervento legislativo si fa più chiaro e impegnativo, la documentazione parla di Integrazione. Il verbo integrare può avere più di una lettura. Il verbo ha una doppia valenza, come riferimento si prende il vocabolario Treccani:

- a. Completare, rendere intero o perfetto, supplendo a ciò che manca o aggiungendo quanto è utile e necessario per una maggiore validità, efficienza, funzionalità.
 - b. Far entrare, incorporare un elemento nuovo (cosa o persona) in un insieme, in un tutto, così che ne costituisca parte integrante e si fonda con esso.
- (Treccani, 1994)

Nel contesto scolastico esso implica da parte dell'adulto un'azione più intensa e più coinvolta e coinvolgente l'intero gruppo classe rispetto all'azione di inserimento.

L'inserimento infatti prestava il fianco a qualche rischio, il più evidente sarebbe quello di fare spazio per una persona disabile ma poi non curarsi particolarmente dei suoi bisogni. Con il termine integrazione si intende quindi impostare la relazione con l'alunno in maniera più coinvolta. L'intervento formativo dovrebbe risultare meglio articolato e condiviso con tutto il gruppo classe. L'azione dell'integrare, infatti, non coinvolge solo l'insegnante di sostegno o all'assistente sociale, ma richiede una collaborazione meglio condivisa da tutto il C. di Classe. L'alunno diversamente abile dovrà godere dell'impegno educativo e formativo, oltre che culturale, operato da tutti gli insegnanti. L'insegnante di sostegno avrà l'incarico di armonizzare le energie e gli stimoli che vengono da tutti gli insegnanti in modo che la proposta educativa speciale venga riconosciuta ed assorbita dall'alunno. L'insegnante di sostegno avrà un ruolo fondamentale perché dovrà saper leggere e interpretare meglio dei colleghi o anche per i colleghi tutta la documentazione medica e specialistica onde poter preparare un piano didattico complessivo che tenga conto di tutte le informazioni, sia specialistiche che familiari e dovrà articolare con i colleghi del Consiglio un PEI pienamente funzionale alle esigenze del ragazzino ed agli obblighi dell'Istituzione scolastica. Andando anche semplicemente a interpretare etimologicamente il senso del verbo "integrare" pur nelle due accezioni e di conseguenza mettersi all'opera per raggiungere lo scopo, l'impegno nel mondo della scuola risulterà notevole e complesso; tuttavia, deve essere interpretato come un "dovere" dello Stato e dunque chi fa la scelta di entrare nel mondo scuola non potrà e non dovrà evitare questo impegno.

Negli ultimi anni, quando si parla della progettazione per gli alunni portatori di handicap, viene utilizzato un verbo che rinforza ulteriormente l'attenzione ed il coinvolgimento nei confronti dei disabili: includere.

2.4 Inclusione

E' intorno agli anni '90 che entra nel dibattito pedagogico italiano la nozione di inclusione scolastica. Si concretizza in seguito il modello di didattica inclusiva finalizzato allo sviluppo formativo dell'intera classe. Si porrà così al centro la qualità della diversità, valore di crescita per ciascun alunno.

L'azione che questo verbo descrive nel mondo scolastico è più complessa rispetto alle precedenti.

Prendendo spunto dal dizionario di lingua italiana includere, tra i vari significati, porta quello di unire, comprendere e inclusione risulta come inserimento stabile o funzionale (Devoto, 2014).

In un altro importante dizionario della lingua italiana il verbo "includere" tra i vari significati esprime l'azione di far entrare qualcuno in un gruppo, in un insieme. Tra i sinonimi troviamo anche inglobare, comprendere. Così come il termine inclusione, utilizzato in scienze matematiche significa "relazione tra due insiemi per cui uno dei due contiene l'altro come proprio sottoinsieme" (De Mauro, 2000), così, in ambito scolastico esso deve essere interpretato come "metter alla pari".

Inclusione: l'atto, il fatto di includere, cioè di inserire, di comprendere in una serie, in un tutto (Treccani, 1994).

Questa azione, in ambiente educativo-formativo vuole rappresentare l'impegno degli insegnanti, degli operatori scolastici in genere, nei confronti di tutti gli alunni all'interno del gruppo classe, promuovendo e valorizzando l'individualità di ognuno.

Negli ultimi dieci anni il termine "inclusione" ha definitivamente sostituito i sinonimi utilizzati precedentemente quali "inserimento" e "integrazione". In effetti se questi sinonimi possono essere utilizzati nel linguaggio comune senza distorcere la comunicazione, in ambito scolastico hanno una valenza specifica molto ben diretta a chiarire il loro scopo nell'espletamento del ruolo degli insegnanti e di quanti comunque contribuiscono a migliorare la funzionalità della scuola. All'impegno richiesto agli adulti che devono operare in ambito scolastico, si dedicheranno ulteriori riflessioni in fase conclusiva di questa tesi.

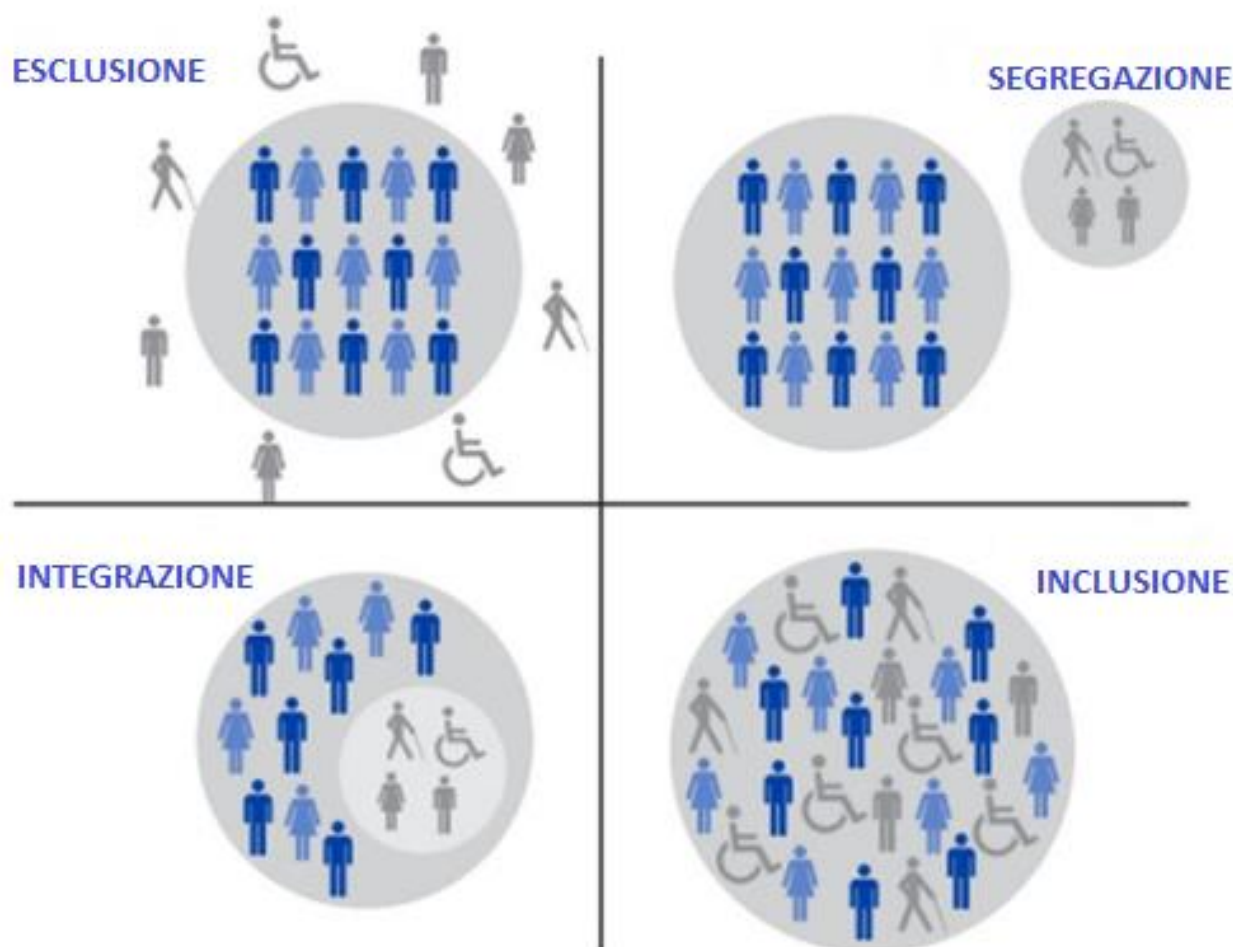


Figura 1 Da esclusione ad inclusione

2.5 Sinergia Ministeri Sanità e Istruzione

L'attenzione dello Stato con la sinergia tra Ministero Istruzione (MIUR) e Ministero Sanità, nelle specifiche sotto branche ha prodotto una serie progressiva di interventi legislativi a favore delle persone con disabilità diverse. A partire dalle prime Leggi che su questo campo sono state fondamentali fino ai nostri giorni ricordiamole sinteticamente:

Legge 118 del 1971: art 28 disponeva che l'Istruzione dell'obbligo doveva avvenire nelle classi normali della scuola pubblica.

Legge 517 del 1977:

Sancisce il diritto alla frequenza scolastica di tutti i portatori di handicap. La classe ove sono inseriti non potrà superare i 20 alunni. Dovrà essere assicurata la necessaria integrazione specialistica con presenza di personale qualificato, psicopedagogico e intervento di insegnanti di sostegno (La Gazzetta Ufficiale,1977).

Legge quadro 104 del 1992:

Con essa viene riconosciuto il diritto all'educazione, all'istruzione e all'integrazione scolastica. Specifici strumenti di lavoro dovranno essere messi a disposizione da ASL e Istituzione Scolastica nei GLIS, Gruppi di Lavoro per Integrazione Scolastica (La Gazzetta Ufficiale, 1992).

Legge n. 53/2003: Per garantire una didattica su misura, la legislazione italiana ha introdotto il principio della personalizzazione dell'insegnamento.

DPR 24 febbraio 2004: Strumenti e strategie per il successo formativo; introduce e perfeziona i contenuti dei documenti specifici necessari per la programmazione: DF (La Diagnosi Funzionale) è utile all'amministrazione scolastica per la richiesta dell'insegnante di sostegno, è un atto sanitario-medico legale che descrive la compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell'alunno in situazione di handicap). PDF (Profilo Dinamico Funzionale): è un documento indica le caratteristiche fisiche, psichiche, sociali ed affettive dell'alunno mettendo in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti all'handicap, con relative possibilità di recupero, sia le capacità possedute che invece devono essere sostenute e sollecitate in modo continuo e progressivo (D.L. 297/94). Il PDF è inoltre utile ai fini della stesura del Piano Educativo Individualizzato; PEI (Piano educativo individualizzato). Di questi acronimi (DF; PDF; PEI) si tratterà in modo più esaustivo nell'appendice.

“LINEE GUIDA per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità” (MIUR 4 agosto 2009). Viene introdotto il concetto di dimensione inclusiva della scuola. Nella Circolare Ministeriale n. 8 Prot. 561 del 6 marzo 2013 si parla di personalizzazione e Piani di Studio Personalizzati (PDP).

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con la Circolare Ministeriale 6 marzo 2013 n. 8 del Dipartimento dell'Istruzione, ha fornito indicazioni operative per la realizzazione di quanto previsto dalla Direttiva sopra citata.

Altra documentazione da segnalare:

D. LGS 66/2017: Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

D. LGS 96/2019: Correttivo del precedente Decreto per quanto concerne gli aspetti gestionali e organizzativi ivi stabiliti.

Come si può osservare la legislazione scolastica è sempre stata molto attenta alla trasformazione della società e si è fatta carico delle necessità degli alunni sempre più impellenti e diversificate. Da un generico impegno dei primi interventi legislativi che parlavano di “inserimento”, con un percorso di analisi ed un impegno a trovare rimedi e proposte se non risolutive, comunque miranti

al raggiungimento del miglior grado di autonomia sociale anche per via scolastica possibile, si è giunti ad un ventaglio di sigle atte a esprimere una serie diversificata di disabilità. Per ognuna di queste si cercano approfondimenti clinici e proposte di intervento nelle quali la scuola è direttamente coinvolta, spesso in collaborazione con il Ministero della Sanità relativo alla Salute Mentale.

Negli ultimi anni in particolare la società non solo italiana è cambiata e nuove problematiche si stanno affacciando. Flussi migratori, nuove povertà, nuovi problemi dovuti alla invadenza dei social stanno procurando un certo disorientamento dei genitori in primis riguardo al loro compito educativo e si assegna alla scuola un ruolo ancora più complesso per far fronte ad esigenze sempre nuove non esclusivamente sul piano didattico ma ancor più su quello formativo e dell'educazione alla cittadinanza. La scuola è chiamata a rispondere ai bisogni di tutti, senza distinzione, necessitando sempre di più di una collaborazione con altri enti, a cominciare dalle ASL, passando per i Servizi messi a disposizione dalle Amministrazioni Locali. Questo ampio ventaglio, che allarga la visuale rispetto alle prime certificazioni mediche prodotte nei primi decenni, canalizza una serie di campi di osservazione clinica gran parte dei quali confluisce in una definizione generica: BES (Bisogni Educativi Speciali).

Aperto il fascicolo degli studenti con BES si trovano però numerose e dettagliate letture che portano a descrizioni cliniche specifiche, alle quali fanno seguito progetti di intervento mirati e adeguati, comprese indicazioni fondamentali per redigere progetti e curricoli scolastici.

Oltre alla categoria studenti con BES, si classificano con altri termini gli studenti con DSA e gli studenti con ADHD, sigle utilizzate soprattutto nell'ambito scolastico, sanitario ed evolutivo. La prima grande distinzione necessaria e fondamentale è che gli studenti con BES non sono una categoria diagnostica circoscritta, a differenza degli studenti con DSA e degli studenti con ADHD. Gli studenti con BES infatti, comprendono a loro volta gli studenti con DSA e gli studenti con ADHD, ma questa categoria non si esaurisce con essi. A specifico riguardo degli alunni con BES c'è stata una Direttiva Ministeriale (27 dicembre 2012) nella quale "vengono indicati gli strumenti di intervento a loro riguardo, con l'aggiunta di note per l'organizzazione territoriale ai fini dell'inclusione scolastica" (MIUR, 2012). Di queste specificità si allargherà l'approfondimento più avanti.

Con la successiva Circolare ministeriale n. 8 vengono esposte le indicazioni operative per la realizzazione della direttiva stessa (6 marzo 2013).

2.6 Lettura e interpretazione sintetica degli acronimi

a. BES– BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI:

La prima cosa da ricordare è che i BES, come anticipato, non sono una delimitata categoria diagnostica. Con l'acronimo BES si intende parlare in senso ampio di alunni con difficoltà particolari sempre riferite all'atteggiamento ed alle modalità di partecipazione alle attività scolastiche di questi soggetti. Nella categoria degli studenti con BES, infatti, fanno parte coloro che hanno bisogno di un programma scolastico individualizzato o comunque di specifici interventi personalizzati. Vi sono stati vari interventi che hanno trattato il problema degli alunni che necessitano di Bisogni Educativi Speciali. Si identifica nei BES “lo svantaggio sociale e culturale, i disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, le difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse”(Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013).

Quindi, le 3 sottocategorie che rientrano nei BES sono:

- Disabilità (riconosciuta dalla Legge 104/92)
- Disturbi evolutivi specifici (DSA e ADHD)
- Svantaggi culturali, sociali, linguistici.

Solo nel caso degli studenti con DSA è obbligatorio studiare e preparare un Piano Didattico Personalizzato (PDP).Questo deve essere predisposto dal C. di Classe in collaborazione con la famiglia del ragazzo interessato e con il personale preposto dal Servizio Socio ed esperto in materia. I Bisogni Educativi Speciali, infatti, comprendono gli studenti con DSA e gli studenti con ADHD, e altro tipo di difficoltà. Non si dovrà così far rientrare tutti nella stessa categoria e promuovere interventi generalizzati: ogni categoria è specifica e deve avere le attenzioni che consentono percorsi didattico/formativi che permettano un percorso di recupero.

b.DSA– DISTURBI SPECIFICI dell'APPRENDIMENTO:

è un disturbo del neuro sviluppo ed è quindi biologicamente determinato; non è legato, quindi, a disabilità intellettive e a scarso quoziente intellettivo. Tale disturbo comporta deficit in determinate abilità legate all'apprendimento quali: lettura (DISLESSIA), scrittura (DISGRAFIA e/o DISORTOGRAFIA), calcolo (DISCALCULIA). Le caratteristiche dei disturbi dell'apprendimento che rientrano negli studenti con DSA ci permettono di capirli meglio:

- Sono specifici perché riguardano solo alcuni processi di apprendimento. Si notano deficitari quegli automatismi che dovrebbero favorire la lettura precisa e fluente, la capacità di scrivere correttamente e con grafia ben decifrabile, usando lo spazio in modo adeguato in particolare nell'ordinare i numeri per operazioni di calcolo.

Hanno una matrice evolutiva: il disturbo dell'apprendimento si manifesta in età evolutiva, già frequentando la prima classe elementare. Emerge la difficoltà del bambino a sviluppare una capacità che per gli altri invece diventa progressivamente un automatismo. Proponendo esercizi specifici questo limite può essere superato. Il bambino con DSA mantiene le capacità operative acquisite, qualunque sia il loro livello. Essere uno studente con DSA non è conseguenza di traumi, blocchi educativi, psicologici, relazionali e neppure sono il risultato di applicazione limitata o incostante.

- Hanno origine neurobiologica: quando si parla di studente con DSA, si intende trattare di sviluppo atipico o neurodiversità, di caratteristiche individuali e non di patologia. Una persona con DSA ha intelligenza e capacità cognitive adeguate alla sua età. Questi soggetti magari ottengono risultati positivi più lentamente semplicemente perché devono impegnare maggiori energie di concentrazione e di mantenimento della stessa rispetto ai coetanei cosiddetti normodotati. Gli studenti con DSA sono il numero maggiore tra quanti abbandonano la scuola proprio per le difficoltà sul piano scolastico. È necessario pianificare i progetti scolastici con interventi personalizzati, avvalendosi anche di strumenti che facilitano l'apprendimento o anche semplicemente l'esecuzione di operazioni per la soluzione di problemi. Avere come obiettivo l'autonomia più concreta possibile non solo per gli anni di frequenza scolastica ma anche in vista di un inserimento positivo nella società.

c. ADHD - DISTURBO DA DEFICIT DI ATTENZIONE E IPERATTIVITA' (ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER):

Si tratta di un disturbo diverso da quello degli studenti con DSA. Esso è infatti di base un problema di autocontrollo. Il bambino con ADHD non riesce a concentrarsi per lunghi periodi, fatica a stare seduto composto, è sempre in movimento, si distrae molto facilmente, non riesce a controllare gli impulsi. Queste difficoltà di autoregolarsi lo portano ad essere spesso impulsivo, aggressivo ed irruento, e ad avere di conseguenza delle difficoltà motorie, scolastiche e sociali. Quindi anche un bambino con ADHD può manifestare difficoltà nella lettura, nella scrittura e/o nel calcolo, cioè rientrare nella casistica di studenti con DSA.

Chapter 3. STUDENTS WITH ADHD

We will now delve specifically into the topic of students affected by Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD). To this purpose, it is useful to understand where and when the first observations of this particular behavioral disorder began to be addressed using scientific criteria and how it was subsequently defined at a medical level.

3.1 Origin, description and symptoms of ADHD

3.1.1 Historical perspective developed by Dr. Giovanni Fasani, Pediatrician in Cremona

ADHD (Attention-deficit/hyperactivity disorder) is well known to be an early-onset disorder (before the age of 7, but generally before age 3-4). It is characterized by hyperactivity-impulsivity and/or attention deficit that cannot be attributed to other disorders and remain present for at least 6 months. These features can manifest in different contexts, and they result in significant functional impairment (i.e. at school, during leisure time, in family and social relationships) (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, DSM IV, 1994).

The first physician to describe this disorder in the literature was Scottish Dr. Alexander Crichton (1763 – 1856), who reported it in his two-volume work *An Inquiry into the Nature and Origin of Mental Derangement: Comprehending a Concise System of the Physiology and Pathology of the human Mind and a History of the Passions and their Effects*, published in London in 1798. Here, he described a syndrome that shares the typical characteristics of ADHD. Specifically, in the chapter "On attention, and its Diseases" of the second volume of his work (book II p. 254 ff.), Crichton defined the concept of attention as follows: "When any external object or thought occupies the mind in such a degree that a person does not receive a clear perception from any other one, this individual is *attentive* to it." (Crichton, 1798:254). Crichton stated that the inability to engage with external stimuli results in difficulty maintaining attention, and he believed this deficit to be congenital and therefore manifesting very early in life. The disorder, characterized by easy distractibility, hyperactivity, and impulsivity, becomes pronounced in school-age children and it makes them unable to participate in school activities. According to the Scottish physician, often these children become aggressive, "bordering on madness." Although Crichton observed that the inability to maintain a constant degree of attention to any object almost always stemmed from a pathological or abnormal sensitivity of the nerves, he also noted that this disorder typically regresses with age.

About fifty years later, a German physician significantly contributed to the history of ADHD in a rather curious way. Heinrich Hoffmann (1809 – 1894) studied medicine at the University of Heidelberg and continued his studies in Halle and Paris. He was mainly interested in Psychiatry. In

1845, Hoffmann wrote a book/rhyme for children titled *Der Struwwelpeter*, or *Funny Stories and Pictures for Children from 3 to 6 Years Old*, which he illustrated by himself. In it, he described the misdeeds of a child exhibiting all the characteristics of hyperactive and impulsive behaviour. The purpose of the rhymes was essentially educational, illustrating the consequences of incorrect behaviours in children in an exaggerated manner: poor personal hygiene, congenital distraction, playing with dangerous objects, disobedience, cruelty to animals. In Italy, the booklet was translated by Gaetano Negri and it was published by Hoepli in 1882. Mark Twain, already famous at the time, had already produced an English translation in 1848. According to some modern authors, such as Jacobs (2004) and Köpf (2006), Hoffmann's work could be considered the first true description of ADHD.

