

i **quaderni**  
della **DIDATTICA**

COMPRENDE  
ESTENSIONI  
ONLINE

# Bisogni educativi speciali (BES)

Strategie di **intervento**  
in favore dell'**integrazione**

**Guida** teorico-pratica alle attività di **sostegno didattico**

- Spunti per un'azione educativa inclusiva
- Indicazioni operative per la differenziazione dell'azione didattica
- Quadro di riferimento normativo e pedagogico-didattico
- Puntuali test di verifica al termine di ogni modulo

G. Campana

II Edizione



patrocinato  
dall'Associazione  
Docenti e Dirigenti  
scolastici Italiani





i **quaderni**  
della **DIDATTICA**

# Bisogni educativi speciali (**BES**)

Strategie di intervento  
in favore dell'integrazione

---

**Guida teorico-pratica alle attività di sostegno didattico**

- Spunti per un'azione educativa inclusiva
- Indicazioni operative per la differenziazione dell'azione didattica
- Quadro di riferimento normativo e pedagogico-didattico
- Puntuali test di verifica al termine di ogni modulo

G. Campana

II Edizione



I quaderni della didattica – Bisogni educativi speciali (BES) –  
Strategie di intervento in favore dell'integrazione – II Edizione  
Copyright © 2016, 2014 EdISES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
2020 2019 2018 2017 2016

*Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata*

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,  
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

**Giovanni Campana** svolge attività di formazione dei docenti per conto dell'Associazione Docenti Italiani. Laureato in Filosofia presso l'Università di Bologna, ha insegnato lettere nella scuola media e svolto, per più d'una ventina d'anni, il ruolo di Preside - e successivamente Dirigente scolastico - nella scuola secondaria di primo grado, nonché nella scuola dell'infanzia e primaria in un istituto comprensivo. La sua attività formativa riguarda i vari temi dell'apprendimento e della didattica, con particolare attenzione al problema delle difficoltà di apprendimento e a quello del disagio nella scuola. Ha diretto per diversi anni i corsi biennali polivalenti per la formazione dei docenti di sostegno per il Provveditorato di Modena, occupandosi del problema dell'integrazione degli alunni con disabilità. Presso la EdISES ha pubblicato un ampio commento alle Indicazioni (*Le nuove Indicazioni nazionali per il Curricolo 2012 per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, Napoli, 2013*).

Il presente volume è nato come corso on-line dell'Associazione Docenti e Dirigenti scolastici Italiani e come tale può essere tuttora richiesto all'ADI anche nel quadro di uno o più interventi di formazione.

*Fotocomposizione:* ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

*Grafica di copertina:*  curvilinee

*Redazione:* EdISES – Napoli

*Fotoincisione:* R.ES. Centro Prestampa S.n.c. – Napoli

*Stampato presso:* Pittogramma S.r.l. – Napoli

*Per conto della:* **EdISES – Piazza Dante, 89 – Napoli**

ISBN 978 88 6584 736 7

[www.edises.it](http://www.edises.it)  
[info@edises.it](mailto:info@edises.it)

