

Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento: le rappresentazioni degli insegnanti nella Regione Veneto

Enrica Donolato, Renzo Tucci e Irene C. Mammarella

Sommario

Negli ultimi anni si è registrata una sempre maggiore attenzione rivolta alle difficoltà scolastiche e ai disturbi di apprendimento. A partire dal 2010, anno in cui è stata emanata la Legge nazionale 170 sui Disturbi Specifici di Apprendimento, sia a livello nazionale che a livello regionale sono state promosse molteplici iniziative e normative con l'obiettivo di regolamentare le procedure finalizzate all'individuazione precoce, alla tempestività della diagnosi, alle modalità di comunicazione tra scuola e sanità, ecc. Qual è oggi il sistema di rappresentazione degli insegnanti circa le difficoltà di apprendimento? In questo lavoro sono state analizzate le rappresentazioni degli insegnanti della Regione Veneto rispetto alla diffusione dei disturbi dell'apprendimento, all'organizzazione del sistema scolastico e alle risorse disponibili da parte del mondo della scuola.

Parole chiave

Disturbi Specifici dell'Apprendimento, rappresentazioni degli insegnanti, normative nazionali e regionali sui disturbi dell'apprendimento.

LEARNING DIFFICULTIES AND DISORDERS: REPRESENTATIONS OF TEACHERS IN THE VENETO REGION

Abstract

In the last few years school difficulties and learning disorders have received greater attention. Since 2010, when the national law on Specific Learning

Disorders was enacted, both at a national and regional level, several laws have been proposed in order to regulate early identification procedures, diagnosis criteria and communication processes between schools and healthcare. However, teacher representations systems about school difficulties today are still not clear. The aim of this paper was to analyse the representations of teachers on the presence of Learning Disorders in the Veneto Region school system and their perception about available resources at school.

Keywords

Learning Disorders, teachers' representations; national and local law for learning disorders.

Introduzione

Negli ultimi anni è cresciuta l'attenzione verso i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), che costituiscono attualmente un problema diffuso che interessa tra il 3% e il 4% della popolazione (Barbiero et al., 2012; Tucci e Vio, 2016), rappresentando una delle principali richieste di valutazione presso i servizi territoriali.

Con il termine DSA ci si riferisce a un gruppo di disturbi che interessano la strumentalità della lettura, della scrittura e del calcolo e ostacolano il normale processo di acquisizione delle abilità scolastiche. In particolare, i documenti relativi alla Consensus Conference del 2007, le Raccomandazioni cliniche sui DSA (Documento d'intesa, PARCC 2011) e la Legge n. 170/2010 riconoscono come Disturbi Specifici dell'Apprendimento la *Dislessia*, la *Disortografia*, la *Disgrafia* e la *Discalculia*. La caratteristica che accomuna tali disturbi riguarda l'origine neurobiologica e la specificità del deficit che coinvolge un determinato dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale. Il disturbo non deve essere inoltre spiegato da deficit sensoriali e neurologici gravi, da problematiche significative della sfera emotiva o da una situazione socio-culturale svantaggiata, tutti elementi che devono poter essere esclusi a fini diagnostici. Tra le caratteristiche dei DSA è da tener presente che l'*espressività* del disturbo si modifica in relazione non solo al grado di compromissione della funzione, ma anche all'età del bambino, alle fasi di apprendimento e a fattori ambientali come la scuola, la famiglia e il contesto sociale. In questo senso risulta importante distinguere una condizione di *difficoltà* da una di *disturbo specifico*, intese tuttavia come entità dimensionali facenti parte di un continuum. Il disturbo, in particolare, ha un carattere innato, che trova la sua espressività maggiore in compiti scolastici, e persistente anche in seguito a trattamenti specifici di potenziamento delle componenti compromesse (Tressoldi e Vio, 2008). I Disturbi Specifici dell'Apprendimento possono manifestarsi in comorbidità con altri DSA, con l'ADHD (disturbo dell'attenzione con iperattività) o con aspetti psicopatologici (ansia, depressione e disturbi della condotta)

che possono complicare il quadro clinico. In questo senso la presenza di un DSA e la co-occorrenza di altre problematiche rappresentano un rilevante fattore di rischio sul piano individuale e familiare ma anche scolastico, legato allo sviluppo di problematiche nell'adattamento sociale (Stone e La Greca, 1990; Masi, Brovedani e Poli, 1998), relazionale ed emotivo (Wong, 1996).

Proprio con l'obiettivo di tutelare il diritto allo studio e favorire il successo scolastico nei soggetti con DSA, l'8 ottobre 2010 è stata approvata a livello nazionale la Legge 170 «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico», che costituisce un importante punto di riferimento in questo campo. Le finalità presenti in tale normativa coinvolgono gli aspetti legati alla diagnosi e alle misure da adottare a scuola, oltre alla promozione della formazione degli insegnanti, alla sensibilizzazione dei genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA e alla comunicazione e collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione. In particolare per quanto riguarda la diagnosi, la normativa specifica come questa possa essere effettuata dal Servizio Sanitario Nazionale o da strutture accreditate e come le istituzioni scolastiche siano chiamate a segnalare alle famiglie eventuali casi di un possibile DSA al fine di avviare un percorso di diagnosi (art. 2 del decreto attuativo).

Il processo di diagnosi, volto a favorire il rilascio di una relazione diagnostica dettagliata e tempestiva, costituisce tuttavia un nodo cruciale attualmente definito e gestito in modo autonomo dalle diverse regioni. Per quanto riguarda il Veneto, la prima normativa di riferimento risale alla Legge Regionale n. 16 del 4 marzo 2010 «Interventi a favore delle persone con DSA e disposizioni in materia di servizio sanitario regionale», che proponeva l'attuazione di interventi volti a promuovere la diagnosi precoce dei DSA in una prospettiva di stretta collaborazione tra strutture socio-sanitarie, pubbliche e private, famiglie e istituzioni scolastiche. In seguito, attraverso la DGR 2723 del 24 dicembre 2012 promossa successivamente all'Accordo Stato-Regioni del 25 luglio 2012 e recante «Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei DSA», è stato definito l'elenco dei soggetti privati abilitati al rilascio della diagnosi, specificando come questa potesse essere rilasciata sia da neuropsichiatri infantili che da psicologi dipendenti dai servizi pubblici del Sistema Sanitario Nazionale.