Thomas Smith Clouston (1840-1925) hypothesized that: "hyperactive children with behavioural disorders suffered from a condition caused by overactive neurons in the higher cortexes of the brain" (Clouston, 1889). His suggestion for a therapeutic approach was to use bromide as a sedative. At the beginning of the 20th century, English pediatrician George Still (1868 – 1961) became interested in children affected by hyperactivity and attention disorders. He is well recognized for observing and reporting in 1897 twenty-two cases of children presenting joint pain, fever, and rashes – all pathological conditions that were subsequently termed "juvenile rheumatoid arthritis" and that are still frequently called Still's disease to date. When describing children with ADHD symptoms, the English pediatrician introduced the concept of "deficit of moral control." He believed that behavioural disorders could be explained by a lack of "morality". In 1902, Still presented a series of three lectures at the Royal College of Physicians in which he described 43 cases of children with serious attention deficits. During these lectures, in an agreement with William James (1890-1950), he argued that what we define as "attention" can represent an important element of the "moral control of behaviour". According to both Still and Tredgold, whom we will mention shortly, the behavioural disorders of these children often involved "illegality, wickedness, cruelty, dishonesty, and sexual immorality" as well as a lack of response to traditional forms of discipline, hence the definition of a "defect in moral control." Moreover, Still also observed how these children exhibited extraordinary insensitivity to any form of punishment.

What Still meant by "normal moral control in childhood" is elucidated by himself: it is the control of one's actions according to the idea of the common good. Still was probably partly influenced by the work of psychologist William James (1842-1910). In his *Principles of Psychology* (1890), James observed: "Everyone knows what attention is. It is the act of taking possession by the mind in clear and vivid form, of one out of seemingly several simultaneously possible objects or sequence

of thoughts and attention implies the ability to quickly divert attention from some 'objects' to effectively address the presence of others. According to Russell Barkley (2006) and others, despite some of Still's observations being somewhat irrelevant and forced, the first scientists to pay "serious clinical attention" to behavioural disorders were indeed George Still and Alfred Tredgold.

Alfred Frank Tredgold (1870 – 1952) described some clinical cases of children with symptoms attributable to a syndrome similar to ADHD in his volume *Mental Deficiency (Amentia)* published in London in 1908. According to Tredgold, the children he described exhibited a high degree of "mental debility," perhaps caused by some form of brain damage that led them to experience a syndrome with behavioural anomalies and poor academic performance. Following Tredgold's initial report, the epidemic spread of encephalitis between 1917 and 1918 resulted in many paediatricians describing an increased number of patients with symptoms of hyperactivity, lack of concentration, impulsivity, but also irritability, antisocial behaviour, and entirely inadequate academic performance. At the time, it was then thought that these ADHD-like behaviours were the result of brain damage from epidemic encephalitis. However, they also noted that many of these children had normal intelligence during development. This led to a change in the label of the disorder to "minimal brain damage." The term was later reintroduced as "Minimal Brain Dysfunction" in 1960 by Alfred Strauss and Laura Lehtinen in their works *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child* and *The Other Child: The Brain-Injured Child*.

In 1932, German doctors Franz Kramer and Hans Pollnow published an article titled *Übereinehyperkinetische Erkrankung im Kindesalter* where they described a hyperkinetic disease affecting children. The cases they observed presented symptoms highly overlapping the behaviours commonly found in ADHD. For instance, they described children who, when placed in a room, continuously turned the lights on and off, moved chairs, spun around, climbed onto tables, threw objects out of windows, and banged toys on the floor without playing. Their inability to concentrate resulted in a learning deficit and a deterioration of intellectual abilities. Therapeutic approaches had to wait Charles Bradley, who in 1937 achieved spectacular improvements in behavioural issues in children treated with benzedrine (amphetamine R1557211) for a week. Fourteen out of thirty of them showed remarkable improvements both in their behaviour and academic performance. Subsequent research confirmed the benefits of psycho stimulants in the treatment of ADHD, to the extent that Bradley's observation is considered one of the most important discoveries in psychiatric therapies. However, the real revolution in the history of ADHD therapy came in 1944 with the synthesis of methylphenidate (marketed since 1954 as Ritalin) by Leandro Panizzon in the CIBA laboratories, alongside the studies of Herbert Freed and Charles Peifer in 1956 on the therapeutic

effects of Thorazine (chlorpromazine). Finally, it's worth noting that the terms "Attention Deficit Disorder" and especially "Attention Deficit Hyperactive Disorder" are much more recent, dating back to 1980 and 1987, respectively (SICuPP Società Italiana delle Cure Primarie Pediatriche a cura del dott G: Fasani).

3.1.2 Modern history of ADHD

A lot has changed since 1987 in terms of how we perceive and treat ADHD symptoms. The commitment of schools to addressing this type of problem is significant, and collaboration with Mental Health Services is evident. Thanks to studies and experiences of psychiatrists, psychologists, teachers, and parents who have worked together, strategies have been developed and implemented both families and schools. As a result, treatments for ADHD have significantly improved in recent decades, and so has the ability to observe, identify and ultimately diagnose the disorder. Nowadays, there is greater awareness of mental health, and knowledge of the existence of ADHD is more widespread. More specific and targeted interventions can be organized, and those directly involved have a wide range of tools and options to seek help or alleviate symptoms.

Even though there is no definitive cure for ADHD, doctors and researchers are continuing to conduct research and gain a greater understanding of the etiology of the "disorder." Indeed, investigation into such issues involving the psychological and mental sphere is ongoing, as approaches that involve both medication and the establishment of educational and familial relationships designed according to criteria that have produced lasting positive effects are being explored and refined.

3.2 ADHD and School

Nowadays in schools, educators are entrusted with increasingly complex educational and formative tasks due to the variety of needs expressed by their students. Hence, it is essential that teachers are provided with useful tools to observe, record, and find appropriate strategies to every type of difficulty at both individual and group levels. There is an increasing number of students presenting a diagnosis of ADHD in classrooms, and for this reason, it is important for teachers to implement educational adjustments aimed at facilitating the academic path of these students.

It is extremely important and sensitive to periodically evaluate the student's behaviour (conduct grade). It is necessary to take into account that the behaviour of a student with ADHD is strongly conditioned by the symptoms of the disorder. Therefore, it would be preferable to assess them without evaluating negatively those behaviours that are attributable to neurobiological factors (MIUR 4089, 5-06-2010).

It is estimated that 4-5% of the child population is born with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Therefore, on average, in every class of 25 students there could be at least one individual with this syndrome (Marzocchi et al., 2012).

Scientific reference basis:

DIAGNOSTIC CRITERIA: DSM-5 (APA, 2013)(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

To analyze and manage a problematic situation, it is necessary to describe the important relationships between behaviour and environmental events in that specific context (context, antecedents, consequences).

Diagnosis: For the diagnosis of ADHD, observation of symptoms in two different situations for at least 6 months is required to assess whether certain behavioural traits are truly different and consistently so from those of other children of the same age. A persistent pattern of: **A) inattention and/or hyperactivity B) impulsivity** that interferes with the person's functioning or balanced and harmonious development must be observed and reported.

A: Inattention and/or hyperactivity

Six (or more) of the following symptoms have persisted for at least 6 months with an intensity incompatible with the individual's level of development and have a direct negative impact on social, school/work-related activities:

- a) He/she often fails to give close attention to details or makes careless mistakes in schoolwork, work, or other activities (e.g., overlooks or misses details; their work is inaccurate).
- b) He/she often encounters difficulty sustaining attention in tasks or play activities (e.g., difficulties remaining focused during lectures, conversations, or long readings).
- c) He/she often does not seem to listen when spoken to directly (e.g., their mind sees elsewhere, even in the absence of obvious distractions).
- d) He/she often does not follow through on instructions and fails to finish schoolwork, chores, or duties in the workplace (e.g., they start tasks but quickly lose focus and get easily distracted).
- e) He/she often has difficulty organizing tasks and activities (e.g., difficulty managing sequential tasks; difficulty keeping materials and objects in order; messy, disorganized work; inadequate time management, inability to meet deadlines).

- f) He/she often avoids, dislikes, or is reluctant to engage in tasks that require sustained mental effort (e.g., schoolwork or homework; for older adolescents and adults, writing reports, filling out forms, reviewing documents).
- g) He/she often loses items necessary for tasks or activities (e.g., school materials for adolescents, pencils, books, tools, wallets, keys, documents, glasses, cell phones).



Figura 2 Difficoltà di autoregolazione a scuola (Cornoldi et al., 2001)

B) Impulsivity:

Interpersonal relationships are activated at the highest level in everyday life, particularly during group activities such as in school. It is natural to observe that life within a school classroom is the result of continuous and constant interweaving of relationships. Community life develops precisely by relationships established via mutual exchange driven by goals set by adults (educational and formative motivations, both general and specific) as well as by peers (exchange of materials, sharing of content, activation and conduct of recreational activities).

Hyperactivity interpreted as excessive levels of motor activity and uncontrolled vocal expression can be detrimental, and this has already been extensively discussed. But there are also other more pronounced behaviours that have a negative impact on interpersonal relationships and the social life

of the class (but also beyond the school environment). For instance, interpersonal relationships and the class atmosphere itself can be challenged by another of the peculiar characteristics of ADHD which is impulsivity. This generates conflicts and clashes. Children less accustomed to this kind of behaviour often have to give up in these situations. Rashness and impulsivity deteriorate interpersonal relationships, and the entire class as a whole risks finding this individual unpleasant and therefore it may avoid or reject them. This is an additional issue that has to be addressed with due attention and appropriate strategies.

These are the DSM criteria that determine impulsivity:

- a) Often fidgets with or taps hands or feet or squirms in seat.
- b) Often leaves seat in situations when it is required to remain seated (e.g., leaves their place in the classroom, office, or other workplace, or similar situations where staying seated is expected).
- c) Often runs about or climbs in situations where it is inappropriate. (Note: In adolescents and adults, this may be limited to feeling restless.)
- d) Often unable to play or engage in leisure activities quietly.
- e) Often "on the go," acting as if "driven by a motor" (e.g., unable to stay still or uncomfortable remaining seated for extended periods, such as in restaurants or during meetings; may be described by others as restless or difficult to keep up with).
- f) Often talks excessively.
- g) Often blurts out an answer before the question has been completed (e.g., completes other people's sentences; cannot wait for their turn in conversation).
- h) Often has difficulty waiting their turn (e.g., while waiting in line).
- i) Often interrupts or intrudes on others (e.g., interrupts conversations, games, or activities; may start using others' things without asking or receiving permission; adolescents and adults may butt into or take over what others are doing).

According to some authors, *impulsivity* is the most characteristic feature of ADHD compared to children without serious problems and other psychological disorders (Barkley, 1998). Impulsivity manifests in different ways but mostly stems from two situations:

- Verbally: the child shows rashness, speaks hastily without reflecting, frequently interrupts others, talks inappropriately, and displays impatience.
- Motor and praxis level: the child struggles to inhibit inappropriate behaviours, lacks perception of danger, seeks challenges, and engages in risky actions.

Impulsivity includes some of the signs already emphasized in hyperactivity. The difference may lie in the level or degree to which this problem manifests.

In addition to teachers, children themselves, as well as parents, report that students with ADHD create issues in interpersonal relationships. By simple and spontaneous observation, they notice significantly more aggressive behaviour in these students as well as their inability to respect or adhere to group behaviour and game rules. Consequently, no one wants them on their team, leading to their marginalization, with the risk of triggering even more dangerous reactions. In fact, when excluded from the group and becoming "passive," they become more contentious and even more aggressive, thus incapable of socializing.

This type of action-reaction may more frequently be associated with other problematic behaviors (comorbidity) in ADHD, such as:

- a) Oppositional Defiant Disorder (ODD)
- b) Conduct disorders (CD)
- c) Specific learning disorders (dyslexia, dysgraphia)
- d) Anxiety disorders
- e) Depression
- f) Obsessive-compulsive disorder
- g) Tic disorders
- h) Bipolar disorder (depression-mania), which can negatively impact interpersonal relationships and often results in a disruption of daily life.(Barba, 2020)

It is also worth noting that this characteristic remains present throughout the developmental period and will only diminish in adulthood, although it may not disappear entirely.

3.3 Observation – Reporting – Diagnosis: Educational-Training Project

As mentioned, a percentage of the child population is susceptible to ADHD. Why is this statement made? Has this problem always existed in equal measure throughout the population's school history? Another interesting question may be: Can this problem be observed in school-age children all over the world?

There are no completely clarifying and exhaustive answers to these questions. However, anyone can reflect on the basis of an analysis of today's society, of the dynamics in which it evolves, of the new problems that arise in increasingly open relationships, of the more or less conflictual exchanges

between generations and the whole migration movement towards the West. Overall, these aspects strongly highlight the difficulties of fully participating in the social life of a community, which are not limited to schools. Experts in the field are asked to make a more scientific analysis and to come up with precise answers for studying, interpreting and resolving these issues, or at least propose useful answers for families and schools to address this problem.

To provide some insight and answer spontaneous questions that any individual might have when facing a child who "never sits still", who "is always contrary", who "never finishes anything" it could be observed that these types of children have always existed, and corrective interventions were not always effective. In fact, the most commonly used approach was often "punishment", exclusion, and similar approaches. These attitudes were shared by almost everyone, and in fact, those who demonstrated more energy in intervening were often considered better, especially among the less educated population. At school, decisions were often made to exclude these children from activities, especially those that would have allowed for more direct involvement of these individuals. The idea of punishment, aimed at "excluding the problem", was only a temporary solution and risked increasing the level of aggression in these children. It triggered what is said in a proverb: "The dog chasing its tail", where the intervention of the adult perpetuated the problem in a continuous circular game.

Furthermore, hyperactive children were often restrained with dissuasive, even physical interventions, by the families themselves, who were concerned about how the child would behave outside the family environment. This also happened in those years when almost all children were admitted to the sacraments of Christian life. There was also a sense of respect and shame towards the Church for their "always restless and disturbing" children, and it happened that the same prelates, though not all of them, erected barriers themselves or required strong interventions to limit very negative and problematic behavioural and vocal outbursts.

The reference studies on this topic have been mostly conducted by scientists from the Western world. We already mentioned the first approaches to this problem, which was later defined as ADHD at the end of the last century. These are all European or American studies. Throughout the twentieth century, science increasingly focused on aspects of mental health, and the school institution itself demanded more and more specific and detailed interventions to address these different situations. Starting from a general consideration of the problem, the debate has progressively diversified and become more specific.

Educational proposals in the current Western society are increasingly subject to revision, to studies that can offer useful indications to form mature citizens, not only free but first and foremost responsible. Science therefore collaborates with the school to solve old and new problems and to

offer more ready and targeted solutions. It must also diversify itself so that specific experts can be met for each type of problem, thus providing a significant contribution to the planning of school programs and projects where students with diverse personal needs are present.

Entering one of the elementary classes, it is easy to come across one or more children whose behaviour indicates a serious disturbance. Most likely, the nursery school (in case the individual has attended it, since it is not mandatory, and information about their personality regarding behaviour may not have been transmitted) will provide the necessary information to understand the situation of the children, especially at the behavioural level. These initial reports can already alert school operators about the presence of these first-cycle students, so they can observe these children with more attention.

The first information, in addition to those from nursery school teachers, will come from the parents of the same children. They will report and make the new teaching group aware of the behaviours shown at home.

3.4 Attention Deficit/Hyperactive Disorder: how does it manifest at home?

Warnings about behaviour initially arise within the domestic walls. Even in the early years, before entering school environments such as nursery schools, assessing the problem is not easy. However, parents may already perceive that something is unclear, as not meeting expectations or matching their own experience. Gradually, the problem begins to manifest and cause concerns.

Children with ADHD, in fact, exhibit a large number of behaviours that can interfere with family life. In general, parents report that they do not listen and do not adhere to simple family rules and they are disobedient. These are the most commonly reported behaviours:

- a. They lack organizational skills.
- b. They have inappropriate verbal outbursts.
- c. They frequently interrupt conversations.
- d. They do not adhere to schedules and are reluctant to go to rest.
- e. They easily put themselves in danger due to distraction, poor sense of danger, impulsivity.
- f. At the table, they do not maintain appropriate behaviour, they get up, move around, abandon the meal.
- g. They conclude assignments disorderly and need to be reminded frequently.
- h. They require assistance with homework.
- i. They refuse to do homework and require assistance in completing them.

- j. They may exhibit opposition and frustration when they don't get what they want.

In households, a child with ADHD can create significant management difficulties for the entire family unit. This disorder has a strong impact on the parents' relationship, as they are forced to deal with the daily needs (which we don't define as whims) of the child. They are engaged in monitoring their behaviours, and often the entire family organization, including vacation times or periods, is conditioned by the child's issues. Furthermore, the effort to constantly collaborate with the relevant health service can become tiresome, and all of this can be exhausting both physically and psychologically.

Feelings of guilt and frustration experienced by many parents can lead to anger and strain the couple or even the individual parental figure. A sense of guilt towards oneself as well as irritation towards the child can disrupt the family and make the child's recovery path very complicated.

If there are other siblings affected by ADHD in the family, they will similarly face a series of challenges. Each sibling's situation is different depending on the severity of the situation and even birth order. An older or younger sibling may experience this relationship differently. However, the fact remains that their needs often receive less attention than those of the child with ADHD, and they often have to make sacrifices and endure deprivations. They may also face stronger reprimands when they fail to show the required cooperation:

- a. They risk being strongly reprimanded when they fail to show the required cooperation.
- b. They are scolded when they make mistakes and receive less attention for their successes because they are taken for granted.
- c. They risk of being overly responsible for their sibling and being accused of not supervising well if the sibling misbehaves under their watch.

To face the daily challenges that a child with ADHD presents in the family, it is necessary to possess a high degree of self-control, consistency, and compassion. Family life can remain within definable normal margins, with positive relationships that support each other if the situation is accepted and approached with a collaborative spirit, knowing how to appreciate and enjoy those moments of serenity that arise. Rather than building "shields," it's about living experiences that help anticipate both negative action and its effect and knowing how to act accordingly. A family that offers love, structure, and predictability at the same time is the best thing for a child or teenager who is learning to manage their ADHD.

We will address the possible interventions within the family in the following chapter.

3.5 ADHD: how does it manifest at school?

Schools are often entrusted with a very complex task, which requires far more commitment than in case a mental health issue was not imposing limits. With a summary of the legislative interventions carried out by the State in the first chapter, we explored how the attention to problems concerning the mental and psychological sphere of citizens has become increasingly intense and targeted. Nowadays, it can be observed how the State, through the Ministries of Education and Health, has committed to offering recovery and assistance paths with economic and especially human resources beyond the obligations and duties of the families involved. Families are offered support that can greatly alleviate the burden of these situations, even though it is not possible to find and ensure definitive remedies. Thus, schools are entrusted with a very burdensome commitment, nevertheless this commitment itself represents the basis for evaluating the level of civilization of a Nation as well as for its expression. When there is information the presence of a child with probable behavioural problems is reported, new teachers taking charge of the class must organize themselves and set in motion strategies of observation and transmission of appropriate messages to the students, especially those attributed with behavioural problems. What to observe?

<p>EXAMPLES OF INATTENTION</p>	<ul style="list-style-type: none">a Difficulty maintaining attention because they are easily distracted by external stimulib Difficulty listening, having their head in the clouds even in the absence of obvious distractionsc Difficulty paying attention to details; making careless mistakes in schoolwork or other activities due to a lack of attention to detailsd Difficulty staying focused for long periods during school lessons, reading, or verbal interactions with peers, as well as in extracurricular activitiese Difficulty fully following instructions and completing schoolwork or other activities, for example, quickly moving from one game to another without finishing anyf Difficulty engaging in tasks that require prolonged application (sustained mental effort) such as writing and revising textsg Difficulty organizing tasks or other activities, managing tasks that require sequential order and planning, keeping objects and materials in order, problems meeting deadlinesh Losing materials needed for tasks and other activities (books,
---	---

	<p>drawing supplies, glasses, cell phone, etc.)</p> <p>I Carelessness and negligence in daily and school activities, difficulty remembering errands or keeping appointments</p>
EXAMPLES OF HYPERACTIVITY	<p>l Difficulty staying seated in situations where it is necessary, such as in class, and difficulty staying still, fidgeting in the chair, moving hands or feet, playing with small objects on the desk</p> <p>m Running and climbing in contexts and at times when it is not appropriate</p> <p>n Difficulty playing quietly or engaging in calm activities</p> <p>o Motor restlessness, experienced as a subjective feeling or manifested as actual behavior</p> <p>p Excessive talking</p>
EXAMPLES OF IMPULSIVITY	<p>q Difficulty waiting their turn, for example in games, and waiting in line at the supermarket</p> <p>r Difficulty taking turns in conversations, "blurting out" answers randomly before the question is completed, finishing others' sentences</p> <p>s Behaving intrusively, interrupting, intervening inappropriately, and intruding in conversations, games, or other activities, using others' belongings without permission</p>

Tabella: Fedeli, Vio, 2017, ADHD Iperattività e Disattenzione a scuola, Giunti Edu pag. 16

To analyze and manage a problematic situation, it is necessary to describe the significant relationships between behavior and environmental events in that specific context (context, antecedents, consequences).

3.6 ADHD difficulties: the behaviour and the socializing process

What is observable in human relationships is undoubtedly the response or reaction that each person manifests in certain situations. The first impression of a person is conveyed by the language they use and the behaviour they exhibit. A very broad component that determines a judgment about a person is their behaviour. For this component, which is always very objective, considerations and evaluations are formulated based on observations that can be subjective depending on each individual's parameters. In the school environment, one of the primary commitments of those involved in education and training will be to observe, that is, to pay vigilant attention to what happens in the classroom group and how each individual student responds to curricular proposals or

both positive (motivating responses to interesting questions) and negative (conflictual relationships) provocations. These observations are mainly subjective, and they need to be reported to a shared reading to become objective, as this is the starting point of an educational project. Every proposal, provocation, solicitude, stimulus, etc., has a response, and it elicits a behaviour. Behaviour is therefore a response directed at the interlocutor, whether it is a person or an environment. It can be positive or negative and of various types, depending on the consequences that can reinforce or limit it. A behaviour adopted in the school environment can be followed by praise or reprimand: if the behavioural response results in confirmation (positive reinforcement), a type of learning is triggered that refers to those consequences that have been gratifying. This is called consequent learning. In this case, the approval received both in the school and family environment increases self-esteem, and this type of learning will be consolidated.

Behaviour can also be a personal response to other people's behaviour. This means it can be an imitation, a correspondence to a behaviour observed in its positivity (I can reproduce it) or negativity (I avoid it). For example, a child sees a pleasant situation and tries to repeat it; if they observe a situation of suffering, they will try to avoid it (if they also witness a trivial domestic accident, they learn to avoid it), observational learning.

In children with ADHD, it happens that even imitations that would support positive actions and learning may not be fully interpreted, and the results may be compromised or limited. Attention deficits, difficulty in retaining stimuli already experienced (I forget), possible motor difficulties (I'm not capable), or even motivational weakness or even teacher intimidation can influence learning resulting from observation. It is likely that a child will be positively conditioned and more willing to imitate actions reinforced by reward or those that provide confirmation than those that are more painful.