## Premessa alla seconda edizione

La seconda edizione di questo lavoro, dedicato agli alunni con bisogni educativi speciali sia derivanti da disabilità, sia derivanti da disturbi o altre condizioni problematiche che gravano sull'apprendimento scolastico, cade nel momento in cui, dopo l'approvazione dell'importante legge n. 107 del 13 luglio 2015, detta della "buona scuola", si è in attesa, entro diciotto mesi dalla sua entrata in vigore, di "uno o più decreti legislativi al fine di provvedere al riordino, alla semplificazione e alla codificazione delle disposizioni legislative in materia di istruzione" (art. 1, comma 180). In particolare, per quanto riguarda le tematiche relative all'inclusione degli alunni con disabilità, sulle quali si è formata con tenace coerenza negli ultimi quattro decenni una normativa di grande portata giuridica e civile, sono annunciati, al comma 181 c) dell'articolo 1<sup>1</sup>, cambiamenti significativi: la legge intende promuovere l' "inclusione degli studenti con disabilità" e il "riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione". I punti, anche di grande importanza, individuati dalla legge riguardano: 1) la ridefinizione stessa del ruolo del docente di sostegno (anche attraverso appositi percorsi di formazione universitaria); 2) la possibilità per lo studente di fruire dello stesso insegnante di sostegno per l'intero ordine o grado di istruzione; 3) l'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali; 4) la definizione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione scolastica; 5) la definizione di una modalità di certificazione incentrata sulle abilità residue, da sviluppare attraverso percorsi concordati con tutti gli specialisti di strutture pubbliche, private o convenzionate che seguono gli alunni disabili o con DSA; 6) la razionalizzazione degli organismi territoriali coinvolti nel supporto all'inclusione; 7) l'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sui temi dell'integrazione scolastica e 8) per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario sugli aspetti relativi all'assistenza di base, organizzativi ed educativo-relazionali, in rapporto alle diverse competenze; 9) la piena garanzia dell'istruzione domiciliare nei casi previsti. Pur confidando nella tempestività nella emanazione dei decreti attuativi entro i termini stabiliti (gennaio 2017), la vigente norma-

---

1 Il testo del comma 181 c) dell'art. 1 (unico articolo della legge) è riportato integralmente a pag. 45.

tiva mantiene intanto, ovviamente, piena attualità, sicché in questa seconda edizione ci si è limitati a ricordare che su questo o quel punto si è in attesa di novità legislative.

Per il resto, sul fronte generale dei bisogni educativi speciali la legge prevede (comma 7, lettera l) il “potenziamento dell’inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati”, anche grazie all’apporto dei docenti nominati sull’“organico dell’autonomia”, (comma 5) i quali, svincolati dalla rigida assegnazione a determinate classi “concorrono alla realizzazione del piano triennale dell’offerta formativa con attività di insegnamento, di potenziamento, di sostegno, di organizzazione, di progettazione e di coordinamento”, non dimenticando il “supporto e la collaborazione” dei diversi servizi del territorio e delle associazioni di settore.

# Sommario

## PARTE PRIMA ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI DERIVANTI DA DISABILITÀ

### Unità 1 – L'integrazione scolastica degli alunni con disabi- lità e degli altri alunni con BES

---

1.1 Le situazioni di disabilità: aspetti definatori: salute, deficit o minorazione, disabilità, svantaggio .....	»	6
1.1.1 La questione della diversità: una brutta storia ..	»	6
1.1.2 L'azione dell'OMS per la promozione della salute e l'integrazione delle persone disabili .....	»	9
1.2 Alunni con bisogni educativi speciali.....	»	15
1.2.1 Lo svantaggio come problematica unificante. Le numerose tipologie di situazioni di ragazzi con BES: un quadro essenziale delle situazioni di difficoltà derivanti da disabilità e di difficoltà derivanti da altre cause .....	»	15
1.2.2 Alcuni dati .....	»	22
Test di verifica .....	»	24

### Unità 2 – L'integrazione scolastica degli alunni con disabi- lità: inquadramento storico-normativo

---

2.1 Atto di nascita dell'integrazione delle persone disabili nella scuola comune: la L. 118/1971 e la L. 517/1977.....	»	31
--	---	----

2.2	La situazione di disabilità come caso particolare tra le molteplici diversità nell'apprendimento .....	»	31
2.3	Un importante passaggio storico: dalla scuola selettiva alla “scuola dell'integrazione” .....	»	32
2.4	La diversità come statuto ordinario dell'alunno .....	»	33
2.5	Un'unica legge e un unico articolo per tutte le diversità .....	»	33
2.6	L'elaborazione normativa del Ministero e la Legge 104/1992.....	»	35
2.7	La cultura dell'integrazione .....	»	35
2.8	Rapida generalizzazione dell'accesso alla scuola e progressivo aumento della domanda di sostegno.....	»	36
2.9	L'entità della domanda di sostegno e il problema della compatibilità economica.....	»	36
2.10	Le risorse comunali: il personale educativo-assistenziale .....	»	37
2.11	La formazione dei docenti di sostegno.....	»	37
2.12	Crescita generale della scuola in tema di integrazione delle situazioni di disabilità e di svantaggio.....	»	38
2.13	Aspetti problematici .....	»	39
2.14	Le Linee Guida del 2009 sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.....	»	40
	Test di verifica .....	»	41