Più recentemente, attraverso l'ultima Delibera della Giunta Regionale (n. 2315 del 9 dicembre 2014), è stato decretato come solamente le strutture accreditate per le branche di neurologia e psichiatria, con specializzazione in neuropsichiatria infantile, possano richiedere l'accreditamento, impedendo alla figura dello psicologo di poterne fare richiesta e di emettere quindi una diagnosi riconosciuta dalla scuola (Certificazione 170). La gestione del processo di diagnosi risulta quindi di forte criticità e legata non solo all'identificazione precoce e tempestiva del disturbo, ma anche all'emissione di una diagnosi riconosciuta dalla scuola volta a far accedere l'alunno con DSA alle facilitazioni previste dalla Legge 170. Se si considerano infatti i dati dell'Ufficio scolastico regionale del Veneto, emerge chiaramente una notevole variabilità nelle percentuali di casi diagnosticati tra le diverse ULSS, pur registrando un trend di crescita negli ultimi anni. Le diagnosi dei soggetti privati accreditati corrispondono infatti a circa il 10% delle diagnosi totali della Regione e quelle dei soggetti privati non accreditati, convalidate da parte delle ULSS, contribuiscono a circa

il 20% delle diagnosi totali (Dati dell'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto, 2012-2013). Dal 30 giugno 2014, tuttavia, la procedura di convalida delle diagnosi espresse da soggetti privati non accreditati e convertite in Certificazione 170 da parte delle ULSS competenti non risulta più possibile, prolungando tempi di attesa e tempestività nella presa in carico, a livello sia sanitario che scolastico.

Le disposizioni presenti nella normativa e nelle «Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento», allegate al Decreto Ministeriale n. 5669/2011, prevedono la definizione di una didattica individualizzata e personalizzata che proponga percorsi scolastici più flessibili ed efficaci per promuovere l'apprendimento considerando le abilità possedute dagli alunni con DSA, legate ai punti di forza e di debolezza del bambino, al suo livello e modalità di apprendimento. In questo senso appare importante non solo il ruolo rivestito dalle figure professionali che lavorano nei servizi specialistici territoriali (pubblici o privati, accreditati e non), ma anche quello degli insegnanti che si trovano a gestire il bambino in classe e a dover formalizzare e realizzare il Piano Didattico Personalizzato (PDP). In tale contesto la relazione clinica e più in generale la collaborazione tra lo psicologo esperto negli apprendimenti e la scuola rivestono un ruolo chiave nel definire le modalità più adeguate per rispondere ai specifici bisogni dello studente e dare un aiuto per promuovere uno sviluppo ottimale delle sue capacità.

Considerando questi aspetti, appare interessante indagare quali siano le conoscenze relative ai DSA possedute dai docenti e le risorse presenti negli istituti scolastici per affrontare tali problematiche. Alcune ricerche svolte in Italia hanno mostrato come gli insegnanti della scuola primaria conoscano i DSA, appaiano consapevoli della loro incidenza, del ruolo svolto da fattori cognitivi generali, dell'importanza della collaborazione tra scuola e famiglia e della necessità di intervenire al fine di potenziare le abilità deficitarie (Falco, Focchiatti e Cacciamani, 2000). I docenti sembrano inoltre possedere un quadro coerente con le classificazioni psicopatologiche, mostrando un atteggiamento positivo nei confronti dell'intervento e della sua potenziale efficacia (Trotta, Valenti e Palladino, 2005). Per quanto riguarda la Regione Veneto, due ricerche hanno indagato nello specifico la percezione del fenomeno DSA da parte degli insegnanti, evidenziando l'idea che tali alunni siano numerosi, sebbene le risorse a disposizione della scuola non siano sufficienti per affrontare tali problematiche e gli aiuti provenienti dagli specialisti dei servizi pubblici siano carenti (Cornoldi e Re, 2006). Questi risultati sono stati confermati da uno studio più recente che ha sottolineato come gli insegnanti della Regione Veneto evidenzino un'incidenza significativa delle difficoltà di apprendimento, segnalando insoddisfazione per le risorse a disposizione a livello scolastico unite alla necessità e all'urgenza di disporre di figure specialistiche di supporto nella gestione dei bambini in difficoltà (Sturaro, 2009).

Appare quindi importante comprendere se le percezioni degli insegnanti relativamente ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento siano cambiate nel corso del tempo in seguito all'emanazione della Legge 170/2010, così come in relazione alle risorse attualmente a disposizione a livello scolastico e al ruolo dei servizi territoriali, al fine di poter individuare le aree in cui è necessario intervenire maggiormente.

La ricerca

La presente ricerca, condotta dall'Università degli Studi di Padova, si è proposta di svolgere un'indagine esplorativa sulla presenza di difficoltà relative ai processi di apprendimento riscontrate nei diversi ordini scolastici in bambini di età compresa tra i 4-17 anni. Nello specifico ci si è proposti di indagare i sistemi di rappresentazione degli insegnanti di alcune scuole della Regione Veneto relativamente alla diffusione delle difficoltà di apprendimento, all'organizzazione e alle risorse della Scuola, unite al ruolo dei servizi specialistici del territorio rispetto a tali problematiche.

Il campione

Il lavoro ha previsto la raccolta e l'analisi di 225 questionari compilati dagli insegnanti di alcune scuole della Regione Veneto. Nello specifico, il campione è composto da docenti appartenenti ai diversi ordini scolastici (in particolare il 22% della scuola dell'infanzia, il 49% della scuola primaria, il 21% della secondaria di primo grado e l'8% della secondaria secondo grado).

La somministrazione del questionario è avvenuta nel mese di novembre 2014, durante la prima parte dell'anno scolastico appena avviato, e ha previsto 30 minuti per la compilazione. Durante la raccolta e l'analisi dei dati sono state rispettate le norme in materia di protezione dei dati sensibili previste dal decreto 196/03.

Strumenti: struttura del questionario

La ricerca è stata condotta attraverso un questionario specificamente rivolto agli insegnanti teso a indagare le rappresentazioni rispetto ai DSA e alle difficoltà di apprendimento oltre che il rapporto con i servizi del territorio. Il questionario è un adattamento di uno strumento predisposto dal professor Cesare Cornoldi e dalla dott.ssa Anna Re dell'Università degli Studi di Padova e riadattato da Sturaro (2009). Rispetto alle versioni precedenti sono stati aggiunti alcuni item, in particolare il 9 e il 10 relativi al rapporto tra scuola e servizi del territorio, mentre altri sono stati riformulati per indagare l'incidenza e la frequenza dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Non sono state previste versioni differenziate per la scuola dell'infanzia rispetto agli altri ordini scolastici così da poter confrontare globalmente i dati raccolti.

La struttura dello strumento è articolata in due sezioni. La prima parte richiede di specificare alcune informazioni, quali i dati dell'insegnante e della scuola di appartenenza, mentre la seconda è costituita dal questionario vero e proprio, composto da 16 item relativi a quesiti che indagano le seguenti aree:

- percezione della diffusione delle difficoltà di apprendimento;
- organizzazione della scuola e attività scolastiche;

- percezione delle risorse a disposizione per affrontare le difficoltà di apprendimento;
- rapporto con i servizi specialistici del territorio;
- soddisfazione rispetto alle risorse esistenti.