To intervene to stabilize or modify a specific behaviour, it is necessary to analyze the three components that determine it. They are: a) antecedent event; b) behaviour; c) consequences. These three elements, defined in English, are described as ABC, specifically, Antecedents, Behaviour, Consequences (Cornoldi et al., 2018:73).

A: The antecedent event is fundamental because it marks the path of our behaviour. Learning to respond and react appropriately to external stimuli is an adaptation skill that essentially protects against failures. Clear antecedents are essential because, being the input for a

response, they determine subsequent actions. What can be the antecedents? They are nothing but:

- a. the set of known rules that must be clear and understandable.
- b. external and internal expectations that must be achievable as confirmation,
- c. communications both verbal and non-verbal (glances, gestures, sighs...),
- d. communication should be supported and confirmed through a calm and non-aggressive manner.

B: *Behaviour* is "what the child does, the term indicates something observable, of which the frequency can be counted and which can be modified". Behaviour is not what the child does not do (Cornoldi et al., 2018:75).

Behaviour therefore signals activities performed, activities that can be noted. To make behaviors more understandable, it is a good idea to distinguish them into three fundamental categories: a) at home, dividing between parents, siblings, others; b) with peers; c) with oneself in different contexts; among these are: the expression of emotions, customs and habits, control, security.

C: *Consequences*, that is, reactions. These are very important whether they come from specific requests or are stimulated by particular attitudes of adults.

Consequences have a dual effect, either positive, as a reward (reinforcement), or negative (as punishment). It is worth noting that a rewarding consequence is not only one that offers something extra but also one that removes a burden or reduces something unpleasant. In this case, it is called negative reinforcement. These two types of reinforcement offer the possibility of increasing the frequency of the behaviours they underlie. Negative reinforcement should not be confused with punishment. The latter should deter negative behaviour but does not stabilize its correction, the remedy. Punishment can temporarily reduce or limit inappropriate behaviour but does not offer the child the alternative that should be expressed, namely what the socially correct behaviour should be.

It is also possible to see a "non-consequence" applied following a behaviour. The so-called "not giving weight," "not emphasizing," not highlighting the behaviour can be useful to dismantle the weight of any negative reinforcements.

The last condition to consider in the context of consequences is the approach to change called *shaping*. In this procedure, behaviours that progressively approach

the desirable one are considered... The simplest example of this process concerns the development of language skills: as soon as the child develops the first forms of vocalization, they receive positive attention and, over time, will show increasingly accurate expressions. Teachers will find it particularly useful to develop an awareness of what it means to reward and punish a hyperactive child with attention difficulties (Cornoldi et al., 2018:78).

To improve the problematic behavioural situation of the student(s), it is necessary for the educator to have adequate tools. The knowledge resulting from the lived and consolidated experience of the ABC sequence (Antecedent - Behaviour - Consequence) regarding behaviours of particular disturbance is essential to be ready to grasp those particular elements that trigger the same behaviors to be corrected, as well as to anticipate the consequences that follow from these. To achieve useful and reinforcing results, the adult must propose a clear antecedent stimulus by formulating a precise and firm request. The behavioural response will be the correct execution of the assigned task, and consequently, the consequent stimulus will be the approval with the corresponding reinforcement that can demonstrate that the positive behaviour has been learned. This sequence, if conducted consistently, could become circular, meaning that the consequence triggers a new positive provocation/stimulus, thus lengthening the chain.

3.7 Classification of behavioral problems



Figura 3 Disturbi del comportamento



Figura 4 Strumenti di intervento rivolto agli alunni

If behaviour is a response to various stimuli that everyone expresses, and if they manifest themselves in a very broad spectrum, which also includes not just inappropriate ones (these could be occasional or related to temporary and fleeting situations) but also deleterious and dangerous, permanent ones, it will be necessary to observe them with appropriate categories and somehow classify them. Referring to the school environment, when talking about behavioural problems, we always refer to students who show evident behavioural differences compared to the average evaluated according to criteria that stabilize a "normality" as society has somewhat institutionalized. In this sense, behaviours exhibited by people are considered suitable and positive for civilized living in society, especially in specialized environments tasked with the primary educational role such as schools, or in more open environments such as sports settings, social gatherings as well as within families. Severe behavioural problems can be classified into different categories, depending on their particularity:

- a. Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)
- b. Conduct disorders (CD)
- c. Oppositional defiant disorder (ODD)
- d. Emotional and depressive disorders (Depression)

These categories of disorders have common elements among them:

- Impulsivity: ADHD; CD
- Lack of respect for rules: ADHD; ODD.

Within these behavioural problems, they are almost circular in form in the sense that they partially transfer into each different type and present elements that intersect with each other.

3.8 Most common behavioral problems: a summary

ADHD: (Attention Deficit/Hyperactive Disorder): The student:

- a. Appears distracted
- b. Frequently loses objects
- c. Forgets commitments made
- d. Avoids tasks considered demanding
- e. Cannot maintain attention except for limited periods of time
- f. Does not listen
- g. Does not follow instructions

- h. Does not complete assigned tasks
- i. Is extremely impulsive

CD: (Conduct Disorder): The student:

- a. Is aggressive
- b. Is bullying
- c. Is cruel
- d. Often damages others' belongings
- e. Tends towards social deviance through acts such as petty theft, running away from home, unjustified absences from school
- f. Appears insensitive, malicious, and remorseless for their actions.

ODD: (Oppositional Defiant Disorder): The student with Oppositional Defiant Disorder is less disruptive than the one with Conduct Disorder and is characterized by:

- a. Easily loses control
- b. Argues with adults
- c. Refuses to comply with adults' requests and acts deliberately to annoy others.
- d. Often deliberately provokes others
- e. Blames others for their own behaviour and fails to acknowledge their own role
- f. Is resentful, touchy, spiteful, and vindictive.

DEPRESSION: (depressive emotional disorder): The student:

- a. Has a severe mood tone alteration
- b. May exhibit irritability
- c. Experiences a lack of pleasure in daily activities
- d. Shows changes in appetite
- e. Experiences insomnia
- f. Has low self-esteem
- g. Exhibits reduced attention and concentration abilities
- h. Tends to have thoughts of death or suicidal ideation.
(Catacchioet al.)

NOTE:

The most common characteristics observed in students with the aforementioned issues are poor attention, which coincides with easy distractibility, and hyperactivity leading to impulsivity. Easy distractibility and inattention are reflected in the lack of attention to details and especially in the lack of persistence in completing tasks, not only academic ones. In the minds of these students, something elusive seems to always be swirling, and they cannot concentrate enough to grasp the verbal or written message and apply it as required. The practical disorder, such as not having the necessary materials or losing them, are other factors that prevent the continuation of positive actions suitable for the school environment.

Similarly, impulsivity makes it difficult and deficient to organize work that requires slightly more complex actions. The instability and constant risk of abandoning initiated activities, the immediate transfer to others, the difficulty in respecting social conventions such as standing in line, waiting one's turn for any needs, non-collaboration in group activities, refusal to follow game rules, respecting deadlines, and difficulty in simply staying seated are all actions or avoidance thereof that signal the attitude and behaviour of these students.

3.9 Observation and Reporting Behaviors

As seen, to remedy inadequate behavioural situations, it is necessary to understand the succession and connection of the elements highlighted in the action, in the fact.

A questionnaire for adults can help capture the motivations behind certain behaviours. In fact, the goals of behaviour can be different:

To obtain attention-seeking behaviour, a good (particular object),

- a. a pleasurable activity (e.g., computer use).
- b. the desire to receive rewards following the suspension of the disturbance.
- c. Sensory stimulation.

To avoid

- a. unpleasant activities (escaping from tasks that can occur suddenly or during work in progress)
- b. unpleasant environments and places.

To release

- a. Anxiety
- b. Stress
- c. Excessive cognitive or emotional load.

It is essential, however, to have good observation skills and to have assimilated good "knowledge both to implement targeted interventions and to identify appropriate reinforcements; without this information, interventions can fail, and there may be a reinforcement of undesired behaviours.

When one commits to observing problematic situations, it is necessary to focus on one behaviour at a time; otherwise, there is a risk of mixing situations and not being clear about the interventions to be implemented to make positive changes. Keeping in mind the antecedents, to proceed with the observation:

Observe what the child does = Behaviour

Observe how often it occurs within a certain time (chosen and fixed): Frequency

Observe how long it lasts: Duration

Observe the severity of the behaviour: Intensity

Regarding intensity, it is not easy to be truly objective because its measurement does not have predefined parameters and can be subjective. However, it remains useful to use clear terms that allow for understandable reading: it can be considered low, medium, high, very high.

Capitolo 4. PROGETTI E INTERVENTI

4.1 Parent training

Si è già accennato alla preoccupazione che il comportamento “fuori regola” di un figlio può procurare alla famiglia: è il primo campanello d’allarme che poi potrà segnare un percorso laborioso e impegnativo a livello emotivo nella ricerca di aiuti ed eventuali rimedi. Dalla famiglia vengono le prime informazioni che raccontano del comportamento del bambino a casa. Sia con modalità autonome sia attraverso la scuola si avviano colloqui clinici per progettare degli interventi specialistici e per produrre un percorso educativo e riabilitativo condiviso da tutti.

I genitori sono dunque i primi a prendere coscienza del problema e ad essere coinvolti. Ad essi resteranno delegati la più parte degli interventi riferiti alla vita quotidiana ma il supporto degli specialisti e della scuola in particolare saranno determinanti per una crescita equilibrata e armonica del figlio. Bisogna anche ammettere che il livello della collaborazione e dell’alleanza nel processo educativo offerti dalla famiglia dipendono molto anche dalle caratteristiche della famiglia stessa. Il livello culturale, la disponibilità di tempo, il tipo di relazione che s’innesta, sono elementi che condizionano la stessa collaborazione ed il risultato degli interventi.

Per una lettura dei diversi livelli di collaborazione si propone una semplice scheda:

Tabella 1 Collaborazione scuola-famiglia (D. Fedeli, C.Vio, 2017, p 55)

LIVELLO	STRUMENTI	AZIONI RICHIESTE AL GENITORE	SCHEDE
1. ALTO	Osservazione sistematica e analisi funzionale	Osservare il bambino in alcuni momenti della giornata, segnando su apposite schede di registrazione: <ul style="list-style-type: none">• La frequenza o la durata di specifici indicatori;• Cosa è avvenuto subito prima e subito dopo la comparsa del comportamento	<ul style="list-style-type: none">• Scheda per l’osservazione sistematica del comportamento• Scheda per l’analisi funzionale
2. MEDIO	Schede di valutazione (rating scale)	Compilare delle schede, indicando con quale frequenza si manifestano specifici atti di comportamentali, in base alla conoscenza che i genitori hanno del bambino.	<ul style="list-style-type: none">• Scheda emozioni e relazioni• Scheda gioco 1• Scheda gioco 2
3. BASSO	Colloquio	Rispondere a domande (poste da insegnate, psicologo o altro specialista), che lo aiutano a focalizzare l’attenzione sui comportamenti mostrati dal bambino a casa.	<ul style="list-style-type: none">• Scheda per il 1° colloquio• Scheda per i

			colloqui di approfondimento
--	--	--	-----------------------------

La collaborazione tra genitori ed esperti del Servizio Clinico dovrebbero assicurare lo sviluppo e la presa di coscienza delle strategie di intervento sia all'interno della singola famiglia, sia nella condivisione possibile tra piccoli nuclei familiari impegnati sinergicamente nell'affrontare problematiche molto simili. La relazione genitori-psicologi che si stabilisce nei colloqui dovrà raggiungere un livello positivo di collaborazione necessario per una conduzione che porti a risultati prevedibili e programmabili. In queste situazioni, infatti, può capitare che i genitori, per un senso di colpevolezza, per la sensazione di incompetenza e di incomprensione, facciano fatica ad aprirsi ed essere collaborativi. Sarà competenza e sensibilità del medico a condurre i primi colloqui in particolare con metodologia e accorgimenti particolari.

Tabella 2 Conduzione colloquio con genitori (D. Fedeli, C.Vio, 2017, p 56)

FAVORIRE UNA VISIONE IN POSITIVO	È importante evitare di porre solo domande centrate su problemi e sulle difficoltà mostrate dal bambino: ciò indurrebbe nei genitori una visione esclusivamente negativa di lui, aumentando il loro livello di stress emotivo e riducendo il grado di autoefficacia. Piuttosto è opportuno bilanciare domande atte a indagare le compromissioni con altri quesiti volti invece a far emergere abilità residue e interessi.
RICHIEDERE ESEMPLIFICAZIONI	Spesso i genitori generalizzano i comportamenti problematici con affermazioni del tipo “è sempre disattento, non è mai ordinato”. È importante guidarli a un livello di maggior dettaglio, chiedendo di fornire esempi e favorire la riflessione sulle reali ripercussioni di determinati comportamenti, evitando inutili esagerazioni. Così potremmo scoprire che l'irrequietezza durante i compiti a casa si riduce a un dondolio delle gambe sotto al tavolo, che non inficia tuttavia la qualità della performance.
PROMUOVERE LA COLLABORAZIONE	Può essere opportuno aiutare i genitori a riflettere non solo sulle proprie ma anche sulle altrui percezioni: come viene visto un determinato comportamento irrequieto da parte della mamma o del papà? E da parte degli insegnanti o dell'allenatore? Così favoriamo una visione il più possibile condivisa della condotta dell'allievo.
EVITARE LE ETICHETTE	L'ultimo accorgimento è quello di evitare le etichette (“ha un disturbo dell'attenzione... è iperattivo...”), che rischiano solo di indurre nei genitori una percezione di gravità. Piuttosto, anche nella domanda si dovrà far riferimento agli specifici comportamenti del bambino.

Ai genitori è richiesto il compito “di osservare sistematicamente” il comportamento sulla base di schede da compilare. Queste sono predisposte dagli psicologi e dagli stessi insegnanti e potranno

servire per un'analisi che mira ad analizzare e segnalare le peculiari caratteristiche tra quelle già descritte sopra. (Paragrafi 3.8 e 3.9).

Alla scuola è poi delegato il compito di organizzare tutto il percorso educativo - formativo, avendo come margini e guide i referti clinici, le indicazioni ministeriali e le competenze a riguardo della scuola. Grazie a questa circolarità di trasferimenti e condivisione di conoscenze e di complementarità dei ruoli, è possibile sottoscrivere un patto educativo condiviso. Non sarà un documento esaustivo ma traccerà un percorso quotidiano o settimanale che favorirà una coerenza educativa utile a tutti, al bambino in primis che avvertirà come tutto ciò che avviene intorno a lui è frutto di attenzioni e di una sinergia progettate per il suo bene, non imposte per la tranquillità di chi gli sta intorno. La comunicazione tra scuola, famiglia, e, nei tempi stabiliti, con il SSN preposto alla salute mentale, sono indispensabili per monitorare il processo migliorativo del controllo e della partecipazione alla vita scolastica e sociale in genere. Il legame tra scuola e famiglia diventa così fondamentale ed il patto educativo potrà essere proposto grazie anche a questo report giornaliero che diventa il metro della collaborazione tra i due ambiti. Il *parent training* è dunque un percorso progettato da tempi, stadi e livelli predeterminati: è la messa in opera del progetto. Questo progetto corrisponde ad un protocollo redatto dal clinico. Lo stesso clinico riconosce come questo dovrà essere elastico perché le variabili che possono emergere strada facendo sono molteplici, come pure la disponibilità e capacità delle famiglie a collaborare pienamente. Spetterà al clinico impostare il programma e saper adeguarlo alle necessità che si presenteranno sia nell'espletare i contenuti sia nell'osservare la tempistica che è essa stessa condizionata dai risultati in itinere. Quali sono i servizi che offre questo report?

- a. Mezzo di identificazione e monitoraggio dei cambiamenti del bambino rispetto ai problemi manifestati in classe.
- b. È un modo per concordare obiettivi educativi comuni.
- c. Consente di condividere giorno per giorno i cambiamenti positivi e le difficoltà
- d. Può diventare un mezzo per motivare l'allievo ad adottare i comportamenti attesi, mentre i genitori selezionano i rinforzi per modellare le condotte adeguate (D. Fedeli e C Vio, 2018).
- e. In famiglia le possibilità di gratificazione (rinforzi) sono più ampie
- f. Se si affida il premio in sede domestica, i genitori ne trarranno essi stessi vantaggio affettivo.

PS: Il livello di collaborazione scuola – famiglia può condizionare il progetto formativo – educativo stabilito. Esso richiederà che anche in famiglia si mantenga la metodologia di intervento già attuata a scuola: queste potrebbero essere alcune indicazioni che possono fornire un contributo:

- a. Le comunicazioni devono essere ben esplicite e chiaramente comprese.
- b. La tempistica deve essere rispettata.
- c. La motivazione deve essere coinvolgente, credibile e fattibile.
- d. Dare supporto alle funzioni esecutive.
- e. Concentrarsi sull'aspetto dell'autoregolazione durante il lavoro o dell'attività ricreativa.
- f. Sostenere anche la manipolazione di oggetti concreti e facilmente recuperabili per modellare la risoluzione di problemi.
- g. Creare contesti realistici su cui proporre situazioni problematiche da risolvere.

Per descrivere in modo intelligibile un report è utile organizzare frequenti incontri genitori – scuola per verificare miglioramenti o stagnazione. Risulta pure utile riferire e sottolineare anche dei comportamenti adeguati e positivi, al fine di avere una visione che non sia solo negativa ma mostri finestre e segnali che sottendono pensieri positivi e costruttivi. Questi atteggiamenti positivi se sottolineati possono anche diventare incentivanti per ulteriori conquiste. Si suggerisce infine di verificare se sul territorio ci sono centri ricreativi e di recupero cui fare riferimento per un'ulteriore proposta formativa complementare. Azioni fondamentali da condividere: scuola – famiglia – altri enti coinvolti.

Tabella 3 Incontri scuola-famiglia (D. Fedeli, C.Vio, 2017, p 62)

	GENITORI	INSEGNANTI
INCONTRO 1	Introduzione al metodo e costruzione del sistema di rinforzi in ambito domestico (tabella delle gratificazioni, loro disposizione gerarchica in ordine di importanza ecc.).	Introduzione al metodo, costruzione del report giornaliero e collegamenti con il PDP.
	Sperimentano i rinforzi.	Sperimentano il primo report giornaliero.
INCONTRO 2	Miglioramento dei rinforzi e possibili modifiche. Piano dei compiti a casa.	Ridefinizione e possibile modificazione degli obiettivi comportamentali del report giornaliero in base ai feedback dei genitori.
	Sperimentano i nuovi rinforzi.	Sperimentano nuovi obiettivi.
INCONTRO 3	Controllo dei rinforzi, ridefinizione del piano dei compiti, individuazione di possibili difficoltà in ambito domestico.	Ridefinizione e possibile modificazione degli obiettivi comportamentali del report giornaliero in base ai feedback dei genitori. Risoluzione dei problemi.
	Generalizzano i rinforzi.	Generalizzano gli obiettivi.

MANTENIMENTO	Incontri mensili con gli insegnanti per eventuali aggiustamenti.	Incontri periodici tra insegnanti per monitorare i dati registrati nel report giornaliero.
---------------------	--	--

4.2 *Teacher training*

Con il termine *parent training* si è parlato del ruolo dei genitori e della necessità di mantenerlo costante per tutto il percorso scolastico o comunque per il tempo necessario a completare il progetto. Come si dovrà porre la scuola, con tutti i compiti che le sono richiesti e affidati, di fronte ai genitori degli alunni con ADHD? Già gli insegnanti svolgono il loro lavoro all'interno di gruppi classe di alunni con storie e bisogni educativi molto diversi. Già il saper riconoscere e distinguere i comportamenti che si manifestano come bullismo, eccessiva vivacità, *drop out*, disattenzioni, rifiuto, ecc. da quelli che saranno definiti come studenti con ADHD è un lavoro impegnativo. La ricerca di soluzioni e proposte da attivare per raggiungere ogni singolo alunno è un lavoro che oltre a competenze scolastiche specifiche, necessità di grande delicatezza e responsabilità sul piano relazionale. L'influenza del rapporto con la maestra e con gli insegnanti influirà sullo sviluppo della personalità e dunque sulla costruzione dell'uomo. Supportare la scuola, rispettandone la funzione, diventa una necessità. La necessità di consulenze che permettono ai docenti di chiarire determinate situazioni e organizzare processi formativi adeguati alle necessità ed alle caratteristiche di alunni speciali diventa una regola. La continua formazione e gli aggiornamenti specifici che non si possono né rinviare, né demandare possono contribuire ad affrontare le nuove sfide educative che si incontrano nell'ambiente scuola. Anche agli insegnanti è richiesto di incontrare gli operatori di Igiene Mentale dell'ASL per consulenze che favoriranno la stesura di quei PDP che assicureranno agli alunni un percorso scolastico mirato e proficuo. Questo tipo di colloqui - consulenze tra insegnanti e psicologi si può dare il nome di *Teacher Training*. Queste consulenze sono autonome rispetto a quelle della famiglia. Non hanno un calendario predefinito, né la durata dell'incontro è prestabilita. Per la scuola la consulenza può essere condotta da un singolo insegnante delegato o da tutto il C. di CL. In genere si tratta di incontri individualizzati ma possono essere diretti all'intera classe ove è presente l'alunno problema, necessitando questa di adottare metodiche di intervento che coinvolgono tutti gli alunni oppure diretta anche ad una categoria di problematiche. In questo caso l'aggiornamento offerto dai consulenti specializzati può essere indirizzato a tutto il Collegio Docenti. Gli incontri possono essere sostenuti da un unico specialista o da una piccola équipe di specialisti, a seconda della sostanziale difficoltà o particolarità del caso su cui porre le dovute attenzioni. Per gli insegnanti della scuola potrebbe anche essere utile attivare dei corsi di aggiornamento specifici per essere pronti ad affrontare queste problematiche sempre più numerose e

gravose. Per poter gestire alunni con problemi comportamentali che coinvolgono tutto l'ambiente scolastico, si possono prevedere anche consulenze che coinvolgono anche il personale ATA. Problemi come il bullismo o gli studenti con DSA in generale, devono essere riconosciuti da quanti lavorano all'interno dell'Istituzione scolastica. Per questo ci sono occasioni formative in cui tutto il corpo docente, e non solo, diventano *teacher training*. Quando in una classe si riscontra e viene certificato uno o più alunni con ADHD va da sé che tutto il C di Classe diventa *teacher training*.