### **Unità 3 – Alunni con disabilità: l'attività diagnostica e programmatica**

---

3.1	L'azione diagnostica: diagnosi clinica, diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale (PDF) .....	»	45
3.1.1	La certificazione dell'alunno con disabilità.....	»	46
3.1.2	La decisione di de-certificare l'alunno .....	»	48
3.1.3	La Diagnosi Funzionale (DF) .....	»	49



3.1.4	Profilo Dinamico Funzionale (PDF) .....	»	51
3.2	L'azione programmatoria: il Progetto Educativo Individualizzato (PEI) e il progetto di vita .....	»	54
3.2.1	Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) .....	»	54
3.2.2	Il progetto di vita (Linee Guida 2009) .....	»	58
	Test di verifica .....	»	62

---

## **Unità 4 – L'azione educativa e didattica: l'insegnante di sostegno e gli altri insegnanti**

---

4.1	L'integrazione dell'insegnante di sostegno come indicatore dell'integrazione dell'alunno disabile .....	»	73
4.1.1	La piena contitolarità .....	»	73
4.1.2	Docente di sostegno: la costruzione del proprio ruolo .....	»	74
4.1.3	Senso di iniziativa, competenza, buona comunicazione .....	»	74
4.1.4	Coordinatore del consiglio di classe per l'integrazione dell'alunno con disabilità .....	»	76
4.1.5	Disposizioni del dirigente per una corretta azione di integrazione e per il ruolo del docente di sostegno .....	»	76
4.1.6	Il gruppo dei docenti di sostegno e la definizione di un protocollo per le attività di sostegno .....	»	77
4.2	Prima accoglienza .....	»	80
4.2.1	Incontri preparatori: illustrazione della DF, incontro con i docenti della scuola precedente, consiglio di classe, incontro con l'alunno .....	»	80
4.2.2	I primi giorni nella nuova scuola .....	»	80
4.2.3	Alunni che rifiutano il sostegno .....	»	82
4.2.4	Un metodo per sciogliere il rifiuto iniziale da parte dell'alunno che si difende dal sostegno....	»	83

4.2.5	Il vantaggio educativo per tutti i ragazzi e ragazze della classe .....	»	84
4.3	L'osservazione dell'alunno .....	»	85
4.3.1	Osservazione di tipo intuitivo-globale e osservazione analitica rigorosa: sapere, guardare, vedere .....	»	86
4.3.2	Il metodo dell'osservazione interattiva .....	»	87
4.3.3	L'approccio alle diverse situazioni di disabilità..	»	90
	Test di verifica .....	»	94

## **Unità 5 – Apprendimento e buona crescita: obiettivi di integrazione e di apprendimento nelle diverse aree di crescita cognitiva e personale**

---

5.1	Obiettivi di integrazione in presenza e obiettivi di integrazione in prospettiva futura .....	»	105
5.1.1	Star bene a scuola.....	»	105
5.1.2	Apprendimento e identità: avventurarsi per poi “ritrovarsi” .....	»	105
5.1.3	Senso di “accrescimento” .....	»	106
5.1.4	Senso di appartenenza .....	»	106
5.1.5	Procedere per prova ed errore .....	»	107
5.1.6	Il ritiro dall'apprendimento .....	»	107
5.1.7	Gradualità e gratificazione.....	»	108
5.1.8	Il docente mediatore della vicinanza dell'alunno a se stesso .....	»	109
5.1.9	Integrazione presente e integrazione futura .....	»	109
5.1.10	Se prevale la prospettiva dell'integrazione futura .....	»	110
5.1.11	Se prevale il benessere presente a scapito dell'impegno per l'integrazione futura.....	»	111
5.1.12	Un quadro di criteri e obiettivi di fondo dell'azione pedagogica e didattica .....	»	112