Nello specifico, due domande indagano la percezione della diffusione delle difficoltà di apprendimento: una chiede di stimarne l'incidenza complessiva e l'altra di indicare, tra una serie di alternative date, quale disturbo sia maggiormente frequente; cinque domande fanno riferimento all'organizzazione della scuola in termini di orario scolastico, di attività di doposcuola o di tipo extrascolastico, chiedendo inoltre di specificare la disponibilità di attrezzature di supporto all'insegnamento della didattica. Due item indagano inoltre le risorse a disposizione della scuola per i bambini con difficoltà di apprendimento, ovvero la presenza di attività educative specificamente pensate per gli alunni in difficoltà ma senza certificazione, la disponibilità di personale specializzato all'interno della scuola per la consulenza e l'intervento (chiedendo di specificare il tipo di figura professionale a disposizione o di riferire quale personale specializzato potrebbe essere di aiuto); tre domande indagano il rapporto con i servizi del territorio sia rispetto all'utilità delle diagnosi dei servizi pubblici e privati, sia per rilevare l'eventuale presenza e utilità di contatti tra la scuola ed enti privati e/o convenzionati. Infine, le ultime quattro domande analizzano la soddisfazione degli insegnanti rispetto alle risorse esistenti per affrontare i casi di difficoltà e verso i servizi del territorio, chiedendo di specificare, in entrambi i casi, di quali risorse si avvertirebbe maggior bisogno.

Le domande prevedevano risposte chiuse di tipo sì/no, risposte a scelta multipla in cui era possibile scegliere una o più alternative tra quelle presentate e infine risposte aperte per permettere agli insegnanti di esprimere liberamente opinioni personali e raccogliere eventuali specificazioni.

Decodifica e tipologie di misurazioni

In seguito alla somministrazione dei questionari si è proceduto con la decodifica delle risposte. L'analisi del materiale raccolto è stata svolta da due giudici indipendenti. La correlazione dei giudizi espressi dai due giudici è risultata elevata ($r = .91$).

Per entrambe le sezioni del questionario è stata rilevata la distribuzione delle frequenze per i singoli item, calcolando le percentuali di risposta date globalmente e specificando successivamente i risultati relativamente all'ordine scolastico.

Risultati

Percezione della diffusione delle difficoltà di apprendimento

Quasi la metà degli insegnanti (46,9%) ritiene che l'incidenza delle difficoltà di apprendimento sia superiore al 6%; due insegnanti su cinque (39%) la stima come maggiore del 15%; il 13,7% pensa che sia compresa tra il 3% e il 6%, mentre lo 0,5% non lo ritiene

un problema. Tale percezione viene confermata in particolare nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, in cui si può osservare un'analogia distribuzione delle percentuali di risposta (figura 1).

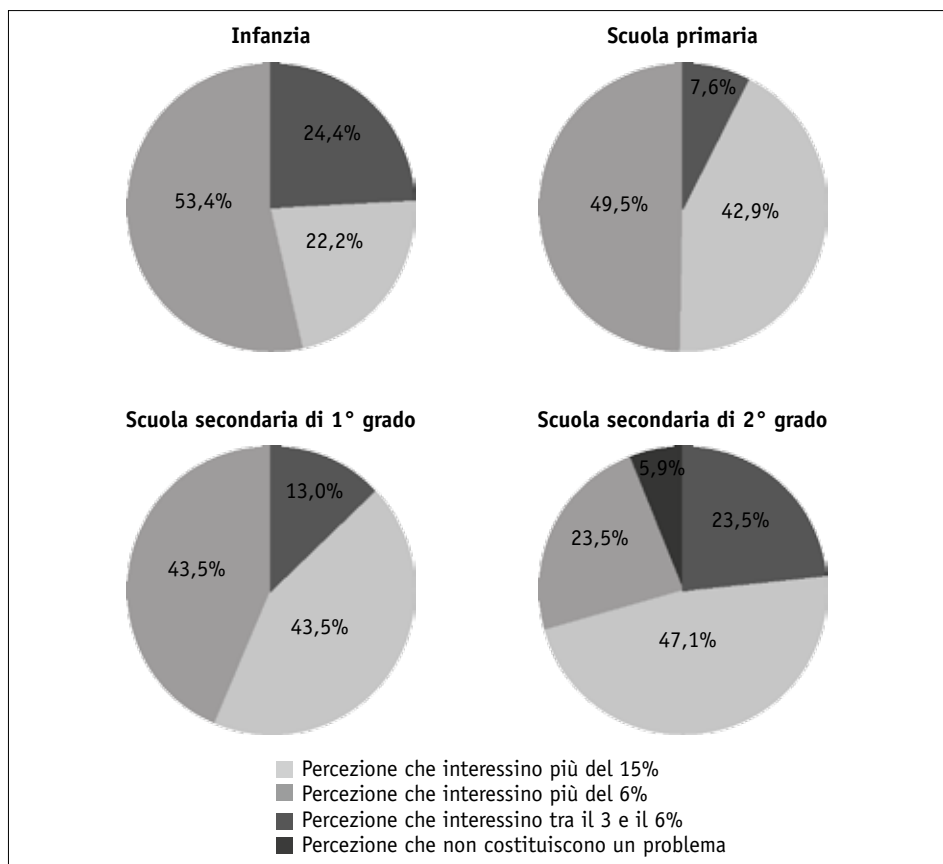


Fig. 1 Percezione dell'incidenza delle difficoltà di apprendimento. A questa domanda ha risposto il 95,1% degli insegnanti intervistati.

Relativamente ai diversi ordini scolastici, si può osservare una diversa distribuzione delle percentuali di risposta; tuttavia, in ogni ordine più dell'85% degli insegnanti ritiene che le difficoltà riguardino più del 6% degli studenti (maggiori del 6% e superiori al 15%), sebbene al crescere dell'ordine scolastico si modifichi la percezione di difficoltà di apprendimento da parte degli insegnanti (difficoltà superiori al 6%: dal 53,4% della scuola dell'infanzia al 23,5% della scuola superiore di II grado; difficoltà superiori al 15%: dal 22,2% della scuola dell'infanzia al 47,1% della scuola secondaria di II grado). Quasi nessuno, o una percentuale trascurabile alle scuole secondarie di II grado, non percepisce le difficoltà scolastiche come un problema.

Rispetto al lavoro di Sturaro (2009), viene confermato il dato generale relativo alla stima delle difficoltà scolastiche: già nel 2009 più dell'85% degli insegnanti riteneva che le difficoltà superassero il 6% della popolazione studentesca (maggiore del 6% pari al 55,6% degli insegnanti, superiore al 15% pari al 33%). È da notare tuttavia che il numero di bambini con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento nella Regione Veneto si attesta intorno al 3-4% (Barbiero et al., 2012; Tucci e Vio, 2016).

Conoscenze relative la frequenza di diffusione delle difficoltà di apprendimento

Analizzando le risposte date, pari al 97,8% degli insegnanti intervistati, emerge come tra i Disturbi Specifici dell'Apprendimento la Dislessia sia considerata dal 52,7% degli insegnanti il profilo più frequente, come affermato dal 58,3% dei docenti della scuola primaria, dall'82,6% di quelli della scuola secondaria di primo grado e dal 61,1% di quelli della secondaria di secondo grado. Analogamente alla Dislessia, anche la Disortografia è stimata dal 44,5% degli insegnanti come il disturbo più diffuso, come confermato dal 56,5% degli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado, seguiti dal 50% di quelli della secondaria di secondo grado.