4.2.1 Quale saranno dunque le competenze degli insegnanti (Consiglio di Classe.)

Il *teacher training* inizialmente può concentrarsi su pochi insegnanti che hanno preparazione specializzata e prendono in carico il bambino. Questi insegnanti però sono membri effettivi del C di CL. e dovranno coinvolgere tutto il gruppo per un lavoro in sinergia ben programmata. L'impegno più diretto riguarderà direttamente l'insegnante di sostegno, quando è previsto il ruolo, o gli insegnanti preposti ad avere un ruolo speciale. Resta il fatto che l'impegno è di tutti. Per questo è comunque necessario un percorso che prepara ad affrontare scolasticamente queste problematiche ed un continuo aggiornamento sul tema. In partenza l'insegnante avrà il ruolo di osservare e riconoscere le esigenze dell'allievo, i punti di forza su cui poggiare per garantire un percorso con successo. La calma, la pazienza, la creatività e la coerenza sono caratteristiche che lo devono contraddistinguere: grazie a queste egli potrà attivarsi con strategie che permetteranno all'alunno difficile ad esprimersi al massimo livello a lui possibile.

Gli insegnanti dovranno essere preparati ed essere in possesso di alcune competenze irrinunciabili:

- a. Capacità di osservazione, lettura e interpretazione del comportamento del bambino in classe. Le informazioni che gli insegnanti possono avere dalla famiglia o dalle insegnanti delle scuole precedenti (materne nel nostro caso) saranno utilissime ma il nuovo contesto in cui il bambino sarà inserito potrà produrre altro tipo di reazioni comportamentali. Ai nuovi insegnanti verrà presentato il disturbo e i suoi principali sintomi, ma la lettura e interpretazione di ciò che avviene nel nuovo ambiente sarà a carico del nuovo gruppo insegnante. L'obiettivo che si intende raggiungere, a partire dalla lettura degli antecedenti, è quello di chiarire la natura di questo disturbo ed evitare l'instaurarsi di errate interpretazioni che possono essere anche fuorvianti e non indirizzare bene gli interventi.
- b. Capacità di strutturare gli ambienti in cui il bambino andrà ad operare, gli spazi della scuola che frequenterà, i tempi in cui dovrà attivarsi. Ma su questo aspetto si offrirà un contributo più ampio nei prossimi paragrafi.

- c. Gli insegnanti dovranno saper individuare le migliori strategie e gli strumenti più utili che favoriranno il lavoro del bambino con ADHD e questo impegno risulterà molto utile anche per i bambini “normali” perché gli stimoli che riceveranno saranno in genere più chiari, meglio determinati e predisposti anche ad un lavoro autonomo che premierà gli stessi bambini più dotati. Dagli psicologi verranno fatte anche proposte di strategie per favorire la socializzazione cioè l’integrazione piena del soggetto con ADHD nel gruppo classe. Non si può affrontare il comportamento problema senza avere anche un progetto di intervento sulle relazioni. Durante i lavori di didattica scolastica è evidente che i comportamenti problema ne condizioneranno il percorso. Questi potrebbero condizionare non poco la vita scolastica degli altri. resta dunque fondamentale avere da parte degli specialisti, dei contributi e suggerimenti utili ad arginare e correggere le situazioni di relazioni di contrasto e difficili. Se l’inserimento sociale è positivo si potrà costruire un progetto che vede tutti i bambini protagonisti della vita della classe e la loro crescita anche sul piano umano sarà certamente più aperta, più solida e più generosa (Daffi, 2013).

4.3 Progettare – Programmare – Intervenire

Come osservato, il comportamento problema deve essere analizzato nei componenti che lo costituiscono. L’intervento che mira a riorganizzare le modalità comportamentali degli alunni dovrà essere rivolto agli “antecedenti”. Innanzitutto, però bisogna definire un percorso che definisca gli obiettivi educativo-formativi e di recupero. Gli obiettivi possono essere previsti con tempistiche a breve – medio – lungo termine ed essere suddivisi in sotto obiettivi per avere:

Si può fare un semplice esempio:

Obiettivo generale a lungo termine: “Gestione personale dei compiti domestici”.

A medio termine:

- a. l’alunno segna da solo i compiti sul diario
- b. l’alunno individua il lavoro da svolgere in quel giorno
- c. l’alunno sa trovare il materiale necessario per completare la consegna.

Questa suddivisione in parti dell’obiettivo generale offre all’insegnante ed eventualmente ai genitori:

- a. la possibilità di controllare la valenza e l’effetto positivo dell’intervento
- b. la possibilità di condurre un’azione che evolve progressivamente

- c. la possibilità di verificare i tempi necessari all'assimilazione e al raggiungimento degli stessi.

4.4 Adattamento ambiente di lavoro e dei materiali d'utilizzo

L'impegno più immediato degli insegnanti, preso nota delle informazioni familiari, è quello di osservare, annotare ecc. Non sarà in impegno di minore importanza quello di trovare le soluzioni che andranno a condizionare in modo positivo il comportamento problema. Per raggiungere questo obiettivo è di fondamentale importanza saper anticipare o per lo meno ricorre con immediatezza a mutare anche la situazione ambientale. L'aula sarà predisposta secondo alcune indicazioni suggerite da chi ha avuto in carico il bambino precedentemente oltre che dalla famiglia e dagli esperti. Tuttavia, questa attenzione non potrebbe essere necessaria perché già le stesse reazioni emotive potrebbero non corrispondere più a quanto è stato riferito. Il nuovo ambiente potrebbe facilmente provocare un disagio e quindi innescare comportamenti non adeguati. L'osservazione attenta e vigile sarà un elemento che l'insegnante dovrà avere sempre presente.

Si ricorda che questa attenzione al caso particolare potrà avere delle influenze positive anche su tutti gli altri bambini, in particolare quelli che per loro natura hanno comunque esigenze un po' speciali.

4.4.1 Adattamento ambiente scolastico

È assodato che gli insegnanti dovranno conoscere le caratteristiche peculiari degli alunni con ADHD.

La facilissima distraibilità, l'incapacità di mantenere il focus attentivo per tempi utili, la difficoltà a rimanere fermi al proprio posto o nella posizione assegnata, sono tutti elementi che devono anticipatamente prevedere la realizzazione di un ambiente il più adeguato possibile.

Certamente sarà necessario essere vigili ed avere doti di osservazione immediate per intervenire a rimediare ad eventuali scelte non corrispondenti alle necessità di intervento.

Essendo però necessario avere un progetto e partire con una proposta si penserà ad adattare gli spazi fisici, l'aula in primis, senza trascurare il resto dove si articoleranno le attività.

L'ambiente dovrà essere innanzitutto funzionale, cioè essere adeguato alle attività diverse e specifiche che verranno svolte in classe (potrebbero esserci dei piccoli settori predisposti a qualcosa di particolare). Non ci dovranno essere materiali fonte di distrazione come cartelloni, carte geografiche non utilizzabili, oggetti di addobbo non collegabili al lavoro.

Un cartellone ed altri sussidi con regole ben codificate e chiare, condivise con alunno con ADHD possono invece risultare utili. Fondamentale sarà stabilire la routine nella classe. Stabilire e confermare quelle regole generali che sottendono all'esplicazione delle attività previste.

Queste caratteristiche saranno meglio analizzate successivamente.

L'ambiente di lavoro deve avere un'altra caratteristica peculiare che può rendere stabilizzato il clima della classe limitando il più possibile le situazioni imprevedibili ed i cambiamenti improvvisati. Si tratta dunque di condurre le lezioni con una continuità che permette la concentrazione durevole oltre che per l'alunno con difficoltà attentive, anche per il resto della classe.

L'elemento principale da pensare all'interno dello spazio aula è il banco dell'alunno con ADHD. Si tratta di proporre una posizione non certo lasciata alla libera decisione degli alunni che certamente metterebbero in moto le loro esigenze dovute all'amicizia, alla scelta per canoni che loro stessi hanno assimilato precedentemente. Nonostante questa scelta possa essere rivista, a seconda dell'esperienza degli adulti e che si baserà sulla continua osservazione, come partenza è necessario avere almeno più elementi di controllo:

-Partendo dall'insegnante: dovrà avere modo di muoversi facilmente all'interno dell'aula e tra i banchi in modo da avere, oltre ad un contatto oculare "permanente", anche la possibilità di andare a contatto dell'alunno in modo rapido per monitorarlo, dargli suggerimenti opportuni e fornirgli eventuali rinforzi immediati.

-Partendo dall'alunno: dovrà avere un contatto oculare con l'insegnante. Non dovrà avere a ridosso fonti di distrazione: nonostante l'impegno del favorire la socializzazione, non potrà avere intorno compagni vivaci e troppo intraprendenti, corridoi di passaggio dei compagni, cestini, finestre rumorose, cartelloni eccetera.

In generale la posizione del banco sarà sempre vicino alla cattedra pur nella creazione di una disposizione diversa dei banchi.

Si possono suggerire vari schemi, se ne propongono quattro:

a A file con posizione individualizzata (scacchiera):

È la posizione meglio predisposta al contatto con l'insegnante e che presuppone minime distrazioni.

b A ferro di cavallo (o ferro di cavallo con coppie di banchi centrali):

Posizione che mette nelle stesse condizioni il rapporto insegnante – alunno. Il banco previsto per l'alunno iperattivo sarà sempre il primo a partire da destra o sinistra.

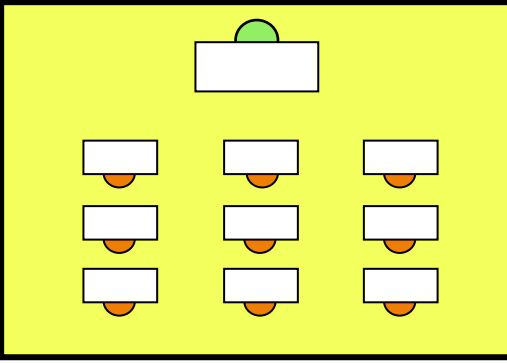
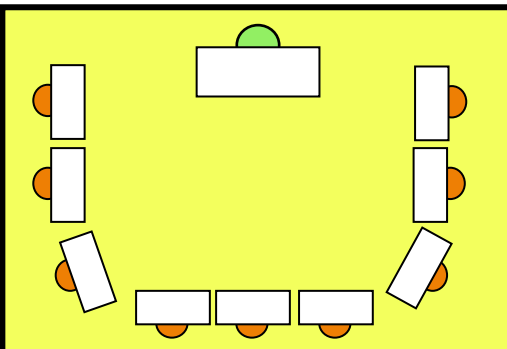
c A banchi accoppiati sul fianco (o file parallele):

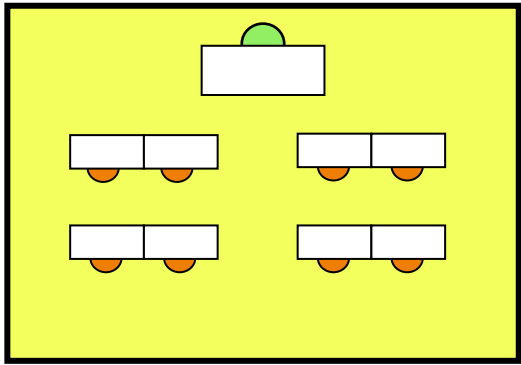
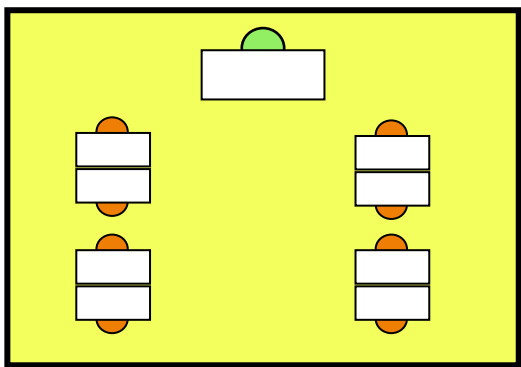
Promuove la socializzazione controllata (il compagno può “ruotare” per tempistica o per attività o per pura necessità. Si parte sempre con un compagno amico o capace di buona autoregolazione, modello comunque di comportamento positivo). Incentiva la cooperazione, promuove abilità sociali per entrambi i bambini.

d A banchi accoppiati frontalmente (o a isole):

È il modello più rischioso e lo si può utilizzare esclusivamente nei piccoli lavori di gruppo minimo assegnati. La vicinanza alla cattedra comunque deve essere assicurata così come il compagno dovrà essere scelto tra quelli con le caratteristiche osservate nel punto 3.

Tabella 4 Disposizione classe con alunni ADHD (D. Fedeli, C.Vio, 2017, p 74)

DISPOSIZIONE A FILE	
DISPOSIZIONE A FERRO DI CAVALLO	

<p>DISPOSIZIONE AFFIANCATA</p>	
<p>DISPOSIZIONE A ISOLE</p>	

4.4.2 Strutturazione lavoro

Se il bambino non è in grado di cogliere le consegne e ciò che l'insegnante si aspetta da lui, è probabile che le sue risposte siano casuali e fuori luogo. La difficoltà ad autoregolarsi determina l'esecuzione improvvisata della consegna. Il bambino, per esternare comportamenti adeguati e per corrispondere positivamente alle richieste degli insegnanti, dovrebbe essere in grado di prevedere ciò che si attende da lui e questo favorirà il risultato finale. Risulta quindi molto utile creare e stabilizzare delle routine per tutta la classe. Queste permetteranno all'intero gruppo classe a ancor più all'alunno iperattivo di prevedere le richieste ed i tempi necessari per il loro espletamento e gli permetterà di adattare il suo comportamento per raggiungere l'obiettivo richiesto. Si possono creare e stabilizzare delle routine che verranno anche descritte su cartelloni di facile e immediata lettura. È facile così avere un supporto costante per la memoria di lavoro o la successione delle diverse attività o momenti della giornata scolastica. La routine prevede il comportamento corretto da avere per quella specifica cosa e può essere aggiornata ma con l'obiettivo che diventi una costante.

Dalla routine, infatti, si passa alla regola. Le regole hanno una duplice provenienza: sono innanzitutto richiamate dall'adulto ma possono anche essere predisposte e attuate dagli alunni, sempre in condivisione con l'adulto. Quando queste regole pur elementari sono discusse, approvate e condivise fortemente con i bambini, con la possibilità di rivederle o aggiustarle, esse

provocheranno un adeguamento ancor più energico da parte dei piccoli ed il loro rispetto porterà ad una coesione maggiore tra loro, alunno con ADHD compreso. Il percorso per stabilire un regolamento rispettato è:

a La regola non deve corrispondere ad un divieto, dovrà segnare comportamenti positivi.

b La regola deve essere descritta con testo breve, semplice e chiaro.

c Le regole devono essere limitate ad una decina e tutte in unico cartellone.

d Le regole devono indicare chiaramente azioni effettive, non modi di essere o porsi generici.

e Le regole devono essere visibili da tutti e poste su un cartellone.

f Le regole sono sia per l'attività in classe sia per le attività in altro ambiente come la palestra, il cortile durante l'intervallo, le uscite.



Figura 5 Supporti descrittivi ed iconografici, 1 (Cornoldi et al., 2018, p 109)



Figura 6 Supporti descrittivi ed iconografici, 2 (Cornoldi et al., 2018, p 110)

4.4.3 Organizzazione e adattamento materiale ad uso scolastico

Come l'organizzazione della classe nella disposizione dei banchi è il primo impegno pratico degli insegnanti, così l'organizzazione e la programmazione del lavoro risultano essere gli impegni più gravosi. Se alla prima incombenza si può trovare una soluzione abbastanza stabilizzata almeno per un po' di tempo, per questo impegni si è sollecitati quotidianamente. Il bambino con ADHD è disordinato e disorganizzato. Il materiale scolastico personale oltre ad essere tenuto con poca cura, è spesso dimenticato a casa o anche perso. Per eseguire le consegne scolastiche allora ricorre a prestiti di materiale, anche con modalità poco ortodosse, con grave disturbo per l'intera classe. Nella collaborazione scuola e famiglia viene proposto anche l'impegno da parte dei genitori di controllare il materiale che il figlio depone in cartella. Nonostante questo impegno preveda un progressivo allentamento, è necessario che per un lungo tratto di frequenza rimanga attivo. Bisogna ridurre all'essenziale il materiale ed avere l'accortezza di trovare un modo pratico per distinguerlo velocemente utilizzando materiali di copertura o di raccolta colorati, a seconda dell'area cui sono destinati. Sarebbe ancor più di aiuto avere un cartellone scolastico in cui sono evidenziate le aree di studio, gli strumenti per queste predisposti, i vari supporti utilizzati ecc. tutti colorati in maniera da avere una chiara distinzione tra essi. Il materiale personale dei bambini potrebbe (nel caso dell'alunno con ADHD deve) essere segnato e differenziato anch'esso con i medesimi colori. L'organizzazione curata del materiale garantisce a tutti il corretto e rapido avvio delle attività e favorisce un buon svolgimento delle consegne.

Per chi non è comunque in grado di raggiungere questa autonomia e per i bambini iperattivi e distratti potrebbe essere utile e rinforzante l'introduzione di una scheda in cui si segna un punteggio

che diventa una valutazione che può raggiungere una quota premio. Trattasi sempre del percorso modellato sui rinforzi. Avere sottomano del materiale scolastico è più immediato anche per il bambino prendere coscienza del suo dovere di trattarli con cura e rispetto. Un utilizzo distratto o addirittura distruttivo si nota subito e chiaramente. L'intervento a portare rispetto anche per il materiale diventa quindi costante e diretto. I frutti di un comportamento positivo anche nei confronti delle "cose" si possono valutare con immediatezza ed il riconoscimento per questa attenzione va premiato e rinforzato così da diventare progressivamente una regolare abitudine. Se le lezioni vengono ben pianificate e l'organizzazione degli spazi e del materiale è curata a dovere, a trarne vantaggio saranno non solo tutti gli alunni, ma anche l'insegnante stesso. Esso, infatti, potrà "ottenere un maggior controllo delle sue proposte e delle probabilità di accogliere e corrispondere ai bisogni diversi dei suoi alunni"(Fedeli,Vio, 2017, p 78).

Avere la capacità di osservare già dall'inizio delle prime lezioni e di cogliere le difficoltà di autoregolazione che annunciano limiti di autonomia e applicazione nell'espletamento delle consegne è fondamentale, come sarà importante che l'insegnante abbia modo di organizzare modalità di apprendimento adeguate e indichi mezzi che lo sostengono, muovendo gli interessi dell'alunno.

4.4.4 La tempistica della lezione

Alcune attività scolastiche hanno necessità di richiedere particolare attenzione e concentrazione. In molti casi sarà necessario controllare il livello di impegno richiesto per non mettere in grosse difficoltà l'alunno e porlo in condizioni di frustrazione. L'adattamento ambientale si riferisce anche ai tempi della scansione giornaliera di ogni attività scolastica, da quella più disciplinata e quella ludico – motoria.

Questi potrebbero essere i passaggi:

- a Progettare la giornata scolastica e presentarla ai bambini significa condividere con loro, all'inizio delle lezioni, la scaletta di ciò che verrà svolto, avvalendosi anche di indicazioni dirette sul cartellone o manifesto che rappresenta tutte le attività con simboli adeguati già introiettati dagli alunni.
- b Terminata ogni specifica attività la si spunta così da transitare alla successiva con il necessario distinguo.

c Le attività più impegnative saranno proposte all'inizio della giornata scolastica.

d Nella seconda parte della giornata vengono proposte le attività che offrono più possibilità di muoversi.

e All'occorrenza, saranno previste anche delle brevi pause utili al recupero di energie ed all'approvazione dell'insegnante con relativi rinforzi.

Anche ogni singola attività deve essere sottoposta ad un'organizzazione temporale, evitando lezioni troppo lunghe che rischiano crolli di attenzione e innesco di comportamenti reattivi deleteri.

“La lezione dovrà essere dunque flessibile. Secondo (Goldstein e Goldstein 1990), quando si lavora con alunni con ADHD bisogna tenere presenti tre principi basilari: brevità, varietà e struttura”(Cornoldi et al, 2018:176).