A differenza della Dislessia e della Disortografia, la Discalculia e il Disturbo Non Verbale sono invece considerate le difficoltà più frequenti rispettivamente dal 12,3% e dal 17,3% dei docenti. La Discalculia in particolare è segnalata come il profilo più diffuso dal 10,2% degli insegnanti della scuola primaria, dal 23,9% e dal 16,7% di quelli della scuola secondaria di primo e secondo grado, a differenza del Disturbo Non Verbale, che presenta percentuali che decrescono in relazione all'ordine scolastico, in quanto segnalato dal 15,7% dei docenti della scuola primaria, dal 10,9% e dal 5,6% di quelli della secondaria di primo grado e secondo grado.

Per quanto riguarda i disturbi esternalizzati, il disturbo da deficit di attenzione-iperattività (ADHD) è percepito come il profilo più frequente dall'80,5% degli insegnanti, in particolare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria con valori pari al 93,8% e all'88%, che calano al 65,2% nella scuola secondaria di primo grado e diminuiscono ulteriormente al 38,9% nella scuola secondaria di secondo grado. Anche la Disabilità Intellettiva è segnalata come il disturbo più diffuso dal 19,1% dei docenti, in questo caso con il passaggio dal 9,3% della scuola primaria al 34,8% e 44,4% della scuola secondaria di primo e di secondo grado. È tuttavia opportuno sottolineare come per tale domanda sia stata data la possibilità di rispondere scegliendo una o più alternative tra quelle proposte. Le percentuali di risposta fanno dunque riferimento alla frequenza con cui ogni singolo item è stato scelto, non essendo stato possibile ordinare le risposte fornite dalla più alla meno frequente.

Le conoscenze della maggior parte degli insegnanti intervistati relativamente alla diffusione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento sembrano dunque essere adeguate, permettendo di individuare in modo corretto i disturbi più diffusi (Dislessia e Disortografia). La percezione della frequenza dell'ADHD risulta invece sovrastimata non solo nella scuola dell'infanzia ma anche negli altri ordini scolastici. Questo può essere legato al fatto che

spesso gli aspetti comportamentali legati a una maggiore vivacità possono essere facilmente associati a comportamenti problematici di tipo iperattivo, senza tuttavia essere confermati da un riscontro di tipo clinico, ma influenzando il sistema di credenze degli insegnanti relativamente alla diffusione del disturbo. Dai dati raccolti emerge inoltre come anche la Disabilità Intellettiva sia segnalata tra i disturbi più frequenti nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, dato estremamente sovrastimato rispetto alla sua reale diffusione.

Organizzazione della scuola e attività scolastiche

Relativamente all'orario scolastico e alla presenza di attività di doposcuola, di attività extrascolastiche o di attrezzature di supporto all'insegnamento ha risposto rispettivamente il 94,2%, il 95,1%, il 97,8% e il 97,3% degli insegnanti intervistati.

Per l'aspetto relativo al funzionamento della scuola, la maggior parte degli insegnanti (50,9%) riporta la presenza di un orario a tempo pieno, in particolar modo nella scuola dell'infanzia (98%) e in percentuali più basse nella scuola primaria e secondaria di secondo grado (47,2% e 35,3%). Solo il 9,4% dei casi riporta la presenza di due rientri pomeridiani, così come emerge in particolare nella scuola secondaria di secondo grado (30,8%), mentre nel 9% non è invece prevista la presenza di rientri.

Le attività di doposcuola negli istituti scolastici coinvolti nell'indagine sono proposte nel 30,8% dei casi, con percentuali analoghe nella scuola primaria e in quella secondaria di primo grado (33,6% e 32,6%) e un aumento nella secondaria di secondo grado (50%). I momenti di affiancamento nello svolgimento dei compiti scolastici, dove previsti, hanno nel 35,3% dei casi una frequenza bisettimanale, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado (50%), nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola primaria (38,9 e 32,5%), mentre nel 32,4% presentano una frequenza quotidiana, con valori più alti nella scuola primaria (42,5%). Solo il 25% degli insegnanti riferisce un unico affiancamento a settimana.

Le attività socio-educative organizzate in orario extrascolastico appaiono invece poco diffuse, in quanto riportate solo dal 23,6% degli insegnanti, in questo caso con un aumento via via progressivo dalla scuola dell'infanzia (10,6%), alla scuola primaria (19,3%) e secondaria di primo e secondo grado (37% e 50%). Nello specifico, in tutti gli ordini scolastici è riferita l'organizzazione di attività motorie, manuali, di musica e teatro, oltre ad attività ludiche, lettura creativa-espressiva per i bambini più piccoli e attività sportive e di lingue nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Per quanto riguarda le attrezzature di supporto all'insegnamento (ad esempio computer, LIM o videoregistratore), emerge come tali strumenti siano diffusi nell'84,5% dei casi, così come confermato nella scuola primaria (97,2%), nella scuola secondaria di primo e secondo grado (100% e 94,4%). Nonostante sia riferita la presenza di questi strumenti, solo il 78,8% dei docenti (177 questionari) è tuttavia capace di specificarne la frequenza d'uso, che viene stimata dal 67,8% degli insegnanti come maggiore di una volta al mese, così come confermato da percentuali analoghe in Sturaro (2009). Il 97,6% degli insegnanti esprime inoltre un'opinione positiva circa l'utilità dell'uso di tali strumenti con i bambini con DSA, come confermato in modo unanime nella scuola secondaria di primo e secondo

grado (100% delle risposte) e dal 98,1% dei docenti della scuola primaria. Tra le motivazioni a sostegno di questa posizione, gli insegnanti riportano la possibilità di condurre lezioni più interattive, di diversificare le modalità di presentazione degli argomenti proposti, di integrare e arricchire le spiegazioni attraverso stimoli diversificati (ad esempio foto, video, mappe) e infine di aiutare a focalizzare e mantenere l'attenzione permettendo una migliore memorizzazione da parte degli alunni. Tali strumenti sono inoltre riconosciuti come possibili strumenti compensativi per aiutare a colmare difficoltà specifiche (ad esempio nella lettura o scrittura), per lo svolgimento di esercizi, con possibilità di autocorrezione, per la costruzione di mappe e allo stesso tempo come mezzi per aumentare la maggiore motivazione allo studio.

Percezione delle risorse a disposizione per affrontare le difficoltà di apprendimento

Attività educative per i bambini in difficoltà

Il 95,1% degli insegnanti intervistati risponde alla domanda, mostrando come il 53,7% dei docenti riporti la presenza di momenti educativi specificamente pensati per i bambini in difficoltà ma senza certificazione, come emerge nello specifico nella scuola primaria (65,7%), con un calo alla secondaria di primo e secondo grado (37% e 27,8%). In tutti gli ordini scolastici è riferita la presenza di attività in affiancamento individuale o di gruppo, con il tutoraggio da parte di un adulto o di un compagno, o di attività di recupero e di potenziamento, sebbene la loro realizzazione sia spesso condizionata dalla disponibilità di compresenze. Tra le attività specifiche nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria viene riportato il tentativo di coinvolgere in modo più diretto gli alunni con difficoltà, incoraggiando la partecipazione in classe e utilizzando rinforzi o strategie per aiutare a mantenere la concentrazione. Nella scuola primaria e secondaria sono organizzate program-mazioni diversificate, attraverso la riduzione o la semplificazione del materiale, oppure l'utilizzo di strumenti audiovisivi, della LIM e l'avvio all'uso di tecnologie compensative.