Brevità: i bambini affetti da questi problemi mettono poco impegno nell'affrontare i propri impegni. Un esempio di tale procedura può essere evidenziato dalla scheda seguente



Figura 7 Supporti descrittivi ed iconografici, 3 (Cornoldi et al., 2018, p 111)

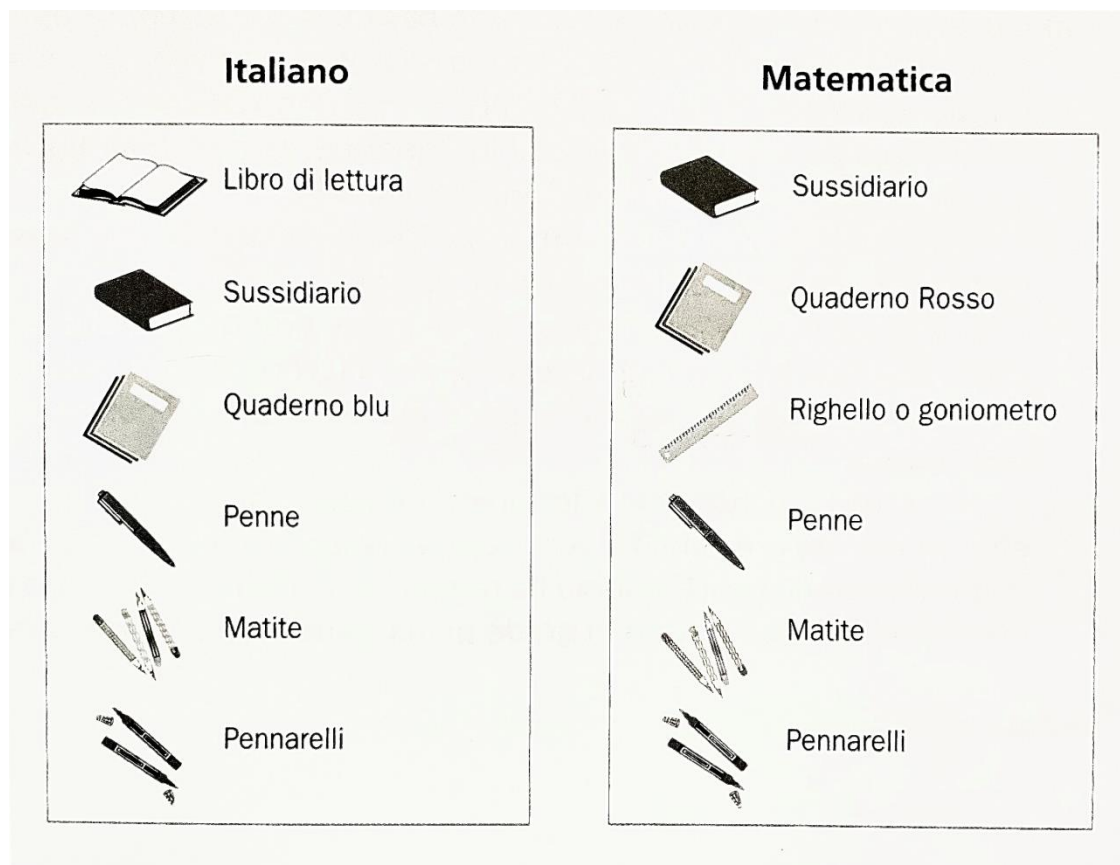


Figura 8 Supporti descrittivi ed iconografici, 4 (Cornoldi et al., 2018, p 111)

4.4.5 Il *time out*

In questo paragrafo relativo alla tempistica organizzativa del lavoro scolastico, si può descrivere pure un particolare intervento riferito alla tempistica. Si tratta di un'opzione che l'insegnante può scegliere di utilizzare per intervenire a bloccare un'azione aggressiva, sia fisica che verbale operata dall'allievo. Trattasi del *time out*, cioè di un breve tempo di sospensione, che è recuperato dal gioco della pallacanestro o della pallavolo, meglio ancora, dalla pallanuoto e trasferito, con modalità aggiustate in ambito scolastico, ed è utilizzato per interrompere un comportamento negativo di forte rilevanza. Un altro esempio ancora più rassomigliante che viene dallo sport lo si trova nella pallanuoto: per gioco irregolare il giocatore viene mandato nel "pozzetto" per un breve tempo prestabilito dalle regole del gioco stesso. Il pozzetto è un piccolo recinto, situato in un quadrato a ridosso del campo da gioco (piscina). Il *time out* si usa specialmente per contenere le uscite colleriche e molto aggressive del bambino. È un intervento dell'adulto non esclusivamente verbale ma mira a far uscire il bambino dalla situazione che sta vivendo per staccarlo completamente da ciò che sta facendo o dicendo ponendolo anche fisicamente in un posto e una situazione che lo tolgono completamente dal luogo dove presentava questi modi negativi. Il bambino viene relegato in una condizione che non gli offre alcun privilegio, nessuna gratificazione: è semplicemente posto in una

situazione di sospensione. Nessuno, né i compagni, né l'insegnante gli offriranno attenzioni: sarà lasciato fuori del contesto per un tempo prestabilito, resterà in aula ma non sarà elemento del gruppo classe, almeno per un tempo che lui stesso avrà modo di cogliere perché la tempistica sarà segnata da un segnale predisposto per questo. Allontanato da una situazione stimolante e posto su un luogo privo di interesse, trascurato da compagni e senza alcun oggetto. Il *time out*, perché abbia successo, deve essere immediato, la durata non dovrà superare i quattro, cinque minuti. Terminato il tempo dell'isolamento, lo scolaro dovrà andare a completare il lavoro interrotto. Con l'esperienza di staccare, interrompere un comportamento aggressivo ed essere costretto a rimanere solo con se stesso, privo di qualsiasi attenzione, si ottiene anche un secondo obiettivo: viene attivato un processo che mira all'autodisciplina. L'obiettivo è alto e richiede tempi lunghi ma anche questa metodica di intervento mira ad avere conseguenze positive. Queste esperienze non sono certo vissute con serenità dall'alunno, anche in *time out* sarà inizialmente arrabbiato e rumoroso. Sta al gruppo classe saper restare fuori, non lasciarsi coinvolgere, ma continuare a seguire il proprio lavoro cosicché l'ira del collerico si raffredderà e subentrerà la riflessione e la presa di coscienza delle proprie azioni. Se il maestro vede l'opportunità di dare un rinforzo alla reale riduzione del comportamento dannoso ed alla dimostrazione del mutamento lo potrà fare perché con questa azione potrebbe essere di rinforzo alla riduzione dei comportamenti problema. Tutto ciò però l'adulto lo deve soppesare bene perché si corre anche il rischio di stabilizzare un circolo negativo ed il ricorso al *time out* diventa deleterio. Le gratificazioni, i premi devono essere un'arma importante in mano ai maestri ed ai genitori e non possono essere distribuiti con leggerezza. Gli adulti sanno interpretare i comportamenti e gli atteggiamenti che mostrano avere i bambini a seguito di *time out*: se l'abbandono dell'aggressività è fatto anche con presa di coscienza allora il rinforzo avrà effetto confermando e non passeggero.

Osservazioni generali: il *time out* deve essere utilizzato con attenzione. Non tutti i comportamenti problema possono essere risolti con l'utilizzo di questo mezzo temporaneo. Qualche caso di bambini con ADHD trascorrerebbero molto tempo in isolamento e questo non sarebbe un utile servizio che vien fatto loro.

È necessario un buon autocontrollo anche da parte dell'adulto perché, nel caso di rifiuto di andare in *time out* non bisogna né cedere, né mettersi a discutere con lui. Bisogna essere fermi e intransigenti, senza dimostrare collera. Qualora il bambino reagisca negativamente e non intenda andare in isolamento è possibile aumentare i tempi di questo, tempi allungati di poco ma già prestabiliti ed a sua conoscenza.

Comportamenti negativi per i quali è adatto il *time out*

- Picchiare o aggredire (pugni, schiaffi, graffi)
- Colpire qualcuno con un oggetto
 - Fare dispetti ad altri bambini con ostilità; provocare gli altri
 - Parlare in modo impertinente o rispondere in malo modo
 - Urlare e strillare con rabbia
 - Appropriarsi di oggetti di altri alunni
 - Lanciare oggetti
 - Distruggere i giocattoli/il materiale
 - Dare calci a qualcuno
 - Morsicare qualcuno o minacciare di farlo
 - Tirare i capelli a qualcuno
 - Sputare a qualcuno
 - Lanciare cose sporche contro qualcuno
 - Urlare con odio contro qualcuno, <<promettendo>> di fargliela pagare
 - Dare pizzicotti
 - Spettegolare sui compagni
 - Fare cose pericolose
 - Minacciare a parole o a gesti di colpire o ferire qualcuno
 - Imprecare o dire parolacce
 - Dare spinte a qualcuno quando si è sulle scale
 - Lanciare cibo quando si è a tavola
 - Danneggiare di proposito i banchi, mobili o attrezzature varie
 - Lamentarsi rumorosamente o fare richieste insistenti dopo aver ricevuto un ammonimento
- Disturbare qualcuno o fargli versacci
 - Interrompere in maniera insistente la lezione, dopo essere stato ammonito

-Disobbedire alla richiesta di smettere immediatamente di comportarsi in un certo modo

(Cornoldi et al., 2018, p 148)

Comportamenti problematici dove il *time out* non è adatto

- Tenere il broncio, essere scontroso
- Irritabilità, cattivo umore, suscettibilità
- Non riuscire in qualcosa
- Tenere in disordine i quaderni
- Non fare i compiti o gli esercizi
- Comportamento iperattivo (ma mettete in atto il *time out* solo per atti aggressivi o distruttivi)
- Distraibilità, fantasticare o rivolgere l'attenzione a qualcosa non attinente con l'attività in corso
- Timore, apprensione
- Essere dipendente, timido o passivo
- Isolamento, voglia di stare da solo
- Comportamenti non osservati direttamente dall'insegnante

(Cornoldi et al., 2018, p 148)

Errori e rimedi nell'applicazione del *time out*

Tabella 5 Errori e rimedi nell'applicazione del *time out* (Cornoldi et al., 2018, p 152)

ERRORE	MANIERA CORRETTA
Parlare o discutere con il bambino dopo averlo messo in <i>time out</i> .	Ignorare il bambino durante il <i>time out</i> .
Parlare o discutere con il bambino prima di averlo messo in <i>time out</i> .	Non utilizzare più di 10 parole e 10 secondi nel mettere velocemente in <i>time out</i> il bambino.
Usare una poltroncina o un materassino per far stare seduto il bambino	Utilizzare una sedia normale o uno sgabello.
Utilizzare un posto dove il bambino possa trovare cose interessanti.	Scegliete un posto neutro, privo di interesse.
Conteggiare il tempo per conto proprio, guardando l'orologio.	Servitevi sempre di un timer portatile che suoni e collocatelo vicino al bambino, in modo che non lo possa toccare, ma riesca a sentirlo.
Far sì che il bambino si scusi o prometta di fare il bravo dopo essere uscito dal <i>time out</i> .	Quando esce dal <i>time out</i> , il bambino dovrà dire il motivo per cui è stato in <i>time out</i> . Se non se lo ricorda, dategli che cosa ha fatto.
Minacciare di usare il <i>time out</i> invece che usarlo.	Utilizzate effettivamente il <i>time out</i> ogni volta che si verifica il comportamento. Non minacciate semplicemente di farlo.
Tentare di far vergognare o impaurire il bambino in <i>time out</i> .	Usate il <i>time out</i> per annoiare il bambino e per farlo riflettere sul suo comportamento, non per umiliarlo o intimidirlo.
Utilizzare periodi lunghissimi, brevissimi o disuguali per il <i>time out</i> .	Il <i>time out</i> dura un minuto all'età di 3 anni e successivamente si aggiunge un minuto per ogni anno di età.

Esempi di rinforzi efficaci utilizzabili a scuola

Tabella 6 Esempi rinforzi in classe (Cornoldi et al., 2018, p 120)

BAMBINI	
Avere tempo extra per la ricezione	Girare un video
Essere il leader del gruppo	Cancellare la lavagna
Preparare la bacheca	Ricevere una telefonata da un genitore
Andare in biblioteca	Assistere un altro alunno
Fare commissioni	Ricevere una lode sul quaderno da mostrare ai genitori
Giocare una partita	Masticare chewing gum in classe
Ascoltare musica con le cuffie	Ricevere commenti positivi sul lavoro fatto a casa
Aiutare il bibliotecario	Poter fare fotografie
Vedere film o DVD	Avere distintivi o etichette
Partecipare a una festa	Fare l'aiutante dell'insegnante
Scegliere dove sedersi	Mostrare il proprio hobby alla classe
Avere tempo libero	Ottenere un diploma speciale
Suonare uno strumento	Partecipare a una scampagnata o una gita
Raccontare qualcosa a tutta la classe	Portare un messaggio ad altri insegnanti
Partecipare ad attività di gruppo	

Esempi di rinforzi efficaci utilizzabili a casa

Tabella 7 Esempi di rinforzi efficaci utilizzabili a casa (Cornoldi et al., 2018, p 121)

BAMBINI	
SOCIALI	
Abbracci	Carezze
Baci	Sorrisi
Apprezzamenti verbali	Qualsiasi manifestazione di affetto
PRIVILEGI O ATTIVITA'	
Vestirsi da adulto	Noleggiare un film
Aprire determinate confezioni di cibo	Mangiare fuori
Aiutare un genitore in attività di bricolage	Scegliere il menu per il pranzo
Fare una gita	Andare in qualche luogo solo con un genitore
Aiutare a preparare il dessert	Fare una telefonata con il cellulare
Giocare con gli amici	Usare attrezzi da lavoro
Dare da mangiare al fratellino piccolo	Andare in bicicletta
Farsi leggere una storia per addormentarsi	Indossare qualcosa che appartiene al genitore
Andare a letto tardi	Scegliere un programma televisivo
Giocare	Andare a pescare
Andare al cinema	Accamparsi in giardino
Passare la serata con gli amici o con i nonni	
Ascoltare musica	

Fare un video casalingo	
MATERIALI	
Giocattoli Videogiochi Libri Giornalini Figurine	Spuntini Materiale di cancelleria Abbigliamento Animali domestici

Dopo aver affrontato le problematiche comportamentali più evidenti che gli insegnanti devono conoscere, condividere ed infine gestire per affrontare la pianificazione della didattica, si approfondirà ora questo gravoso ma anche gratificante impegno.

La gestione della classe quando si espongono le varie specifiche attività di ogni disciplina o area di studio è basilare per poter condurre anche nel tempo le lezioni con un clima positivo e controllato che è un guadagno per ogni singolo alunno.

- Partire dalla gestione del personale materiale scolastico, cioè avere come obiettivo l'autonomia.
- Gestire un metodo di studio funzionale alle varie materie ed ai diversi compiti.
- Gestire le proprie emozioni ed i rapporti di amicizia (Fedeli, Vio, 2017:85).

Questi tre piani di intervento sono basilari per permettere agli alunni il raggiungimento delle abilità (non solo didattiche) inerenti la pianificazione, la corresponsabilità ed un comportamento socialmente positivo.

Prima di indagare su questo aspetto sarà opportuno analizzare il percorso che deve essere progettato per ottenere risultati efficaci nella didattica.

4.5 Adattamento del curricolo

Ogni alunno ha delle caratteristiche che lo distinguono dagli altri, tuttavia, ci sono degli interventi didattici generali cioè rivolti come unicum all'intera classe, che possono risultare proficui e stabilizzarsi positivamente in tutti gli alunni. Ci sono però altri obiettivi che, per le loro caratteristiche (contenuti, lunghezza, procedura più complessa), necessitano di particolare attenzione da parte dell'insegnante. Lo scopo di adattare le attività didattiche è quello di permetterne la miglior acquisizione da parte degli alunni e di ottenere al contempo un comportamento funzionale che faciliti il processo dell'apprendimento stesso. C'è da sottolineare che anche gli alunni meglio dotati traggono grande vantaggio da questa metodica che può essere definita didattica flessibile. Se un insegnante sa utilizzare questa didattica anche l'intervento con gli

alunni con ADHD non sarà qualcosa di extra, farà invece parte dell'intervento che coinvolge tutto il gruppo classe.

Parlando di brevità riferite alla didattica significa riconoscere che le unità didattiche devono essere brevi e gli esercizi a seguire pure brevi ma frequenti. La brevità risulta necessaria anche per il fatto che con gli alunni con ADHD sarà necessario tornare più di una volta sugli stessi contenuti e se questi fossero dilatati avrebbero ancora meno possibilità di essere compresi. È una tecnica di piccoli passi, tante volte, avendo anche attenzione che non ci siano sospensioni troppo dilatate che rimedierebbero perdita delle connessioni logiche. Il secondo elemento utile in particolare agli alunni con deficit di attenzione è la varietà del contatto didattico che comprende: utilizzo di materiali diversi, ampliamento delle interazioni visive, verbali, tattili.

Proporre un contenuto curricolare con modalità diverse ma con la stessa finalità può facilitare l'attenzione e il mantenimento della concentrazione sull'obiettivo proposto. Riferendoci sempre alla varietà la si può intendere anche come cambio di compagno nei procedimenti che prevedono lavoro in coppia o mini-gruppo. Resta da valutare se anche la varietà dei contatti, delle esperienze, delle imitazioni e quindi delle relazioni può fornire condizioni buone per facilitare l'acquisizione dei contenuti.

Infine, la strutturazione di interventi che possono essere proposti quotidianamente può risultare molto utile. Una routine costante (argomento già analizzato) contribuirà a creare un clima ed un conteso classe unitario e strutturato che permette uno scorrere della giornata scolastica non minori rischi di "incidenti" o azioni fuori controllo da parte di alunni iperattivi (Cornoldi et al., 2017:176).

4.6 Metodo di studio

Il metodo di studio è certamente fondamentale per l'acquisizione di contenuto scolastici e per l'apprendimento in genere. Indirizzare gli alunni al raggiungimento progressivo dell'autonomia di lavoro scolastico è senza dubbio uno degli obiettivi dell'insegnante. Un bambino con ADHD avrà molte più difficoltà in questo percorso; tuttavia, un grado positivo di autonomia resta sempre tra gli obiettivi più importanti cui mirare. Parlando di metodo per l'ottenimento di un qualsiasi apprendimento si intende sottolineare sia le azioni da fare, sia quelle da evitare.

L'iperattività, lo scarso autocontrollo, i limitatissimi tempi attentivi rendono molto impegnativo il processo di apprendimento. Questo processo infatti necessita di ascoltare, selezionare e stabilizzare le informazioni necessarie all'acquisizione di un apprendimento.

Per essere predisposto a offrire l'attenzione ed essere recettivo il bambino deve essere aiutato ad eliminare ciò che non serve. Deve sgombrare il campo da inserimenti di distrazione che sono fuorvianti. Sarà la capacità di richiedere attenzione dell'insegnante che guiderà questa prima fase. Ottenuta la massima concentrazione e predisposizione si effettuerà la proposta didattica, in conclusione l'allievo sarà aiutato a stabilizzare l'apprendimento con aggiunta di elementi e con richieste specifiche sull'argomento da parte dell'insegnante.

Questo metodo si applica sia alla parte teorica sia a quella pratica. Per quella pratica, molto presente alla scuola primaria, sarà dunque importante avere chiaro il procedimento:

- a. elimino dal contorno ciò che non serve;
- b. recepisco la consegna;
- c. preparo quanto mi sarà necessario per lo svolgimento della stessa.

Il togliere non è attribuito solamente all'azione meccanica e fisica sui materiali ma anche a quella impalpabile della mente cioè liberarsi da pensieri che non hanno nulla a che vedere con il lavoro che si deve svolgere. Prendere significa allora preparare e predisporre sul tavolo ciò che è necessario e anche ri-prendere mentalmente la concentrazione, il processo di azioni con cui iniziare il lavoro. Una attenzione particolare sarà rivolta alla comprensione delle consegne. A partire da quelle da svolgere a casa, che meritano un breve discorso a parte, a quelle richieste durante le lezioni. È importante capire se la consegna è stata recepita completamente o solo parzialmente. Vale per lo scritto come per l'orale. Questo lo si può appurare chiedendo all'alunno di ripetere a voce la consegna, sia scritta che orale. Può essere suggerito di sottolineare la domanda o la parte più importante di un testo cui sono collegate delle domande. Se questo lavoro iniziale è organizzato bene sarà probabile che duri quel tempo che è necessario per portare a termine la consegna. Un buon avvio, un rinforzo possono garantire una buona conduzione del lavoro e cala di molto il rischio dell'abbandono o della fase di rifiuto. Per facilitare la comprensione, il fissaggio nella memoria di determinati contenuti, una più facile possibilità di esporre, è utile utilizzare la costruzione di mappe. Secondo gli autori riportati sotto uno degli strumenti compensativi più efficaci da utilizzare sono le mappe, poiché esse fungono da supporto. La mappa infatti :

- a. Permette di selezionare i concetti essenziali e le parole chiave di quanto esposto nella spiegazione dell'insegnante o nel testo di studio. (inibizione)
- b. Consente di mantenere sempre visibili gli elementi centrali di quanto si è appreso (memoria di lavoro)

- c. Evidenzia i rapporti (logici, temporali, causali ecc.) che intercorrono tra i vari nodi concettuali (pianificazione).

Le mappe risultano essere utili a tutti i bambini, particolarmente a quelli più in difficoltà. Grazie ad esse è più facile superare gli ostacoli dovuti ai problemi di deficit verbale. Una serie di mappe viene suggerita dagli autori riportati nella nota (Fedeli, Vio, 2017:87).

Nella costruzione delle mappe è molto importante che ci sia la massima collaborazione tra alunno e maestro. L'adulto ha la funzione di supervisore, di tenere nella giusta area e nei tempi corretti lo sviluppo del tema previsto nella mappa. L'insegnante crea o propone un modello e successivamente trasmette dei feedback all'alunno sui vari aspetti della mappa. Dal canto suo l'alunno non deve accollare al maestro la parte di lavoro che gli è richiesta. A lui, forte della guida del maestro, è demandato l'esercizio a creare altre mappe. Solo se la partecipazione è attiva e continua la mappa offre all'alunno uno strumento di lavoro utile e redditizio.

Gli alunni, durante la mattinata scolastica, devono per struttura delle lezioni, gestire una miriade di input che devono essere decodificati, controllati e stimolano delle risposte. Spesso i desideri personali devono fare i conti con la necessità di rimanere in un contesto predeterminato da regole, ruoli e consegne. Anche le aspettative dell'adulto possono influenzare tutti questi elementi e le risposte o le soluzioni che gli alunni manifestano in queste esperienze devono essere osservate ed analizzate dagli insegnanti. In esse si possono intravedere sia le conquiste sia le fragilità del percorso scolastico che stanno facendo. L'apprendimento progressivo e costante che accumulano nella partecipazione alla vita scolastica determina anche la presa di coscienza di come funziona la propria persona, di come reagisce, di come sa rispettare una relazione, uno spazio, un ruolo. Nel percorso che porta i bambini ad ottenere dei risultati positivi essi percepiscono contemporaneamente un senso di controllo e avvertono anche il significato del pianificare cogliendo come si possa strutturare un'azione che si pone degli obiettivi, effettua un percorso a riguardo e raggiunge infine l'obiettivo in maniera completa o comunque positiva. Quando in classe sono presenti alunni con grave disturbo dell'attenzione può essere molto utile coinvolgere l'intera classe in una riflessione sui fattori di disturbo che possono presentarsi in itinere.

Se si apre una discussione su questo argomento, la si può avviare partendo dalla domanda in prima persona:

- Come auto valuto il mio comportamento attentivo?
- Quali sono i fattori che portano alla disattenzione?

- Ci si confronta e si discute su ciò che succede in classe e del comportamento dell'insegnante stesso.

I bambini con ADHD evidenziano proprio che i problemi più sostanziali vengono dall'estrema difficoltà di attenzione e dalla limitatezza dei tempi di mantenimento della concentrazione.

L'attenzione ha delle competenze che la sostengono, esse sono:

- a. la motivazione, l'interesse, il coinvolgimento.
- b. la memoria in particolare a breve termine.
- c. la comprensione della consegna, la messa in moto di una reazione.

Esempi di domande per un questionario di riflessione sull'attenzione

Tabella 8 Esempi di domande per un questionario di riflessione sull'attenzione (Cornoldi et al., 2018, p 220)

	Molto	Abbastanz a	Poco	Per niente
<ul style="list-style-type: none"> • È divertente stare attenti? • Che cosa fa l'insegnante quando gli alunni sono poco attenti? • Che cosa potrebbe fare l'insegnante affinché gli alunni fossero più attenti? • Quando ti viene chiesto di stare molto più attento, ti stanchi presto? • Se ascolti una canzone, ascolti di più le parole o la musica? • Ti accorgi di ricordare di più quando stai molto attento? • Ti trovi bene a fare i compiti con la televisione accesa? • Quanto spesso ti succede di comportarti come descritto più sotto durante un'attività importante? Per rispondere metti una crocetta sotto «molto», «abbastanza», «poco» o «per niente». 				
Guardare fuori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soffiarsi il naso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prendere appunti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sbadigliare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seguire la spiegazione alla lavagna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chiedere di uscire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chiamare un compagno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fare domande all'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disegnare per conto proprio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confrontare i risultati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lanciare palline di carta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chiacchierare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disturbare i vicini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sottolineare il testo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Per ogni attività che si deve effettuare, più o meno impegnativa, si deve partire sempre dall'atto di porre attenzione. L'attenzione è la condizione primaria per svolgere qualsiasi impegno. La concentrazione che viene immediatamente richiesta, avrà essa stessa dei livelli diversi, stimolati dalla difficoltà della situazione o dalla sua importanza. Questa può essere recepita autonomamente dal soggetto o può essere sottolineata dall'esterno. L'attenzione richiede un impegno intellettuale che risulta essere proprio un punto debole degli alunni con ADHD. Essa infatti, per attivarsi, necessita di una motivazione, di uno stimolo, di un focus, ma serve anche avere una chiara comprensione e interpretazione della consegna affinché il focus sia puntuale e preciso, come serve pure appoggiarsi alla memoria, cioè ad esperienze immagazzinate e recuperabili. Molto importante a seguire viene quel processo interiore a smuovere tutte le strategie che, frutto di esperienze precedenti, sono come un bagaglio, un magazzino da cui recuperare quanto può essere utile o necessario per affrontare la soluzione di un problema.