Personale specializzato per favorire l'apprendimento in caso di difficoltà

Per quanto riguarda la consulenza e l'intervento con i bambini in difficoltà, risponde il 99,6% degli insegnanti intervistati. In questo caso il 27,2% dei docenti riporta come la scuola abbia a disposizione personale specializzato per la consulenza e l'intervento per i bambini con difficoltà scolastiche, con percentuali analoghe nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e secondaria di primo grado (22%, 26,6% e 23,4%) e una maggiore diffusione alla secondaria di secondo grado (55,6%). Tra coloro che rispondono in modo affermativo, viene riportata principalmente la presenza dello psicopedagogo (47,5%), con percentuali maggiori nella scuola dell'infanzia (66,7%) e un calo nella scuola primaria e secondaria di primo grado (55,2% e 45,5%), seguito dal referente DSA (27,9%), con percentuali analoghe

nella scuola primaria e secondaria di primo grado (27,5%) e valori maggiori nella secondaria di secondo grado (44,4%). Lo psicologo viene invece segnalato solo nel 23% dei casi, in particolare nel 17,2% nella scuola primaria, nel 27,3% e 44,4% della secondaria di primo e secondo grado, mentre l'insegnante di sostegno nell'8,2% dei casi. Tra coloro che affermano di non avere a disposizione un professionista specializzato, il 98,2% ritiene che tale figura sarebbe utile, così come emerge in modo unanime in tutti gli ordini scolastici.

È opportuno precisare come le risposte date dagli insegnanti a tale domanda comprendessero spesso più di una categoria di decodifica, motivo per cui sono state considerate le singole percentuali di risposta senza poter effettuare un confronto tra le diverse risposte.

Rapporto con i servizi specialistici del territorio

Utilità delle diagnosi redatte dai servizi pubblici e privati

Per quanto riguarda le diagnosi redatte dal Servizio Sanitario, emerge come il 50,8% degli insegnanti le ritenga utili nel predisporre il Piano Didattico Personalizzato (PDP), con percentuali simili nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e secondaria di primo grado (rispettivamente del 55,2%, 52,6% e 50%) e valori più bassi nella secondaria di secondo grado (35,3%). Relativamente alle diagnosi redatte dai servizi privati, emerge invece come queste siano ritenute utili dal 70,3% dei docenti per la predisposizione del PDP (figura 2), così come evidenziato in particolare dalla scuola secondaria di secondo grado (80%), seguita dalla scuola primaria e dalla scuola dell'infanzia (72% e 68,2%) e infine dalla scuola secondaria secondo grado (64,3%). Indagando i motivi di insoddisfazione relativamente alle diagnosi redatte dai servizi pubblici, gli insegnanti riportano come spesso le relazioni presentino un linguaggio poco comprensibile per i non esperti, siano poco chiare ed esaurienti, non indicando né suggerendo possibili strategie di intervento da utilizzare a scuola e lasciando spesso gli insegnanti una piena autonomia nel predisporre il PDP.

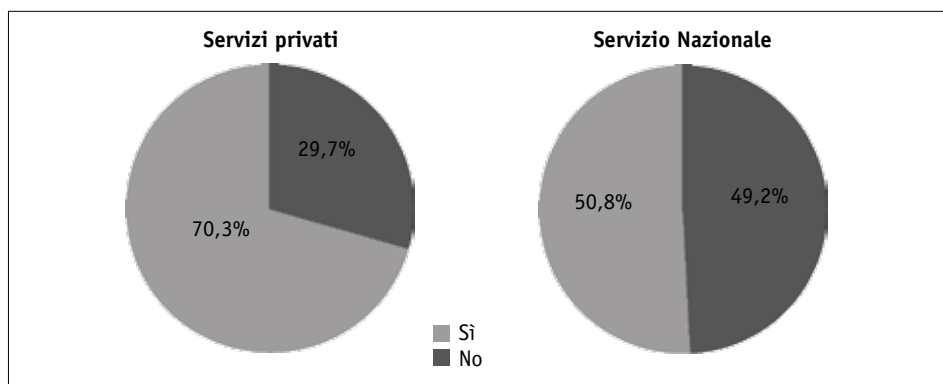


Fig. 2 Utilità delle diagnosi redatte dai servizi pubblici e privati. Alla domanda rispondono rispettivamente l'84% e il 76,4% degli insegnanti intervistati.

Contatti con i servizi specialisti del territorio

Il 53% degli insegnanti afferma di essere in contatto con enti privati o accreditati che si occupano del trattamento di bambini con difficoltà di apprendimento (figura 3), con valori pari al 38,6% nella scuola dell'infanzia, un aumento al 66,4% nella scuola primaria e un successivo calo nella scuola secondaria di primo e secondo grado (42,6% e 38,6%). Tra coloro che non riferiscono la presenza di contatti con enti specializzati, il 98% afferma che sarebbe utile attivare o ampliare il rapporto della scuola con un servizio di questo tipo, con percentuali particolarmente elevate nei diversi ordini scolastici (il 100% nella scuola dell'infanzia e nella secondaria di primo grado, il 97,8% nella scuola primaria e il 91,7% nella secondaria di secondo grado). Tra i motivi a favore, viene riportata la possibilità di avere confronti e consulenze con gli esperti, di ricevere suggerimenti precisi e pratici sia al fine di individuare strategie e interventi da attuare con bambini con difficoltà, sia per predisporre il PDP e supervisionare il lavoro svolto a scuola.

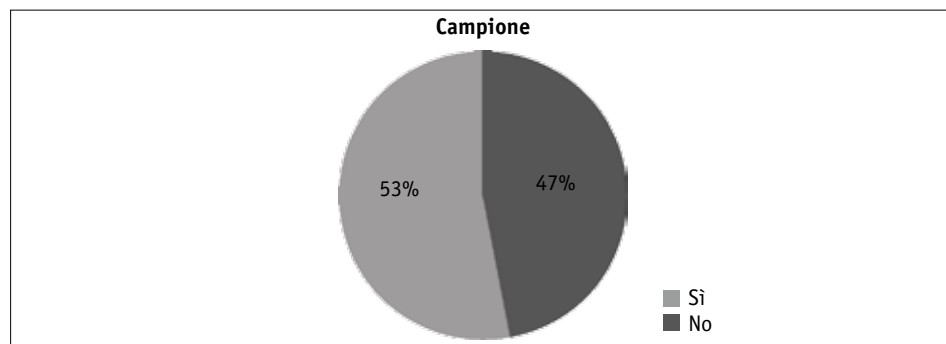


Fig. 3 Contatti con i servizi specialisti del territorio. A questa domanda risponde il 95,6% degli insegnanti intervistati.

Soddisfazione rispetto alle risorse esistenti

Soddisfazione rispetto alle risorse presenti a scuola

Solo il 15,9% degli insegnanti afferma di essere soddisfatto delle risorse messe a disposizione della scuola per affrontare i casi di difficoltà, con percentuali basse in tutti gli ordini scolastici, in particolare con il 21,4% nella scuola dell'infanzia, il 12,5% nella scuola primaria e rispettivamente il 17,8 e 17,6% nella scuola secondaria di primo e secondo grado. In questo caso le risposte fanno riferimento al 96,7% del campione. Indagando le risorse di cui gli insegnanti avvertono maggiore bisogno, emergono attività di consulenza e presenza di personale specializzato nel 78,5% dei casi, così come confermato in tutti gli ordini scolastici con valori più alti nella scuola primaria (85,4%), seguita dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola secondaria di primo grado (73,3% e 75%) e infine dalla scuola

secondaria di secondo grado (53,3%). Nel 21,5% dei casi viene inoltre riferita la necessità di risorse economiche e materiali, con valori pari al 16,7% e 14,6% nella scuola dell'infanzia e un andamento crescente, pari al 32,5% e 46,7%, nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Infine nel 18,2% dei casi viene segnalata la necessità di ore di compresenza, con percentuali analoghe nei diversi ordini di scuola.

Anche in questo caso è opportuno precisare come spesso le risposte date dagli insegnanti facessero riferimento a più di una categoria di decodifica, motivo per cui sono state considerate solamente le percentuali di risposta relative alla frequenza con cui ognuna è stata scelta, senza confrontare tra loro le risposte date.

Soddisfazione rispetto ai servizi psicosociali del territorio

Il 51,9% dei docenti ritiene che il contributo dato dai servizi psicosociali esterni alla scuola nell'intervento con i bambini con problemi nell'apprendimento sia utile ma non sufficiente, il 30,6% lo definisce invece modesto, mentre solo il 10,2% e il 7,3% lo ritengono assolutamente utile o completamente inutile. Nello specifico, la distribuzione di frequenze appare analoga nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e secondaria di primo grado, a differenza della scuola secondaria di secondo grado, dove la maggior parte dei docenti afferma come l'aiuto sia utile ma non sufficiente, seguito da coloro che lo ritengono assolutamente utile e modesto (figura 4).

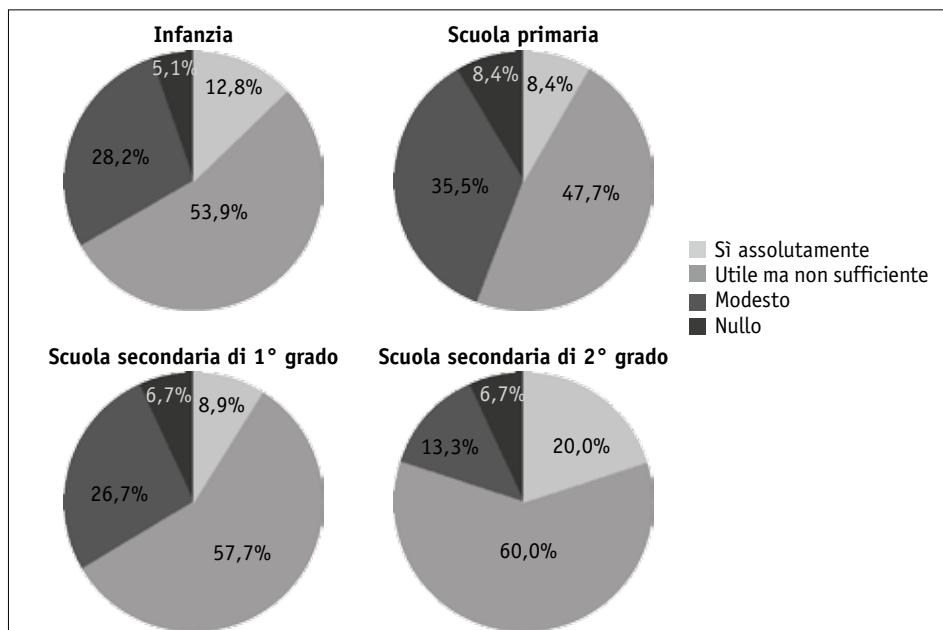


Fig. 4 Utilità del contributo dei servizi nell'intervento delle difficoltà di apprendimento. A questa domanda risponde il 91,5% degli insegnanti intervistati.

Relativamente alle richieste ai servizi psicosociali del territorio, il 54,3% degli insegnanti vorrebbe una maggiore collaborazione da parte dei servizi, il 30,7% richiede invece la presenza di consulenze e interventi, il 12% una riduzione dei tempi per le diagnosi e il 3% maggiori indicazioni. In tutti gli ordini scolastici la maggior parte degli insegnanti richiede una maggiore collaborazione, seguita nella scuola primaria e secondaria di primo grado dalla richiesta di consulenze e interventi, dalla riduzione dei tempi per la diagnosi e dalla richiesta di indicazioni chiave. Nella scuola secondaria di secondo grado la richiesta di collaborazione è invece seguita da quella di consulenze e di riduzione dei tempi per le diagnosi, mentre non è presente la richiesta di indicazioni (figura 5).

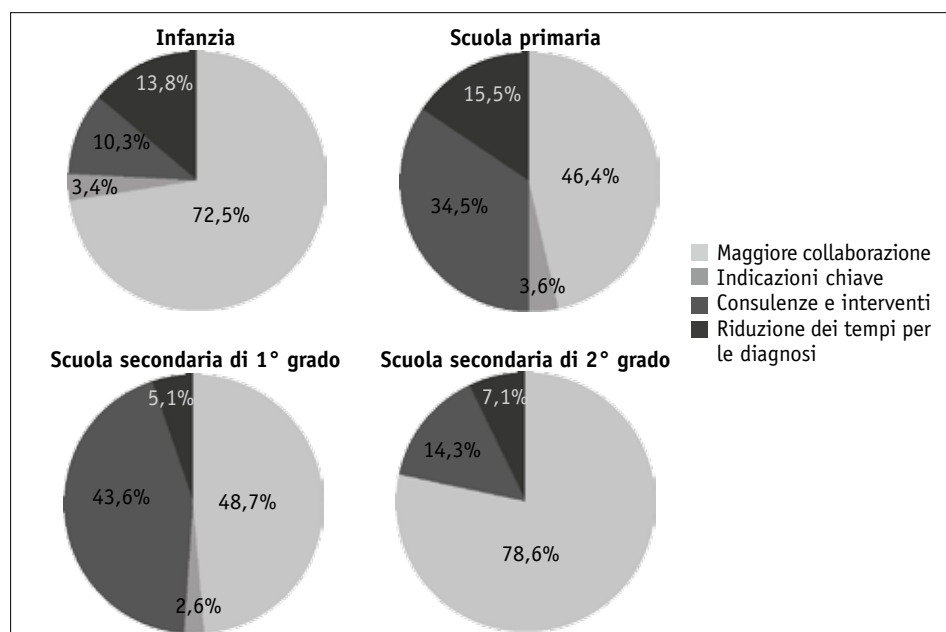


Fig. 5 Richieste ai servizi psicosociali del territorio. A questa domanda risponde il 73,8% degli insegnanti intervistati.