L'esecuzione di un compito è infatti preceduta, e necessariamente influenzata, da una serie di procedimenti cognitivi di cui l'individuo è più o meno consapevole e che, in funzione della maggiore o minore consapevolezza che ha di essi, può controllare e gestire (Cornoldi et al., 2017:213).

Si può parlare quindi di abilità nel recuperare ed attivare conoscenze ed esperienze precedenti, depositate nella memoria, ancora presenti. Questo atteggiamento può essere definito *generalizzazione*.

Una tabella che propone attività di adattamento e di potenziamento per stimolare le capacità e abilità attentive è presa dal testo:

Tabella 9 Adattamenti ed attività di potenziamento per stimolare le abilità attentive(D. Fedeli, C. Vio, 2017, p 93)

COMPONENTI ATTENTIVE	PROPOSTE DI ADATTAMENTI E ATTIVITA'
Attenzione selettiva	a. Chiedere agli allievi di ripetere le istruzioni per assicurarsi che tutto sia chiaro. b. Fornire chiare istruzioni concise, preferibilmente in forma di elenco piuttosto che in forma discorsiva, soprattutto quando si tratta di compiti articolati in più fasi.
Attenzione focale	c. Chiedere agli allievi di ricercare in un testo una data informazione (inizialmente la frase da cercare sarà riportata in modo letterale, poi si potrà chiedere di cercare un concetto che è espresso dalla frase).
Attenzione sostenuta	d. Assicurare che il tempo necessario all'attività e i materiali (mappe, tabelle ecc.) siano a disposizione e in quantità sufficienti.

	<p>e. Predisporre una lista di argomenti, in ordine sequenziale, ma non tutti importanti: l'attenzione dell'allievo verrà richiamata sull'attività quando il contenuto è importante per la comprensione della lezione.</p>
Shift attentivo	<p>f. Variare il ritmo dei compiti e delle attività utilizzate nelle lezioni.</p> <p>g. Inserire, quando possibile, delle attività dinamiche meno frontali.</p> <p>h. Passare dall'ascolto di una conversazione a un'altra.</p> <p>i. Spostare l'attenzione su un evento nuovo che richiede di sospendere l'azione in corso: per esempio, l'allievo deve interrompere la lettura per ascoltare una richiesta che gli viene rivolta, per poi riprendere dal punto esatto in cui è stato interrotto.</p>
Attenzione divisa	<p>j. Chiedere all'allievo quali materiali gli serviranno nella lezione successiva, mentre completa il compito in corso.</p> <p>k. Utilizzare due testi nei quali si devono ricercare informazioni complementari.</p> <p>l. Chiedere di cambiare colore di penna per scrivere diverse informazioni.</p> <p>m. Completare il lavoro in corso, mentre si introducono informazioni che riguardano un compito da svolgere in un altro momento, se non addirittura il giorno dopo.</p>

Capitolo5.ADHD e RELAZIONI INTERPERSONALI

5.1 Oltre la didattica

L'attenzione, come si è sottolineato è una "conditio sine qua non" (condizione senza la quale non) ci può essere apprendimento. L'attenzione è ancora prerogativa importante per imparare a relazionarsi positivamente all'interno di un gruppo classe come anche in tutte le diverse situazioni che si incontrano quotidianamente, compresa la vita domestica.

Anche le relazioni che sono l'esternazione delle emozioni, l'attivazione di contatti o sono una dinamica risposta a stimoli positivi e negativi, sia interni che esterni o una conseguenza di provocazioni, si manifestano in un comportamento osservabile. L'impulsività che è già stata argomento di riflessione è spesso descritta come frequente atteggiamento assunto da alunni con ADHD in risposta a determinate situazioni relazionali difficili. La vita sociale, sia essa ristretta all'ambito familiare, sia essa più ampia come nell'ambiente scolastico o sportivo è una necessità per l'individuo che tende a relazionarsi, a condividere, a trovare certezze e conferme. Se un bambino soffre di disturbi che hanno effetti negativi sul proprio comportamento e mettono a disagio quanti gli sono intorno, avrà necessità di essere aiutato a migliorare le abilità sociali. Intervenire sul comportamento problema di un bambino significa osservarlo nei contesti relazionali e cogliere le dinamiche che egli utilizza ed esprime. La scuola, infatti, non limita il proprio lavoro nell'espletamento di contenuti e abilità varie con le quali, dopo un lungo processo di interiorizzazione delle stesse si potrà entrare a far parte attiva della società ma deve garantire una diretta attenzione allo sviluppo completo ed armonico della persona, curando in particolare coloro che vivono con ostacoli limitanti e sono nella necessità di avere un occhio di riguardo.

5.2 Abilità sociali

La scuola ha l'obbligo di formare i cittadini guidandoli a raggiungere coscientemente modalità comportamentali che permettono relazioni costruttive e inclusive.

Migliorare le abilità sociali, cioè prendere coscienza di avere un ruolo che si intreccia parimenti con altri diventa un obiettivo che per l'età degli alunni sarà basilare ma progressivo. Anche le piccole azioni eseguite con regolarità come il rispetto delle posizioni assegnate, del proprio turno, degli orari possono contribuire a confermare comportamenti di cooperazione e condivisione e mantenere nella classe un clima relazionale costruttivo. L'attenzione diretta agli alunni con ADHD per assegnare loro sia un ruolo sia una tempistica nell'impegno da sostenere è un impegno quotidiano

che non può essere trascurato. Una tra le prime necessità basilari su cui intervenire per il raggiungimento di una buona relazione è il potenziamento delle abilità sociali (Marzocchi, 2011).

Queste abilità si conquisteranno progressivamente esse sono:

- a. autoistruzioni: l'insegnante propone una breve discussione su un argomento legato alla vita della classe e poi pone delle domande dirette alle quali i bambini sono sollecitati a rispondere. Essere dentro alla contesto creato dall'insegnate, "Pensare ad alta voce" (Di Pietro e Galletti, 1992). Agli alunni sono distribuiti cartoncini con l'indicazione di quattro domande in successione:
 - Qual è il problema?
 - Cosa posso fare?
 - Funziona se faccio così?
 - Com'è andata?

Riferendo questo intervento ad alunni delle primarie già autonomi nella scrittura si chiederà loro di trascrivere su foglio e riferire di un episodio spiacevole seguendo la traccia delle domande.

Premessa: ai bambini è stato spiegato l'uso delle componenti non verbali della conversazione. Farà degli esempi diretti tipo contatto oculare, cambio di tono vocale, espressione viso, mimo, ecc.

- b. Riconoscere gli aspetti non verbali della comunicazione. I bambini hanno una consegna da sviluppare a casa: devono avviare una conversazione e quindi riferire sull'argomento della discussione. Sarà l'insegnante a porsi come modello del "pensare ad alta voce":
 - "Voglio riuscire a capire come si sente la persona alla quale sto parlando";
 - "Controllo e verifico se mi sta guardando, se è pronto a rispondere, quale tono di voce utilizza, se è triste, annoiato o contento";Poi l'insegnante si propone come esempio e continua:
 - "Sto riuscendo a capire come si sente, se è interessato a parlare con me";
 - "Ho fatto un buon lavoro. Ho seguito i quattro passi ed ho prestato molta attenzione alla persona con cui stavo parlando" (Cornoldi et al., 2018).

Successivamente l'insegnante propone altre situazioni su cui i bambini dovranno riflettere e trovare delle risposte. Queste proposte potranno essere anche più complesse ma i bambini potranno sempre seguire le tracce utilizzate precedentemente per fornire delle risposte. Poi l'insegnante spiega i quattro stadi della conversazione:

- Salutare
- fare un breve discorso
- affrontare l'argomento principale
- chiudere la conversazione.

Questo tipo di esempi su cui far lavorare i bambini dovranno essere molteplici ed essere esposti anche con delle dimenticanze volute per provocare l'attenzione e verificare se i bambini hanno ben introiettato la successione delle fasi di elaborazione della conversazione. Si possono organizzare anche dei piccoli dialoghi tra due bambini a fronte dei quali sta la classe che dovrà cogliere e identificare il contenuto e l'argomento della discussione e riconoscere le componenti non verbali della conversazione.

c. Riconoscere le emozioni

Ai bambini vengono proposte delle immagini in cui possono verificare l'umore o lo stato d'animo della persona rappresentata. L'insegnante può esprimere anche da sé qualche espressione che denoti la diversità di umore. Da due immagini contrapposte (felicità – tristezza) mostrate si possono fare dei commenti:

- “Voglio chiedere a una di queste persone di aiutarmi nei compiti”;
- “Cercherò di capire come ognuno si sente. Osservo bene le immagini, mi faccio un'idea preventiva di come potrebbero andare le cose e scelgo a chi chiedere aiuto. Naturalmente non sceglierò quello introverso e triste”.
- “Sì, sto cominciando a capire a chi chiedere”.
- “Ho fatto bene ad osservare le figure e capire il loro stato d'animo” (Cornoldi et al., 2018)

Successivamente si può passare ad organizzare mini-situazioni di drammatizzazione in cui i bambini dovranno mostrarsi con stati d'animo diversi ed i compagni dovranno saper coglierli e interpretarli.

Tutti si cimenteranno su linguaggi non verbali e tutti dovranno provare a riconoscerli (simulazioni).

Come attività per casa si dà l'incarico a trovare figure che rappresentano stati d'animo diversi, ritagliarli e quindi incollarli secondo un'organizzazione di lavoro prestabilita.

d. Come unirsi e partecipare ad un gruppo.

L'insegnante illustra quali sono i modi appropriati e quelli non appropriati per entrare a far parte di un gruppo. Vengono proposte simulazioni diverse e ciascuno sarà protagonista o "lettore interprete" della simulazione.

Come esercizio l'insegnante racconta di un gruppo di bambini che stanno giocando nel cortile. Un bambino si avvicina e vorrebbe partecipare al gioco: come potrebbe fare?

- "Problema: vorrei giocare anch'io, mi piacerebbe".
- "Cosa posso fare? Mi avvicino e cerco di capire chi è più simpatico, lo guarderò in viso, lo chiamerò per chiedergli se posso giocare".
- "Sta funzionando? Sì, riesco a cogliere quale bambino tra tutti è più disponibile e amichevole e sembra si sia accorto di me".
- "come me la sono cavata? Ho saputo attendere e cogliere il momento giusto e la persona più sensibile per poter parlare e anch'io sono stato gentile" (Cornoldi et al., 2018).

Anche per casa verrà proposta una consegna di attività simile, con l'ulteriore impegno di annotarla sul quaderno.

e. Fare delle richieste e saperle rifiutare

La discussione in classe riguarderà i diritti di ciascun alunno. Tra i diritti se ne sottolineano in particolare tre:

- Essere trattati con rispetto
- Essere trattati in modo giusto
- Trasmettere agli altri i propri desideri e le proprie preferenze.

Si propone l'esempio di un bambino impegnato in un gioco. Un altro bambino si avvicina perché vuole giocare pure lui. Ho appena iniziato il gioco con il permesso dell'insegnante: Come devo comportarmi?

Sempre con la tecnica interiorizzata del "pensare ad alta voce", si dà questa dimostrazione:

- "Qual è il problema? Il mio amico vuole che lo lasci giocare, ma ho appena cominciato";
- "Cosa posso fare? Lo guardo dritto negli occhi e gli dirò con tono fermo ma cortese che ho appena iniziato e che dovrà aspettare"(Cornoldi et al., 2018).

- “Funziona? Sì, sto continuando a giocare ed ho detto al mio amico di attendere il suo turno”.
- “Come me la sono cavata? Ho fatto un buon lavoro, ho detto di no senza arrabbiarmi e senza innervosirmi: ho potuto continuare serenamente”(Cornoldi et al., 2018).

Anche su questa quinta abilità l’insegnante proporrà delle simulazioni anche se le simulazioni a lungo andare perdono di valore perché si attribuisce loro sempre meno valore, interpretandole sempre più come un gioco a sé stante.

5.3 Intervenire sulle emozioni

Quando le relazioni tra alunni e tra alunni ed adulti sono rispettose dei ruoli e costruttive, ogni percorso formativo – didattico otterrà risultati proficui. La presa di coscienza di essere individui di una comunità, anche quella familiare, è una buona conquista dalla quale costruire rapporti costruttivi e di mutuo sostegno. A rendere stabilizzato un clima – classe intervengono però anche altri elementi e caratteristiche insiti nelle persone. Tra questi un ruolo importante lo giocano le emozioni e la capacità di esprimerle o reprimerle, a seconda delle caratteristiche che esse esternano rendendo spontanea e positiva o, al contrario, difficoltosa e distruttiva una relazione.

In genere i bambini, per natura, non sono in grado di riflettere sui propri stati d’animo. Ma quali sono le emozioni che hanno un grande impatto nel soggetto e nelle persone che gli sono a contatto? Ci si può soffermare a conoscere le emozioni spontanee che si manifestano con più frequenza e di queste si possono conoscere alcune caratteristiche e così è possibile:

- a) distinguere le emozioni positive da quelle negative (piacevoli e spiacevoli);
- b) avere la capacità di avvertire il grado di intensità di una emozione, del suo aumentare o diminuire;
- c) fare esperienza su sé stessi e negli altri e riconoscere le diverse emozioni;
- d) interiorizzare il legame tra pensiero, anche indotto, emozione e comportamento conseguente;
- e) cogliere la diversità di comportamento conseguente che può avvenire a seguito di una medesima emozione.

Per aiutare i piccoli a scoprire e specialmente a riconoscere il ventaglio, la diversità e l’intensità delle emozioni si agirà dapprima con il proporre immagini a sostegno di un racconto in cui sono presenti personaggi con caratteristiche positive (bellezza, ordine, dolcezza) e negative (fisico brutto, voce sgradevole, comportamento aggressivo). Con questa attività impareranno a distinguere almeno

tre/sei diverse emozioni tra le più importanti: felicità/tristezza; rabbia/serenità; paura/tranquillità. Questo riguarda la propria persona ma il lavoro si espande anche per imparare a cogliere le stesse emozioni vissute da altri, i compagni in particolare. Il percorso per riuscire a interpretare correttamente le emozioni negli altri utilizzerà osservazioni guidate di video, di foto, di momenti di vita scolastica in cui è previsto questa analisi. Oltre a riconoscere le caratteristiche delle diverse emozioni, si può aggiungere un altro passaggio che riguarda l'intensità dell'emozione che si può cogliere dalle espressioni del corpo e delle sue parti che più e meglio manifestano l'emozione stessa. Un ultimo obiettivo a partire dai bambini delle primarie sarà quello di insegnare a scoprire quale legame può sortire tra il vissuto di un'emozione ed il successivo pensiero che essa promuove. Scoprire cioè come da una situazione fisica concreta, rappresentata nella/dalla storia che è stimolo per una particolare emozione, la si può trasferire al modello rappresentativo. La gestione delle proprie emozioni per un alunno con ADHD è molto più impegnativa. Il rischio dell'emarginazione da parte dei compagni è sempre latente. Alcune accortezze possono essere di aiuto. Già dall'impostazione degli spazi possiamo limitare i rischi ma un importante apporto può risultare da un contributo di tutti i compagni a rispettare delle regole comportamentali previste appositamente.

Si tratta di interventi indiretti, non coinvolgenti il bambino problematico direttamente ma atti a creare un contorno ove gli stimoli e le reazioni sono meno probabili. Di interventi ce ne saranno necessariamente anche di diretti.

L'intervento per l'ADHD all'interno di un più ampio approccio alla classe inclusiva all'interno di laboratori che coinvolgono il gruppo classe risulterà esser utile e funzionale a tutti gli allievi, con e senza bisogni educativi speciali (Fedeli, Vio, 2017:96).

Secondo gli autori indicano gli interventi diretti in tre fasi progressive:

- a. Promuovere l'autoconsapevolezza: significa cogliere tutto ciò che è segnale premonitore di un particolare comportamento come risposta ad una emozione che il soggetto può prevedere su sé stesso.
- b. Promuovere la consapevolezza del contesto: tutto ciò che sta intorno al soggetto (l'ambiente) e che può essere di stimolo a emozioni che scatenano reazioni negative per essere in grado di contenerle il più possibile o limitarle.
- c. Promuovere la flessibilità relazionale: possibilità del soggetto a immaginare modalità diverse per migliorare l'autocontrollo di fronte a situazioni stressanti (Fedeli, Vio, 2017).

5.4 Autostima e autovalutazione

“Il concetto di sé di un bambino (il modo in cui lui si vede) e le sue abilità di controllo (il grado in cui riesce a dirigere il suo comportamento e le sue attività), insieme al suo senso di autostima, formano il sistema del Sé” (Harter, 1999). L’autostima, intesa come il divario tra il concetto di sé reale (come si è effettivamente) e quello ideale (ciò a cui si aspira), è strettamente correlata alle competenze di autocontrollo e autoregolazione comportamentale per il fatto che un bambino capace di governare le proprie attività ed espressioni emozionali può sentirsi più competente (Fedeli, Vio, 2017).

Socialmente parlando, chi ha un buon grado di autocontrollo gode sempre di maggior stima rispetto a chi ne è più limitato, questo vale tra i piccoli ma anche tra gli adulti. Un bambino con grosse difficoltà auto regolative rischia di essere estromesso ma ciò che può far peggiorare ancor più la situazione è l’incapacità a cogliere e distinguere il sé reale da quello ideale. Se ciò avvenisse il problema potrebbe crescere con il crescere dell’età. Per proporre qualche rimedio l’adulto deve aiutare il bambino a prendere coscienza, cioè aiutarlo a diventare consapevole delle cause che attribuisce ai propri successi o insuccessi. È un lavoro di interiorizzazione, di autoriflessione, un percorso che permette al bambino di collegare un’azione comportamentale alle emozioni che la stessa sortisce. Riuscire lentamente a mettere in moto un processo che punta all’autovalutazione. Questo percorso per la persona con ADHD è arduo per difficoltà a riflettere a seguito di eventi. Prendere coscienza (attribuzione) permette al bambino di avviare attività con un grado superiore di autocontrollo ed il comportamento sarà risulterà più adeguato. Per arrivare progressivamente ad una comprensione cosciente del proprio modo di essere e di reagire torna sempre utile compiere il percorso suggerito al paragrafo precedente ove sono previste sempre le quattro domande che si concentrano su sé stessi. La risposta all’ultima che chiede se ti senti soddisfatto, libero, sereno darà la misura della conquista fatta sul campo del comportamento sociale, sul livello di autovalutazione, sulla crescita del soggetto.

Non è offensivo spiegare all’individuo con ADHD le caratteristiche e le implicazioni di questo disturbo. È importante che anche lui ne prenda coscienza, sia per le caratteristiche cognitive che per quelle emotive. Sarà molto utile guidarlo a fare delle attribuzioni positive su sé stesso. Il bambino può essere guidato all’ascolto interiore, sapendo che le azioni, i modi di porsi, le reazioni, dipendono da lui stesso.

Incoraggiare, sostenere, rinforzare anche i piccoli miglioramenti, quotidianamente, sia a scuola che a casa: il contributo che questo atteggiamento positivo potrà dare lo si misurerà nel tempo medio dove si potrà dichiarare consolidato le attribuzioni positive saranno quindi da riconoscere a sé stesso. Potrà essere di aiuto la conoscenza e l’appropriazione di alcune strategie sempre utili a contrastare e superare momenti in cui il problema si fa più aggressivo.

CAP 6. DIDATTICA COLLETTIVA – DIDATTICA PERSONALIZZATA

Alla scuola dell'obbligo, dalla primaria fino al termine del percorso stabilito per legge, tutti i bambini devono essere iscritti. In genere le prime classi della primaria vengono formate su indicazioni fornite dalle maestre della materna che segnalano caratteristiche comportamentali più che cognitive. Infatti, già alle materne si possono notare atteggiamenti che preludono a qualcosa di impegnativo sul piano scolastico. I genitori spesso non sono molto chiari e necessitano loro stessi di una guida per interpretare e intervenire in modo collaborativo a favorire una crescita salutare e armonica dei propri figli. I bambini con problemi comportamentali di iperattività e impulsività si possono notare subito come è stato detto e, seppur una vera definizione del disturbo sarà da stabilirsi dal dodicesimo anno, come descritto nel DSM -5 del 2013, è necessario intervenire prudentemente già da subito, senza tuttavia andare oltre al proprio ruolo: sarà il trascorrere dei giorni a chiarire la situazione e a far intervenire chi di dovere e responsabilità. Tuttavia, un approccio attento rispetto agli alunni con deficit di attenzione e iperattività è necessario. Osservando le percentuali date riguardo alla presenza di alunni con questi deficit è molto concreto il rischio che in ogni classe ce ne sia almeno uno.

Per gli insegnanti è prevedibile un lavoro molto impegnativo sia sul piano organizzativo a livello didattico sia sul piano del controllo delle variabili che potranno condizionare le lezioni e la vita della classe. Il disturbo che può arrecare il comportamento inappropriato, provocatorio, impulsivo, e magari anche oppositivo è notevole e non sarà vita tranquilla neppure per i compagni. Non saranno le punizioni ad ogni piè sospinto ad arginare stabilmente il problema: oltre alla conoscenza del problema e degli eventuali interventi da effettuare, le prime caratteristiche di cui dovrà essere dotato l'adulto saranno: la fermezza, l'autorevolezza, l'autocontrollo e pure la morbidezza di un sorriso o di una carezza. In definitiva un atteggiamento positivo e rassicurante nei confronti dell'alunno.

6.1 La lezione in classe: lavoro individualizzato

Si è già detto di alcuni fondamentali accorgimenti nell'organizzare le lezioni (la tempistica). Ora si intende sottolineare il rapporto individualizzato alunno – insegnante.

L'insegnante dovrà innanzitutto fare attenzione ad alcuni atteggiamenti con cui porsi di fronte all'alunno con ADHD:

a. Dovrà saper cogliere e sottolineare tutti i comportamenti positivi e “premiarli” e rinforzarli immediatamente anche con semplice sottolineatura verbale.

- b. Dovrà saper sorvolare, non sottolineare eventuali comportamenti in forma leggera di disubbidienza o contrasto.
- c. Dovrà controllare le modalità ed il tono di voce con cui interviene a riprendere l'allievo.
- d. Oltre ai rinforzi, dovrà sostenere l'alunno nell'evidenziare particolari aspetti positivi come abilità e competenze anche extrascolastiche (sport, conoscenze derivanti da attività familiare, ed altro).

Si è sempre messa in primo piano l'attenzione come prerogativa per un buon risultato sulle dinamiche comportamentali. L'osservazione e la conoscenza degli antecedenti favorirà l'organizzazione della lezione. Mettere gli alunni nella condizione di prevedere cosa faranno in classe, in quell'ora ecc. Essendo messi a conoscenza di ciò che avverrà gli alunni saranno meglio predisposti a svolgere quanto richiesto, riconoscendo che in una mattinata scolastica non ci sono solo lavori faticosi o noiosi ma anche attività interessanti.

Queste attività presentate agli alunni dovranno però essere rispettate nei tempi e nei contenuti previsti in modo che tutto proceda regolarmente (ricordiamo la *routine*). Gli alunni saranno messi a conoscenza anche delle eventuali deviazioni dal contesto se causate da comportamento non adeguato.

Per gli alunni iperattivi e disattenti è utile fornire brevi unità che saranno legate a parole chiave con le quali si ricorda e concentra il vero contenuto della lezione. Le lezioni, dopo un'accurata presentazione, avranno sostegno da mappe che precedono l'impegno a prendere appunti che anche l'alunno con ADHD saprà fare magari con aiuto di un tutor, utilizzando un minimo testo che può essere ridotto a qualche parola. Il lavoro successivo lo farà il maestro che coinvolgerà l'intera classe a verificare se gli appunti presi, se le parole chiave, sono correttamente presi e giustamente finalizzati all'apprendimento di quello specifico contenuto.

Come deve porsi l'insegnante di fronte ai bambini distratti, iperattivi e inconcludenti?

Dovrà cercare una via relazionale che sappia arrivare a segno: una relazione positiva diventa anche efficace e lo stile dell'insegnante è veramente condizionante.

- a. L'insegnante dovrà essere in grado di utilizzare tutti gli strumenti accessori con sicurezza, senza perdite di tempo (lavagna LIM, registratori, e altro)
- b. L'insegnante dovrà saper modulare la propria voce, sia nel parlare, nel leggere (personaggi diversi), nell'espone, sapendo sottolineare anche vocalmente i contenuti più importanti.

Dovrà saper fare delle pause in cui riuscirà a interpretare in modo subitaneo il livello di attenzione e di interiorizzazione degli alunni.

- c. L'insegnante dovrà controllare che le frasi con cui propone i contenuti non siano troppo lunghe ed elaborate, non rimandino a troppi preconcetti. I contenuti e le istruzioni vanno suddivisi in piccoli e chiari passaggi.
- d. L'insegnante potrà concedere ripetizioni e ulteriori riprese per chiarire e definire meglio gli argomenti esposti. Anche i tempi possono essere rivisti a seconda delle necessità della scolaresca oltre che dell'alunno con ADHD.
- e. L'insegnante infine dovrà controllare e verificare che l'alunno problematico preso in carico abbia svolto con successo il lavoro previsto e lo gratifichi per questo risultato.

6.2 Lezione collettiva

Si è approfondito il discorso sull'impegno gravoso dell'insegnante cui è richiesto non solo di osservare, spiegare, impostare il lavoro per gli alunni, ma anche di vigilare.

Vigilare in classe significa condurre l'attività didattica con un occhio di riguardo che sappia anticipare sempre eventuali situazioni problematiche che potrebbero deviare o interrompere il lavoro programmato ed avviato. Vigilare significa mantenere attiva l'attenzione su qualunque movimento o situazione extra si sta sviluppando o è a rischio di esplodere. Tutto ciò potrebbe significare che l'insegnante debba vivere sempre in allerta, con l'apprensione che non gli da tranquillità e serenità nello svolgimento del suo lavoro. Non è questo che gli si chiede con il fatto di vigilare. Chi sceglie la professione dell'insegnamento deve avere presente che il lavoro che andrà a svolgere non è facile. Oltre alla preparazione specifica chi intende svolgere questo delicato e importante lavoro dovrà adoperarsi per raggiungere come persona un proprio equilibrio ed una capacità di autocontrollo importante come altre caratteristiche che saranno di sostegno alle giornate complicate. La frustrazione per mancati obiettivi potrebbe limitare ulteriormente la volontà di affrontare problemi che sembrano insormontabili e rischiare così di avere con la classe un approccio poco coinvolto. Oltre alle energie ed alle motivazioni nella propria persona l'insegnante può andare a recuperare altre fonti in grado di aiutarlo anche nel gruppo classe in cui è chiamato ad essere educatore e formatore. Un grande contributo lo potrà ricevere dalla stessa classe se saprà avvicinare tutti gli alunni in modo coinvolgente e collaborativo.

Con il gruppo classe l'insegnante:

- a. Dovrà (imparare a) conoscere bene le personalità di tutti i suoi alunni.

- b. Dovrà presentare le lezioni con cura e sicurezza, pronto a dare ulteriori spiegazioni e conferme.
- c. Dovrà saper gestire con autorevolezza i richiami all'ordine, sia quando sono diretti a casi particolari sia quando sono generalizzati.
- d. Dovrà dimostrare pure pacatezza e pazienza nel saper attendere che le situazioni di conflitto, ricomposte, tornino a rasserenarsi.
- e. Dovrà dimostrare con equilibrio e costanza che è lui ad avere il ruolo non solo di insegnante ma anche di guida, di sostegno, di figura altamente rassicurante.

Quando l'insegnante riuscirà godere della fiducia piena di tutti gli alunni (e di conseguenza dei genitori!) potrà instaurare con loro una sorta di alleanza, che significa che avrà la collaborazione di tutti per il mantenimento di un clima scolastico efficace. Grazie a questa alleanza sarà più facile ricomporre la situazione che, per motivi a volte improvvisi, causati da chi soffre di iperattività e impulsività magari con comorbidità di altri elementi problematici, si manifestano nell'aula. Questa alleanza consiste nell'aver introiettato negli alunni una serie di comportamenti ed atteggiamenti che loro dovranno manifestare quando capitano situazioni di grave disturbo. Ai bambini saranno richiesti alcuni impegni da assumersi autonomamente:

- a. Restare (tornare) al proprio posto.
- b. Restare in silenzio.
- c. Se possibile continuare il proprio lavoro personale.
- d. Assumere un atteggiamento di disinteresse per ciò che eventualmente sta facendo il compagno iperattivo.
- e. Non girare la testa per vedere cosa succede.
- f. Non cercare contatto, neppure oculare, con il compagno che ha un momento di collera.

Se la situazione è movimentata:

- g. Mettersi seduti e lasciare il minimo del materiale sul tavolo.
- h. Chiudere le cartelle (a seconda del tipo di comportamento che avrà il compagno con ADHD)
- i. Se necessario appoggiare le braccia conserte sul tavolo e attendere.

A seconda delle situazioni problematiche l'insegnante potrà prevedere anche altri comportamenti dei bambini. Fondamentale resta il fatto che i momenti confusionari che il ragazzino iperattivo crea in classe non vengano sostenuti neppure con il semplice sorriso dai compagni ma che ne mostrino disinteresse e distacco.

In generale gli allievi che hanno un compagno che soffre di tale disturbo dovranno imparare ad avere un controllo della voce, dei movimenti e degli spostamenti, anche dell'utilizzo del proprio materiale più severo rispetto a chi potrà godere di un grado maggiore di libertà. Avendo presenti tutte queste attenzioni è possibile ridurre e contenere i momenti di disturbo nel contesto classe. Qualora questo non si effettuasse sarà necessario provvedere ad interventi più diretti e più incisivi sul bambino problematico.

6. 3 Compiti a casa

Un impegno gravoso per la famiglia di un bambino con ADHD è quello di seguirlo nell'esecuzione dei compiti assegnati per casa. Per questo impegno essi vanno in panico e non hanno le energie sufficienti per apportare un contributo effettivo. D'altra parte, l'ambiente familiare in cui è cresciuto il bambino non è strutturato per una funzione speciale com'è quella scolastica. Nei primi anni di vita, anche quando i problemi si sono evidenziati, gli interventi sono stati probabilmente poco mirati, guidati forse da un certo buon senso o addirittura da atteggiamenti punitivi dei genitori. Quando il problema vede coinvolta direttamente la scuola e con essa il centro di Salute Mentale del territorio allora si comincerà ad affrontare il problema in modo scientifico e dettagliato. I genitori avranno già ricevuto istruzioni adeguate sull'atteggiamento che dovranno tenere con il figlio ma la messa in pratica sarà sempre complessa e foriera di conflitti ed insuccessi. Alcune strategie però saranno utili e potranno avere conseguenze positive. Queste strategie sono il frutto di incontri tra scuola – servizio sanitario – famiglia. Quale compito verrà richiesto dunque alla famiglia? Innanzitutto, la condivisione di esperienze, l'interpretazione anche scientifica delle stesse, gli interventi di rimedio saranno impegno comune, anche se ad ognuno di questi enti è affidato un compito specifico.

Si parte da un progetto educativo – formativo dove gli obiettivi saranno ben chiari ed accessibili, sia che vengano annunciati e sostenuti dalla scuola sia che siano attribuiti alla famiglia. Questo progetto educativo avrà come contenuto:

- a. Obiettivi sul piano degli apprendimenti delle relazioni.
- b. Saranno fornite indicazioni sul percorso strategico da seguire per avere sempre efficace l'intervento. Sarà indicato anche il sistema dei rinforzi e saranno chiarite alcune possibili misure dispensative e l'eventuale ausilio di strumenti compensativi.
- c. La didattica sarà personalizzata nelle diverse aree ad un grado determinato dal livello di gravità del problema.

- d. I genitori riceveranno delle indicazioni chiare e dettagliate sugli atteggiamenti da assumere nei confronti del figlio per ogni situazione problematica che si potrà presentare.

I compiti che gli insegnanti affideranno al bambino perché vengano svolti in famiglia non possono essere complessi e lunghi. L'impegno affidato alla famiglia è gravoso anche per il fatto che ad essa sarà affidato un compito non solo di controllo ma anche di sostegno esecutivo. Bisogna che si riconosca il fatto che per il bambino, il pomeriggio trascorso a casa, lontano dalla scuola, è tempo libero dagli impegni "noiosi" del mattino. Riportare il bambino sui quaderni, su compiti veri e propri, non sarà semplice. Eppure, sarà necessario promuovere l'applicazione anche in questo lavoro pomeridiano facendo leva sempre su approvazioni e rinforzi che però non potranno essere sempre materiali e tangibili. Coinvolgere positivamente anche sul piano psicologico può essere di rinforzo: "Bel lavoro! Bravo! Hai superato l'ostacolo più velocemente di quanto pensassi! Sei molto migliorato! Mi sorprende! Ma hai fatto tutto da solo? Che bravo!" eccetera. Alla famiglia verranno richiesti brevi tempi di attenzione da assicurare al figlio. Si dovrà allestire una stanzetta apposita dove ogni cosa ha un posto e tutto può essere recuperato facilmente. Importante non ci siano elementi di distrazione, al limite ci potrebbe stare un oggetto cui il bambino è affezionato e che può avere il ruolo di tranquillizzante.

Anche in questa aula personale ci potrebbe stare un indicatore del tempo cui il bambino deve dare risposte di impegno, un cartellone che indica le discipline che saranno argomento di studio. Avrà insomma delle somiglianze con la vera e propria aula scolastica. Se la collaborazione tra scuola e famiglia, con l'ausilio degli specialisti ASL è efficace ed ottiene risultati positivi previsti sarà rinforzata anche la coerenza educativa che potrà avere effetti consolidanti e di conferma anche nel procedere del percorso scolastico.

Tabella 11 Come scrivere i compiti per casa (Cornoldi et al., 2018, p192)

L'ESEMPIO

Esempio di allenamento a scrivere i compiti da fare a casa

1. Scrivere a grandi lettere tre tipici compiti da fare a casa. Ad esempio: <<Geografia, pagine 10-12, fare solo gli esercizi con il numero dispari (1,3,5...)>>
2. Leggere lentamente i compiti con il bambino.
3. Il bambino leggerà ogni compito a voce alta da solo.
4. Il bambino copierà ogni compito assegnato.
5. Il bambino correggerà la sua copia e la confronterà con ciò che è stato scritto sulla lavagna.

Questa pratica sarà necessaria solo fino a che il bambino copierà regolarmente e accuratamente il

compito, senza che siano necessarie correzioni.

Questa pratica sarà seguita finché il bambino non raggiungerà una adeguata autonomia. Nel primo periodo sarà possibile prevedere anche l'utilizzo di un registratore con cui tenere le comunicazioni e le consegne scuola – famiglia.

E' chiaro che le attenzioni da avere nell'organizzare il lavoro domestico sono molte a cominciare dalla trascrizione nel diario dei compiti. Questi necessitano di essere scritti in modo chiaro e dettagliato con cura e interpretazione precisa. Già la cura di utilizzare il giorno corrispondente è un primo passo fondamentale, oltre ad un obiettivo iniziale. Questo stesso impegno può essere soggetto a rinforzi o a conseguenze logiche cioè a revisioni e cambi di strategia che lo stesso alunno dovrà impegnarsi a mettere in moto, come chiamare lì insegnante o un compagno già avvisato delle probabili richieste che gli potranno pervenire. I compiti per casa in genere dovranno essere suddivisi in parti, cioè in porzioni che possono essere affrontate ed eseguite con una certa autonomia ed in una certa unità di tempo. Nei primi anni delle elementari il lavoro potrà limitarsi a tempi brevi, ogni caso sta a sé, ma potrà essere già fruttuosa un'oretta o anche meno di lavoro domestico. Se i risultati ed il contesto lo permetteranno, i tempi di lavoro potranno progressivamente essere allungati.

Il lavoro assegnato a casa dovrà essere inteso come impegno serio e non libera facoltà: con questo impegno che mette il bambino alla stregua dei suoi compagni si conta che non ci sia come risultato un miglioramento delle conoscenze e delle abilità che la scuola si impegna a fornire agli alunni, ma diventi pure il rinforzo di un legame con i compagni, con la scuola ed un riconoscere il rapporto scuola - famiglia come veicolo di crescita e di miglioramento della propria personalità. Al rientro a scuola del problema compiti per casa torneranno ad essere investiti ancora gli insegnanti. Come comportarsi e cosa fare qualora questi non siano stati svolti? Una proposta a riguardo potrebbe essere quella di utilizzare una strategia didattica - educativa di *full assistance* che prevede la possibilità di avere dei bonus come eventuale giustificazione nel caso i compiti non vengano completati, restando però l'impegno a svolgerli comunque. Questo l'esempio proposto dalla dott.ssa D. Arcangeli:

Ogni bambino avrà a disposizione due BONUS, in forma di cartoncini colorati, per ogni materia in cui si presenta il comportamento problema. Ogni volta che il bambino non ha svolto il compito assegnato per casa, può giocare il suo BONUS, ovvero la sua giustificazione. Se recupera e svolge i compiti trascurati, gli si ritornerà il suo cartoncino. Naturalmente gli si concederà un tempo massimo per il recupero, purché non vada a finire nel dimenticatoio. Infatti, quando esaurisce i bonus e continua a non svolgere i compiti, si proseguirà con il modello standard del monitoraggio con bollini colorati:

BOLLINO VERDE Ha svolto i compiti

BOLLINO GIALLO Per 1 volta NON ha fatto i compiti

BOLLINO ROSSO Per 2 volte NON ha fatto i compiti

BOLLINO NERO Per 3 volte NON ha fatto i compiti.

Gli adulti, a scuola ed a casa, dovranno far di tutto perché non si arrivi al bollino nero che esige una risposta negativa non sempre utile a rimuovere l'ostacolo. È più redditizio sostenere e premiare i recuperi realizzati quanto prima perché con questo sistema è più facile che si inneschi nel soggetto un comportamento autodeterminato e collaborativo. Un rinforzo utile potrebbe essere: "Bravo, hai recuperato i lavori assegnati, per il prossimo Weekend non avrai compiti!"

L'alleanza tra scuola e famiglia dovrà dunque essere costante: il contributo della famiglia non deve rivelarsi un "incubo" e trasformarsi in "tragedia": è un percorso lento e graduale, paziente e meticoloso, con successi e delusioni però è irrinunciabile se si intende intervenire su questa necessità del bambino. Eventualmente si provvederà a partire da un tempo minimo, da un solo esercizio assegnato tra vari e gradatamente, con la supervisione di insegnanti ed eventualmente degli esperti, si andrà ad aumentare la consegna. Se l'alunno avverte che dietro a questo suo lavoro domestico ci sono non solamente i genitori ma gli stessi insegnanti e addirittura "quei signori che vede poche volte in certi uffici ..." (personale medico del servizio di Salute Mentale) sarà più facile che collabori e che avverta l'impegno anche come modalità di autoaffermazione (Arcangeli, 2020).

6.4 ADHD e CAD: quale connessione possibile?

Alla scuola si affidano delle consegne fondamentali non solo per l'istruzione degli alunni ma anche per la loro formazione come cittadini partecipi attivamente alla vita sociale. Per ottenere buoni risultati in essa confluiscono non solo programmi obbligatori da attuare ma viene offerta la possibilità di fare progetti anche diversi, complementari tra loro per raggiungere gli obiettivi stabiliti ed andare eventualmente oltre. Come si è sottolineato finora la scuola si deve adoperare per favorire il raggiungimento dei migliori o massimi risultati educativo-formativi da parte di tutti i cittadini, indistintamente. Oltre a garantire a quanti sono meno fortunati per condizioni di salute o anche per disagio sociale le attenzioni e gli interventi dovuti, una scuola moderna può prevedere anche progetti e percorsi didattici in cui si pone attenzione anche ai ragazzi con doti e caratteristiche superiori alla media.

In una classe che possiamo definire "normale" gli interventi didattici possono anche essere differenziati a seconda delle capacità degli stessi alunni. A questo proposito ci si può riferire alla progettazione ed alla conduzione del percorso didattico in classi ad abilità differenziate. Per questo argomento c'è un'esperienza internazionale argomentata in una vasta bibliografia.

La nostra osservazione si limita ad esperienze più locali e pur sempre legate ad un contesto internazionale. Ci si riferisce alla scuola veneziana di glottodidattica che trova una spiegazione ed una progettualità in un saggio di due insegnanti dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Di questo saggio sono autori i prof. Fabio Caon e Valeria Tonioli: ne vogliamo trarre solo alcune suggestioni che possono essere trasferite anche nella progettazione della didattica per alunni con ADHD.

L'acronimo CAD sta per Classi ad Abilità Differenziate. Secondo il prof. Caon la CAD ha questo significato:

è un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valorizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli e aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe (Caon, Tonioli, 2016, p 140).

Il lavoro del prof. Caon riguarda l'apprendimento delle lingue con alunni già ben scolarizzati, ma la tipologia di attenzioni, di interventi cioè la progettazione del lavoro scolastico per questa disciplina specifica, può senza dubbio trovare delle utili indicazioni, spunti e suggerimenti anche per il lavoro diretto ad alunni con ADHD già alle scuole primarie. Con le "eccellenze" il lavoro può essere più semplice, tenere conto delle "diversità" diventa più complesso. Una delle caratteristiche basilari da tenere annotate in queste classi è la "differenziazione" degli obiettivi e di quanto converge per il raggiungimento egli stessi. Ad ogni alunno è riconosciuto un ritmo di apprendimento che risulta essere considerato già in partenza. Altra importante sottolineatura è l'attenzione su come "motivare" al lavoro sia personale, sia di coppia, sia di gruppo. La classe, sottolinea Caon, non è un contenitore di persone diverse: "Ma un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso" (Caon, Tonioli, 2016, p 145).

Le "differenza" tra alunni sotto vari aspetti ed a livelli diversi diventa il termine cui fare riferimento per impostare un adeguato percorso di apprendimento.

Nella diversità si svilupperanno dinamiche relazionali, di cooperazione, di reciproco ascolto che favoriranno l'apprendimento. Le attività da proporre potranno stimolare tutti i sensi e potranno fare riferimento agli interessi degli alunni. Il lavoro dell'insegnante sarà più gravoso perché dovrà avere presenti le diverse capacità i diversi livelli di apprendimento pur mirando ad un medesimo obiettivo. Contenuti, supporti, percorsi possono/devono essere differenziati.

Limitando queste osservazioni ai concetti fondamentali si riporta un concetto particolare definito “zona di sviluppo prossimale” (Vigotskij, 1980) che si spiega come:

un’area cognitiva all’interno della quale il soggetto, interagendo con altri, adulti o pari più esperti, è in grado di svolgere attività che non riuscirebbe a portare a compimento da solo, facendo proprie strategie che ancora non possiede e che vengono interiorizzate e successivamente apprese (Caon, Tonioli, 2016, p 144).

Creare un contesto sociale di mutuo scambio e relazioni positive tra docente ed alunni e tra alunni deve essere un obiettivo facilitante lo sviluppo delle capacità cognitive.

Lavorare con alunni con ADHD comporta certamente una fatica ed una sfida quotidiana particolare ma se il coinvolgimento della classe va oltre la spontanea conoscenza e il minimo scambio di materiali e raggiunge un pieno coinvolgimento, una sinergia positiva sulla quale vigila attentamente l’adulto i risultati possono essere fondamentali per gli alunni e pienamente gratificanti e incoraggianti per l’insegnante. Anche l’insegnante, quindi, dovrà avere piena coscienza oltre che conoscenza del proprio ruolo, e tenere presente che il suo stile di insegnamento è indiscutibilmente fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi programmati. La sua figura inciderà notevolmente sul livello cognitivo, il livello affettivo (stimolo della motivazione), relazionale (qualità dei comportamenti), emotivo e culturale che gli alunni andranno ad interiorizzare. Il lavoro dell’insegnante sarà condizionato anche dalla presa di coscienza che avrà del proprio ruolo. Molto dipenderà anche dagli insegnanti per creare un clima di classe che favorisca la vita sociale al suo interno oltre che gli apprendimenti.

CONCLUSIONS

Even the few lines containing observations and insights on the experience and role of the CAD teacher, and thus the possible transfer of some differentiated teaching methods used in these classes to students with ADHD, contribute to some concluding remarks. The legislative journey, as we have seen, was limited to relatively basic intervention for a long period of Italian history. The foundations of a modern state were laid, but the new Country still faced difficulties and evident disparities between the North and South.