Conclusioni

La crescente attenzione che si è verificata negli ultimi anni relativamente ai DSA ha permesso di fare notevoli passi in avanti per quanto riguarda la tutela e l'identificazione di tali difficoltà in ambito scolastico. Tra le normative presenti in materia, la Legge 170 del 2010, volta a promuovere il diritto allo studio nei soggetti con DSA, prende in considerazione in particolare gli aspetti legati alla diagnosi e alle misure di supporto da adottare in ambito scolastico. La presente indagine si è proposta di indagare tali aspetti, contribuendo a fornire importanti spunti di riflessione in relazione alle rappresentazioni degli insegnanti,

allo stato di salute attuale della scuola e alle richieste e necessità che oggi presenta rispetto al tema dei disturbi di apprendimento.

Gli insegnanti interpellati riportano una percezione molto alta relativamente alla diffusione delle difficoltà di apprendimento (quasi il 40% lo ritiene superiore al 15% della totalità degli alunni): probabilmente ai diversi gradi scolastici corrispondono maggiori fatiche per gli alunni e percezioni di difficoltà più elevate da parte degli insegnanti. La volontà di rispondere alle necessità di tutti gli alunni in difficoltà (o con Bisogni Educativi Speciali) legittima gli insegnanti a richiedere un intervento specialistico da parte di un professionista esperto di apprendimento, così da identificare il corretto profilo funzionale dell'alunno e permettere l'adozione delle strategie didattiche più adeguate. Potremmo quindi aspettarci per il futuro una crescente richiesta di richieste di inquadramenti diagnostici da parte della scuola verso la sanità. I protocolli d'intesa per l'identificazione precoce e l'invio ai servizi dei bambini con sospetto DSA (Protocollo d'intesa 10 febbraio 2014 Regione Veneto – Ufficio Scolastico Regionale) va infatti nella direzione di una stretta collaborazione tra Uffici Scolastici e Sanità Regionale, già a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

Tra i DSA, oggi la Dislessia e la Disortografia risultano tra i disturbi più riconosciuti (circa 1 alunno ogni 2 con DSA), mentre la Discalculia (1 ogni 8 alunni) e il Disturbo Non Verbale (1 ogni 7) sono rilevati meno. Rispetto al lavoro di Sturaro (2009), precedente alla Legge 170, emergono numerose differenze: nel 2009, infatti, Dislessia e Discalculia risultavano le meno frequenti, mentre Disortografia e Disgrafia maggiormente diffuse; in passato inoltre il Disturbo Non Verbale e la Discalculia non erano considerati come disturbi frequenti, mentre oggi iniziano a trovare qualche riscontro. Per quanto riguarda i disturbi relativi al comportamento, nel nostro studio, l'ADHD risulta quello percepito come maggiormente presente nella popolazione scolastica: probabilmente negli ultimi anni una cresciuta sensibilità rispetto a tale popolazione clinica ne ha permesso un maggior riconoscimento clinico e scolastico.

Rispetto al passato emerge inoltre un significativo cambiamento nell'organizzazione della scuola e delle attività scolastiche: oggi sempre di più alle attività scolastiche «standard» vengono affiancate attività di doposcuola, con frequenza anche giornaliera nel 30% dei casi, e sempre più in maniera diffusa si ricorre ad attrezzature di supporto all'insegnamento (computer, LIM, videoregistratore). Mentre in tutti gli ordini di scuola viene riferita la presenza di attività in affiancamento individuale o di gruppo e momenti educativi specificamente pensati per i bambini in difficoltà (soprattutto nella scuola primaria, meno nella secondaria di primo e secondo grado), al contempo viene denunciata una carenza di personale specializzato per favorire l'apprendimento in caso di difficoltà, soprattutto nella scuola primaria e secondaria di primo grado, meno nella secondaria di secondo grado. Questo dato risulta di difficile interpretazione: in parte non sorprende se ci si riferisce ai soli alunni con DSA, per i quali la sola Certificazione 170 esclude la possibilità di richiedere un insegnante di sostegno alla classe ai fini dell'applicazione della Legge 104/92 e di conseguenza negli ultimi anni se ne è registrato un calo in tutto il territorio nazionale; tuttavia un po' sorprende, se si considera che dal 2000 al 2014 si registra un aumento costante nella rilevazione della disabilità a scuola (a.s. 2000-2001: 2,0% scuola primaria; 2,5% scuola secondaria I grado; ISTAT, 2014) e conseguentemente un progressivo

0 aumento di risorse di personale di sostegno, soprattutto nella scuola secondaria di I grado (a.s. 2013-2014: 3,0% scuola primaria, 3,8% scuola secondaria I grado, ISTAT, 2014).

Rispetto al rapporto con i servizi specialistici del territorio, emergono alcune differenze relativamente all'utilità delle diagnosi redatte dal Servizio Sanitario e quelle redatte dai servizi privati: le prime risultano utili ai docenti per la predisposizione del PDP nel 50% dei casi, mentre la percentuale dei servizi privati sale al 70%, o addirittura all'80% nella scuola secondaria di secondo grado. Indagando i motivi d'insoddisfazione relativamente alle diagnosi redatte dai servizi pubblici, gli insegnanti riportano come spesso le relazioni siano caratterizzate da un linguaggio poco comprensibile per i non esperti, non indicando o suggerendo possibili strategie di intervento da utilizzare a scuola e lasciando spesso gli insegnanti una piena autonomia nel predisporre il PDP. Gli insegnanti esprimono un livello di soddisfazione piuttosto basso rispetto alle risorse esistenti nella scuola, avvertendo il bisogno di maggiori consulenze, della presenza di personale specializzato e di maggiori risorse economiche e materiali. La metà dei docenti ritiene che il contributo dato dai servizi psicosociali esterni alla scuola sia utile ma non sufficiente, il 30% lo definisce invece modesto, mentre uno ogni 10 lo ritiene assolutamente utile o completamente inutile. La maggior parte degli insegnanti vorrebbe tuttavia una maggiore collaborazione da parte dei servizi e di consulenze e interventi. Si può quindi sottolineare una grossa differenza rispetto al lavoro di Sturaro (2009), che segnalava come gli insegnanti del suo campione ritenessero nullo il contributo dei servizi psicosociali nel 44,4% dei casi, modesto al 11,2%, utile ma non sufficiente nel restante 44,4%.

Da quanto emerso si può notare dunque una discrepanza tra le risorse di cui la scuola avverte maggior bisogno e ciò che i docenti vorrebbero dai servizi specialistici del territorio, in particolare per quanto riguarda la consulenza, di cui, sebbene ne venga percepito il bisogno, viene fatta richiesta ai servizi solo in una parte dei casi.