The first decades after the Italian unification served to create conditions to unify not only the territory, but also its citizens in a single population. As we have noted, the school was asked to provide a service sufficient to equip citizens with fundamental reading and arithmetic skills. Living conditions, particularly in rural areas, generally did not allow for significant advancements. With industrial development, vocational institutes opened, and universities saw more enrollments. However, for the disabled, particularly those with mental disabilities, there was limited attention, restricted to some private experiences run by Religious Institutes.

It was only in the post-World War II era, with the birth of the Republic, that there was a renewal of the Educational Institution in Italy, significantly overcoming previous organizational and content limitations. The leap forward was remarkable, and the attention to all physical needs or educational and formative pathways useful for addressing all kinds of difficulties and limitations was significant. Each type of disability was addressed with appropriate methods, materials, and structures, constantly updated and better targeted, also thanks to the synergy between the Ministries of Education and Health. This progress became increasingly precise and directed towards the needs of students, and the increasingly direct involvement of specialized personnel enabled the school to provide intervention tools appropriate to these needs.

Nowadays, we speak of evolving, non-stereotypical programming that is attentive to the needs of both the class group and the individual, who must, however, be equally considered a member of the class and society. The interventions of healthcare personnel have been necessary to find solutions for the school and its obligations. Basic or supportive interventions have been the foundation for establishing a modern school system, open to all and a model of participation. However, this is not the endpoint of a journey, but rather a perpetual motion driven by the commitment to maintaining the educational path within constitutional values. This should include rights in addition to duties, and those must be guaranteed to everyone.

This work explored the various stages of the legislative process for handling the issues faced by families with students requiring special attention. It highlighted how the research has become progressively more targeted and detailed. First and foremost, it was decided to pay appropriate attention to students, both as a class group and at an individual level. For the group, school activities have been more generalized, with a wide spectrum of content and stimuli accessible to all. The uniformity of the intervention will place each student on the same level as the others, contributing to ensuring common learning, as well as a collaborative and mutually supportive atmosphere among the students in the group and with the teacher.

More personalized interventions can be directed, on one hand, towards students who can undertake a more intensive and advanced path (see also the CAD experience) and, on the other hand, towards those students who require different times and methods to achieve their goals. In case the psychophysical situation of some children/adolescents requires it, these aims can be specific and targeted, and in certain situations supported by a special education teacher. Students must be enabled to work peacefully and experience school without suffering or being rejected. Fostering mutual respect and exchange, collaboration, friendships, and adopting attitudes that promote school life are all primary commitments of a careful and prepared educator: a teacher. Hence, this is the role, position, and life of a teacher. A detailed study on the figure and work of teachers is not required here. We focus only on a few observations that follow the path taken in discussing ADHD in schools today. Teachers are entrusted with very demanding tasks that can also be highly rewarding on an emotional level. A teacher must enter the classroom prepared and calm to present content and methods of work and study that make it possible for everyone to acquire what is proposed in the curriculum. Working in the presence of students with ADHD particularly engages the teacher on an emotional level.

Self-control, the ability to wait, to untangle situations of confusion and tension that can occur in the classroom, the strength to contain and restrain oneself, and ultimately the skill to manage this type of class become essential and fundamental prerogatives for the teacher. Everyone recognizes that each child is a person with equal rights to all young citizens, potentially in need of additional attention that focuses not only on their difficulties or limitations but primarily on their potential. Finding strategies that break traditional teaching patterns, without rejecting them but rather expanding them with increasingly precise and scientifically recognized methods, is crucial.

A child comes from a family: the school-family relationship in these cases must be based on longer listening times, more determined and consistent collaboration projects, and a synergistic path that is periodically monitored. This aspect also directly involves the Mental Health service. Much has been

done in schools to address the needs of students with difficulties. 150 years ago, education was designed to be aimed indiscriminately at all the young citizens of a united Italy. A gradual path of awareness and openness to the issue of disability was necessary to reach the point where appropriate special attention was paid to those affected by physical and mental condition. Many scholars from various branches of human knowledge have concentrated their efforts on this topic.

If schools are required to intervene to improve the socio-cultural conditions of all, especially those in more difficult situations, and to prepare each individual to become part of society, it is clear that other entities must also support this institution. The collaboration between the Ministry of Public Education and the Ministry of Health, in their specific branches, is an effort that reflects the modernity of a state. In this regard, Italy has not remained on the sidelines, although much depends on the economic resources that can mobilize and support human resources. However, the field of intervention remains complex: intervening on disabilities is neither simple nor guaranteed.

In the study that led to this work, expressions such as "seems," "appears," "it seems that" or "it is likely" were found on many occasions, even among well- renowned authors. This indicates that we are always on a journey, and achievements are gradual. On the other hand, human existence, in general, is not a fixed and stable block but develops along a path that solves problems while also creating new ones - a continuous motion. Entering the world of education, and especially special interventions within it, requires continuous updating and a high level of dedication.

BIBLIOGRAFIA

ARCANGELI D., 2020, *Adhd: cosa fare e non, guida rapida per gli insegnanti scuola primaria*, Trento, Erickson

BIONDI G., IMBERCIADORI F., 1982, *Voi siete la Primavera d'Italia*, Torino, Paravia

C.M. n 8 del 6/03/2013 Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*

CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Ed UTET Università Torino

CORNOLDI C., CARDINALE M., MASI M., PETTINO' L., 1996, *Impulsività e autocontrollo*, Trento, Erickson

CORNOLDI C., DE MEO T., OFFREDI F., VIO C., 2001, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Trento, Erickson

CORNOLDI C., DE MEO T., OFFREDI F., VIO C., 2014, *Parent training per l'ADHD*, Trento, Erickson

CORNOLDI C., DI PIETRO M., MARZOCCHI GM., VIO C., 2018, *Adhd a scuola, strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento, Erickson

DAFFI E., PRANDOLINI C., 2013, *ADHD e compiti a casa*, Trento, Erickson

DAL D.lg. 2017 (DECRETO LEGISLATIVO)

DE MAURO, 2000, *Il dizionario della lingua italiana*, Torino, Paravia

DEVOTO O., 2006, *Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier

DI PIETRO M., BASSI E., FILORAMO G., 2001, *L'alunno iperattivo in classe: Problemi di comportamento e strategie educative*, Trento. Erickson

DUPAUL et al., 2000, *Educational interventions for students with attention-deficit disorders*, American Psychiatric Press

F. CAON, V. TONIOLI (2016). La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia ed in Europa. DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-9 ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN

[print] 978-88-6969-073-0 | <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-09.pdf>

FEDELI D., VIO C., 2017, *Adhd iperattività e disattenzione a scuola*, Firenze, Giunti

GENTILI R., *Bottai e la riforma fascista della scuola*, 1979, Firenze, La nuova Italia

HORSTMANN K. E STEER J., 2012, *Aiutare gli alunni con ADHD a scuola*, Trento, Erickson

LA GAZZETTA UFFICIALE: Legge 104/92, del 5/02/1992 *Legge- quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*

LA GAZZETTA UFFICIALE: Legge 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*

LA GAZZETTA UFFICIALE: Legge 517/77, del 04/08/1977 *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*

LINEE GUIDA SINPIA ADHD 2002: *Diagnosi e terapia farmacologiche*

MARZOCCHI G.M., 2011, *La presa in carico dei bambini con ADHD e DSA costruzione della rete tra clinici, genitori e insegnanti Guida per insegnanti*, Trento, Erickson

MARZOCCHI G.M., MOLIN A., POLI S., 2000, *Attenzione e meta cognizione: Come migliorare la concentrazione della classe*, Trento, Erickson

Nota MIUR n 1395 del 2012 *Piano Didattico Personalizzato per alunni con ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività)*

Nota MIUR n 4089 del 2010 *Disturbo di Deficit di attenzione ed iperattività*

Nota MIUR n 4274 del 2009 *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*

PIZZICONI, F. D. (2021). Turin 1893-1906. Early experiments for the creation of libraries for children. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 191–204. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11839>

RUSSELL A. BARKLEY, 2017 *Strumenti e Strategie per la gestione della classe*, Trento, Erickson

SHAPIRO L., 2015, *ADHD: Il mio libro di esercizi*, Trento, Erickson

SINPIA SOCIETA' ITALIANA DI NEUROPSICHIATRIA DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA, 2006, *Linee guida per il DDAI e i DSA: Diagnosi ed interventi per il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Trento, Erickson

TANNENBAUM E.R., 1974, *L'Esperienza fascista cultura e società in Italia dal 1922 al 1945*, Milano, Mursia editore

TRECCANI, 1994, *Vocabolario*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana

TUFFANELLI L., IANES D., 2011, *La gestione della classe*, Trento, Erickson

VIO C., MARZOCCHI G.M., OFFREDI F., 1999, *Il bambino con deficit di attenzione/iperattività. Diagnosi Psicologica e Formazione dei Genitori*, Trento, Erickson

SITOGRAFIA

<https://archivi.istruzioneer.it/rn/rn.istruzioneer.it/wp-content/uploads/sites/2/2018/03/Slide-Ritorto.pdf>

<https://disturbispecificidiapprendimento.it/dsa-bes-e-adhd/>

<https://icvicenza2.edu.it/allegati/all/232-modulo-1-disturbi-del-comportamento.pdf>

<https://lemete.it/wp-content/uploads/2019/07/ADHD-Strategie-e-indicazioni-operative.pdf>

<https://www.adhdpiemonte.it/wp-content/uploads/2016/10/suggerimenti-marzocchi.pdf>

<https://www.iissgarrone.edu.it/wp-content/uploads/2020/05/STRUMENTI-DI-INTERVENTO-PER-ALUNNI-E-STUDENTI-CON-ADHD.pdf>

https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

https://www.laboratoriodidattico.it/wp/wp-content/uploads/2015/11/ADHD_Guida-insegnanti.pdf

<https://www.professionistiscuola.it/sostegno/2147-inclusione-integrazione-inserimento-breve-guida-commentata.html>

https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/ADHD_Opuscolo.pdf

<https://www.qwant.com/?q=CATACCHIO+M.R.%2C+MATTEO+DEL+GROSSO%2C+STERPE+TA+SOMMA+M.%2C+RIZZO+F.%2C+Strumenti+di+intervento+rivolti+ad+alunni+e+studenti+con+adhd&client=opensearch>

<https://www.qwant.com/?q=REGIONE+LOMBARDIA%2C+Condivisione+di+percorsi+diagnostico-terapeutici+per+l%E2%80%99ADHD+guida+per+insegnanti&client=opensearch>

<https://www.sicupp.org/langolo-della-storia/267-i-primi-passi-delladhd>

www.aidaiassociazione.com

www.airipa.it

APPENDICE

Esempio di PDP in funzione di ADHD

PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO - ADHD

Anno Scolastico

Plesso:

Classe:..... Sezione:

Coordinatore di classe:

Referente BES:

1. DATI GENERALI DELL'ALUNNO

Cognome e nome	
Data e luogo di nascita	
Diagnosi clinica: ADHD	Redatta in data _____ da (nome e qualifica di Esperto/i) _____ ASST (ex ASL) _____ aggiornata in data _____ da _____
Interventi terapeutici pregressi e/o contemporanei al percorso scolastico	Tipologia di intervento _____ effettuato da _____ presso _____ periodo e frequenza _____ modalità _____
Scolarizzazione pregressa (documentazione relativa alla scolarizzazione e alla didattica)	Tipo di frequenza:

negli ordini precedenti di scuola)	Problemi emersi:
Rapporti scuola-famiglia	

2. PROFILO DELL'ALUNNO (* = mettere una X sulla casella corrispondente)

2.1 Sviluppo psichico

Area Cognitiva	0	1	2	3
Ha capacità di attenzione	*			
Ascolta quando gli si parla direttamente				
Presta attenzione ai dettagli				
Area motoria	0	1	2	3
Ha capacità di controllo del proprio corpo				
E' in grado di stare seduto al proprio posto in classe				
È in grado di controllarsi in relazione al contesto				
Area della Comunicazione	0	1	2	3
Ha capacità di ascolto				
Si esprime in maniera appropriata				
Sa conversare				
Sa riferire fatti personali				
Sa esprimersi con linguaggi non verbali				
Sa usare le nuove tecnologie				
Area dell'Apprendimento	0	1	2	3
Compie errori di distrazione				
Ha capacità di memoria				
Si sa concentrare				
Ha capacità di comprensione				
Sa esporre un argomento di studio				
Sa risolvere problemi di tipo logico - matematico				
È in grado di effettuare ricerche				
Usa le competenze acquisite per realizzare idee				
Area Relazionale	0	1	2	3
Sa lavorare in gruppo				
Sa rispettare le regole				
Sa aspettare il suo turno				
È capace di controllare le emozioni				
Ha un comportamento imprevedibile				
Sa gestire i rapporti con i docenti				
Costruisce e mantiene relazioni positive con i compagni				
Autonomia Personale	0	1	2	3
Ha cura della propria persona				
Ha cura dei propri oggetti				
Ha cura degli spazi di vita				
È consapevole delle proprie difficoltà				
E' in grado di organizzare compiti o attività				
Ha stima di sé				
Sa studiare da solo				
Area dell'Autonomia Sociale	0	1	2	3
Sa instaurare rapporti con gli altri				
Sa gestire i conflitti				
Ha un atteggiamento di sfida verso gli adulti				
Rifiuta di svolgere quanto richiesto				
Sa mantenere relazioni di amicizia				

2.2 Abilità strumentali

<i>Abilità</i>	<i>Elementi desunti dalla diagnosi</i>	<i>Elementi desunti dall'osservazione in classe</i>
<p>LETTURA</p> <p>Livelli di competenza nella letto-scrittura</p>		
<p>COMPRENSIONE DEL TESTO</p> <p>Letterale, inferenziale, costruttiva, interpretativa, analitica, valutativa,</p>		
<p>SCRITTURA</p> <p>Competenza linguistica (sintattica, grammaticale, lessicale, ortografica..)</p>		
<p>AREA MATEMATICA</p> <p>Uso dei numeri, delle tecniche</p>		

<p>di calcolo, soluzione dei problemi.</p>		
<p>AREA</p> <p>APPRENDIMENT</p> <p>O</p> <p>Capacità di selezionare le informazioni per eseguire il compito e mantenere l'attenzione per completarlo; resistere alle distrazioni; seguire le istruzioni/consegne; utilizzare processi esecutivi di individuazione, pianificazione, controllo di sequenze di azioni complesse; applicare efficacemente strategie di studio;...</p>		
<p>ABILITÀ</p> <p>INTERPERSONAL</p> <p>I</p> <p>Costruire/mantenere relazioni positive coi compagni; autoregolare le emozioni; affrontare le frustrazioni; gestire il livello di motivazione interna; gestire stati di eccessiva demoralizzazione/ansia; controllare il livello di</p>		

aggressività;		
ALTRI DISTURBI ASSOCIATI		

2. STRATEGIE ADOTTATE A SCUOLA

In base agli elementi riportati nella pagina precedente (pag.3) e in relazione alla situazione di partenza dell'alunno, il C.d.C. terrà presenti i seguenti accorgimenti finalizzati al raggiungimento di obiettivi specifici:

<i>Obiettivo</i>	<i>Accorgimenti adottati</i>
FAVORIRE L'ATTEN ZIONE	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ORGANIZZAZIONE DELL'AMBIENTE DELLA CLASSE <ul style="list-style-type: none"> ○ Far sedere l'alunno vicino agli insegnanti o comunque in posizioni facilmente raggiungibili dagli insegnanti o in posizioni in cui non può essere disturbato da altri stimoli esterni (non vicino ad altri alunni iperattivi e/o vivaci e non nelle ultime file) ○ Allenare l'alunno ad organizzare il proprio banco in modo da avere solo il materiale necessario per la lezione del momento <input type="checkbox"/> ORGANIZZAZIONE DELLA LEZIONE <ul style="list-style-type: none"> ○ All'inizio della lezione esplicitare ciò che si farà, presentando sommariamente le attività ○ Svolgere la lezione con spiegazioni non troppo lunghe ○ Introdurre pochi concetti per volta, seguiti da esempi pratici e presentare gli argomenti in modo stimolante con figure, audiovisivi e ponendo agli alunni delle domande ○ Alternare compiti attivi (che richiedono agli alunni di agire) e compiti passivi (come ad es. l'ascolto di una spiegazione) ○ Evitare lezioni con tempi vuoti; variare il tono della voce; usare spesso il contatto oculare ○ Prediligere attività di apprendimento cooperativo e attività di tutoring in coppia o in piccolo gruppo ○ Favorire l'operatività e lo studio delle discipline attraverso esperienze dirette e attività di laboratorio
ORGANIZZARE IL LAVORO PERSONA	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Diminuire la lunghezza del compito, spezzettando un lavoro lungo con brevi pause <input type="checkbox"/> Concordare tempi e modalità dei momenti di pausa <input type="checkbox"/> Dare istruzioni brevi e semplici, anche con una scaletta dei punti da svolgere

LE IN CLASSE	<input type="checkbox"/> Far ripetere con parole proprie cosa bisogna fare <input type="checkbox"/> incoraggiare l'uso di diagrammi di flusso, tracce, tabelle, parole chiave per favorire l'apprendimento e sviluppare la comunicazione e l'attenzione <input type="checkbox"/> Permettere di lavorare in coppia o in piccolo gruppo <input type="checkbox"/> Invitare l'alunno ad effettuare un accurato controllo prima della consegna di un compito concordando in anticipo gli accordi (per es. se controlla ha diritto a fare un "giretto" fuori dell'aula)
ORGANIZZARE IL LAVORO A CASA	<input type="checkbox"/> Occuparsi stabilmente della corretta scrittura dei compiti sul diario <input type="checkbox"/> Diminuire la quantità di compiti assegnati a casa e/o dispensare da alcuni compiti <input type="checkbox"/> Concordare insieme i tempi e la quantità dei contenuti delle interrogazioni programmate
MIGLIORARE L'AUTOS TIMA	<input type="checkbox"/> Ricorrere spesso a stimoli verbali, gestuali e/o visivi per indicare all'alunno che il suo comportamento non è corretto <input type="checkbox"/> Fornire gratificazioni di fronte anche a piccoli miglioramenti <input type="checkbox"/> Concordare piccoli e realistici obiettivi didattici da raggiungere in breve tempo <input type="checkbox"/> Evidenziare i successi e non gli errori; usare i punti di forza dell'alunno
MIGLIORARE IL RAPPORT O CON I COMPAG NI	<input type="checkbox"/> Definire con tutti gli studenti poche e chiare regole di comportamento da mantenere all'interno della classe <input type="checkbox"/> Programmare attività di cooperazione. <input type="checkbox"/> Rompere i raggruppamenti fissi. <input type="checkbox"/> Assegnare, per quanto possibile, all'alunno compiti di responsabilità, permettendo così il movimento finalizzato a scopi positivi
ALTRO	<input type="checkbox"/>

3. MISURE DISPENSATIVE E STRUMENTI COMPENSATIVI

Alunno	ITALIANO	STORIA	GEOGRAFIA	MATEMATICA	SCIENZE	INGLESE	FRAN/SPAGN	TECNOLOGIA	ARTE / IMMAGINE	MUSICA	SC.MOTORIE	RELIGIONE
Classe												
Anno scolastico												

MISURE DISPENSATIVE												
lettura ad alta voce												
scrittura sotto dettatura												
prendere appunti												
rispettare la tempistica della classe per la consegna dei compiti scritti												
copiare dalla lavagna												
studio mnemonico delle formule, tabelle, definizioni												
quantità eccessiva di compiti a casa												
effettuare più prove valutative in tempi ravvicinati												
STRUMENTI COMPENSATIVI												
formulari, sintesi, schemi, mappe concettuali delle unità di apprendimento												
tabella delle misure e delle formule geometriche												
tavola pitagorica / dei divisori												
pc con programmi di videoscrittura, correttore ortografico												
calcolatrice o pc con foglio di calcolo												
Registratore												
risorse audio (audiolibri,sintesi vocale)												
libri digitali												
software didattici specifici												
vocabolario digitale												
VALUTAZIONE (anche per esami conclusivi)												
interrogazioni e verifiche programmate												
verifiche orali e/o pratiche a compensazione di quelle												

scritte, accertandosi che l'alunno ascolti e rifletta attentamente																				
sulle domande e incoraggiando una eventuale seconda risposta, qualora tenda a rispondere frettolosamente																				
uso degli strumenti compensativi nelle verifiche																				
adattamento dei caratteri grafici																				
tempi più lunghi per l'esecuzione delle verifiche o riduzione del numero di esercizi																				
verifiche sui contenuti minimi																				

In base agli elementi riportati Il Consiglio di classe individua, per ogni disciplina o area disciplinare coinvolta, i seguenti strumenti compensativi, le misure dispensative, le modalità di verifica e i criteri di valutazione degli apprendimenti.

Il C.D.C. si rende disponibile a mantenere gli opportuni contatti con lo Specialista di riferimento, al fine di favorire il percorso scolastico dell'alunno, modificando in itinere, se necessario, le strategie adottate.

4. PATTO CON LA FAMIGLIA E CON L'ALUNNO

Il C.D.C. concorda con la famiglia e con l'alunno le seguenti strategie e gli strumenti da utilizzare nell'esecuzione dei compiti e nello studio a casa.

STRATEGIE E STRUMENTI UTILIZZATI DALL'ALUNNO A CASA		
<i>Modalità e strumenti utilizzati per affrontare il testo scritto:</i>	sottolinea	
	identifica parole chiave	
	costruisce schemi- tabelle- mappe- diagrammi	
	altro:.....	
<i>Modalità di svolgimento dei compiti assegnati:</i>	con l'aiuto di un adulto o di un tutor	
	tempi definiti per lo studio di ogni materia	
	studio pomeridiano, non serale	
	studio in uno spazio idoneo con poche distrazioni	

	altro:.....	
Strategie per ricordare:		
	uso immagini	
	colori	
	riquadrature	
	altro:	
STRUMENTI UTILIZZATI DALL'ALUNNO NELLO STUDIO A CASA		
Schemi, mappe, tabelle e formulari		
Computer con videoscrittura		
Computer con correttore ortografico		
Calcolatrice		
Libri digitali, vocabolario multimediale e software didattici free		
Risorse audio: registratore; sintesi vocale		
Fotocopie ingrandite		
Altro:		

IL PRESENTE PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO È STATO CONCORDATO E REDATTO DA:

Docenti del Consiglio di Classe

Coordinatore di Classe

Genitori

(Specialista)

Dirigente Scolastico

Luogo e Data,