Le difficoltà percepite dagli insegnanti nella gestione dei rapporti tra istituti scolastici e servizi del territorio va inserita all'interno della difficile situazione che si è venuta a creare nella Regione Veneto. In particolare per quanto riguarda il percorso diagnostico e, di conseguenza, la presa in carico di studenti con difficoltà e disturbi dell'apprendimento, sembrano emergere alcune criticità che mettono a rischio non solo la possibilità di un'identificazione precoce e tempestiva del disturbo, ma anche la possibilità di fruire di una didattica individualizzata e personalizzata attraverso l'accesso alla Certificazione 170. L'utilità delle diagnosi viene stimata dalla scuola in percentuali dal 50% al 70% a seconda che si tratti di servizi pubblici o privati, mentre il contributo dei servizi del territorio nell'intervento delle difficoltà di apprendimento viene stimato utile ma non sufficiente in percentuali dal 47,7% al 60% nei vari ordini di scuola. Gli insegnanti percepiscono di essere lasciati a loro stessi non solo nella gestione in classe del bambino con difficoltà, ma anche nell'identificazione e segnalazione alle famiglie di possibili casi di disturbo specifico e nella predisposizione del PDP. Riteniamo importante sottolineare come una maggiore considerazione da parte della Regione Veneto verso la figura professionale dello psicologo esperto negli apprendimenti potrebbe risultare cruciale per offrire consulenza, supporto e indicazioni a insegnanti e referenti DSA delle scuole di ogni ordine e grado, considerando che i DSA rappresentano circa il 15% dell'intera popolazione di utenti che afferiscono ai Servizi Pubblici di Età Evolutiva (Analisi dei dati degli anni 2012 e 2013, Regione Veneto).

Autori

ENRICA DONOLATO

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova

RENZO TUCCI

SPILLO – Studio di Psicologia e Logopedia, Verona

IRENE C. MAMMARELLA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova

Bibliografia

- AA.VV. (2009), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica dei Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento: Dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Promosso da Associazione Italiana Dislessia, Trento, Erickson.
- Accordo Stato Regioni del 25 luglio 2012, *Indicazioni per la diagnosi e la certificazione diagnostica dei DSA*, <http://www.statoregioni.it/DettaglioDoc.asp?IDDoc=37451&IdProv=11032&tipodoc=2&CONF> (ultimo accesso: 15/07/16).
- Barbiero C., Lonciari I., Montico M., Monasta L., Penge R., Vio C. et al. (2012), *The submerged dyslexia iceberg: How many school children are not diagnosed? Results from an Italian study*, «PLoS One», vol. 7, n. 10, <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0048082> (ultimo accesso: 15/07/16).
- Cornoldi C. e Re A.M. (2006), *Il ruolo della famiglia nelle difficoltà scolastiche*, Padova, Centro Regionale di Documentazione e Analisi sulla Famiglia, ULSS 16.
- Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf. (ultimo accesso: 15/07/16).
- Delibera della Giunta Regionale Veneto n. 2723 del 24 dicembre 2012, *Recepimento Accordo Stato Regioni del 25 luglio 2012, Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei disturbi specifici dell'apprendimento. Istituzione dell'Elenco dei soggetti privati abilitati al rilascio della diagnosi DSA e definizione dei requisiti, criteri e modalità per l'iscrizione e la conferma*, Bur n. 4/2013, <http://bur.regione.veneto.it/BurvServices/Pubblica/DettaglioDgr.aspx?id=244959> (ultimo accesso: 15/07/16).
- Delibera della Giunta Regionale Veneto n. 2315 del 9 dicembre 2014, *Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA): Aggiornamento della DGR n. 2723 del 24 dicembre 2012 di recepimento dell'Accordo Stato Regioni del 25 Luglio 2012*, Bur n. 124/2010, <http://bur.regione.veneto.it/BurvServices/pubblica/DettaglioDgr.aspx?id=244959> (ultimo accesso: 15/07/16).
- Falco G., Focchiatti R. e Cacciamani S. (2000), *Le difficoltà di apprendimento nella scuola elementare: Un'analisi delle «teorie implicite» di insegnanti e genitori*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 5, n. 3, pp. 369-384.
- Faravelli L., Mambelli M.C., Michelin P., Miotto M. e Rampazzo L. (2015), *Analisi dei dati epidemiologici e di attività dei servizi per l'età evolutiva della Regione Veneto relativi agli anni 2012 e 2013*, http://www.regione.veneto.it/c/document_library/get_file?uuid=192f3a17-ab18-4376-bdce-4a8d96535f03&groupId=10793 (ultimo accesso: 15/07/16).

- ISTAT (2014), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*, <http://www.istat.it/it/archivio/143466> (ultimo accesso: 15/07/16).
- Legge Nazionale 170/8 ottobre 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, «Gazzetta Ufficiale», n. 244, 18 ottobre 2010, http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf (ultimo accesso: 15/07/16).
- Legge Regionale Veneto n° 16 del 4 marzo 2010, *Interventi a favore delle persone con DSA e disposizioni in materia di servizio sanitario regionale*, Bur n. 21/2010 <https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/Pubblica/DetailLegge.aspx?id=222817> (ultimo accesso: 15/07/16).
- Masi G., Brovedani P. e Poli P. (1998), *School failure in early adolescence: The psychopathological risk*, «Child Psychiatry and Human Development», vol. 29, n. 2, pp. 127-140.
- Protocollo di Intesa del 10 febbraio 2014, *Protocollo di Intesa per le attività di identificazione precoce dei casi sospetti di DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) tra Regione del Veneto e Ufficio scolastico regionale per il Veneto*, <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/archives/26564> (ultimo accesso: 15/07/16).
- Stone W.L. e La Greca A.M. (1990), *The social status of children with learning disabilities: A Re-examination*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 23, n. 1, pp. 32-37.
- Sturaro F. (2009), *Le rappresentazioni di genitori e insegnanti circa le difficoltà di apprendimento: Un'indagine in alcune scuole del Veneto*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 14, n. 4, pp. 533-557.
- Tressoldi P.E. e Vio C. (2008), *Clinical significance in efficacy studies for the treatment of learning disabilities: A proposal*, «Psicologia clinica dello sviluppo», vol. 12, n. 2, pp. 291-302.
- Trotta S., Valenti A. e Palladino P. (2005), *Cosa pensano gli insegnanti delle difficoltà di apprendimento? Risultati di una ricerca*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 10, n. 4, pp. 533-548.
- Tucci R. e Vio C. (2016), *La prevalenza della dislessia in una popolazione scolastica della Regione Veneto*, «Dislessia», vol. 13, n. 3, pp. ##-##.
- Wong B. (1996), *The ABCs of learning disabilities*, San Diego, CA, Academic Press.

Autore per corrispondenza

Enrica Donolato
Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione
Via Venezia, 8
35131 Padova
E-mail: enrica.donolato@gmail.com

Donolato E., Tucci R. e Mammarella I.C., *Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento: le rappresentazioni degli insegnanti nella Regione Veneto*, «Dislessia», vol. 13, n. 3, pp.281-298, doi: 10.14605/DIS1331602