5.2	Obiettivi e situazioni educativo-didattiche nelle diverse aree di sviluppo e di apprendimento .....	» 113
5.2.1	Autonomia, competenza, identità.....	» 113
5.2.2	Aree di sviluppo degli obiettivi: uno schema generale .....	» 114
5.2.3	Comunicazione.....	» 116
5.2.4	Macroarea linguistica, disciplinare, matematica .....	» 118
5.2.5	Relazione con se stesso e con gli altri e con il contesto classe e scuola .....	» 122
5.2.6	Espressività corporea, figurativa, ritmico musicale .....	» 127
5.2.7	Funzionamento cognitivo .....	» 129
5.2.8	Autonomie .....	» 132
5.3	Osservazioni conclusive .....	» 133
	Test di verifica .....	» 135

**PARTE SECONDA**  
**ALUNNI CON BISOGNI**  
**EDUCATIVI SPECIALI**  
**NON DERIVANTI DA DISABILITÀ**

**Unità 6 – La normativa sui BES – Le tipologie di alunni interessate – Prima tipologia: i disturbi specifici di apprendimento (DSA)**

6.1	La Direttiva 27/12/2012 e la C.M. n. 8/2013 .....	» 151
6.1.1	Le grandi sottocategorie di Bisogni Educativi Speciali .....	» 151
6.1.2	Quadro dei disturbi evolutivi specifici .....	» 152
6.1.3	Estensione a tutti i disturbi evolutivi delle misure previste per i DSA (L. 170/2010) .....	» 154

6.1.4	Il Piano Didattico Personalizzato .....	» 154
6.1.5	I Centri Territoriali di Supporto .....	» 155
6.2	I disturbi specifici di apprendimento (DSA): la normativa .....	» 155
6.2.1	La L. 170/2010: articolazione del testo .....	» 156
6.2.2	Definizioni relative ai DSA nella L. 170/2010 e nelle Linee Guida .....	» 157
6.2.3	Finalità della Legge .....	» 159
6.2.4	Diagnosi e individuazione precoce (art. 3 della Legge, D.M. 17/4/2013-Linee Guida per l'individuazione precoce) .....	» 160
6.2.5	Formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici .....	» 163
6.2.6	Misure educative e didattiche di supporto e Piano Didattico Personalizzato (PDP) .....	» 165
6.2.7	Verifica e valutazione .....	» 173
6.2.8	Misure per i familiari .....	» 174
6.3	I DSA – Approfondimento conoscitivo: come funziona l'apprendimento nell'alunno dislessico .....	» 174
6.3.1	Quanti sono gli alunni con DSA. Il livello subclinico. Le situazioni di DSA non riconosciute .....	» 174
6.3.2	Difficoltà (errori e lentezza) nella decodifica fonologica e grafica. Bassa memoria sillabica. Non si forma l'automatismo .....	» 175
6.3.3	L'apprendimento di elenchi. La gestione del tempo .....	» 176
6.3.4	Recupero lessicale e controllo lessicale .....	» 177
6.3.5	Dal camminare al correre: l'automatismo non si forma .....	» 178
6.3.6	Conseguenze del mancato automatismo .....	» 179
6.3.7	Dislessia: le diverse forme, i sottotipi del disturbo e i diversi livelli di profondità.....	» 181

6.3.8	Aspetti emotivi e conseguenze per l'apprendimento .....	» 184
6.4	DSA: indicazioni per l'azione didattica .....	» 185
6.4.1	Scuola dell'infanzia .....	» 186
6.4.2	Scuola primaria .....	» 188
6.4.3	Scuola secondaria di I e di II grado .....	» 192
6.4.4	Le mamme dei dislessici .....	» 194
6.4.5	Compiti del dirigente scolastico, del referente, dei docenti, della famiglia, degli studenti, degli Uffici Scolastici Regionali, dei Centri Territoriali di Supporto (progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità") .....	» 195
	Test di verifica .....	» 198

## **Unità 7 – L'iperattività – Altri disturbi evolutivi – Situazioni di BES non derivanti da disturbi**

7.1	Disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD) .....	» 230
7.1.1	Le tre componenti del disturbo: deficit dell'attenzione, iperattività, impulsività .....	» 230
7.1.2	Quanti sono gli alunni con ADHD? .....	» 232
7.1.3	Comorbilità: associazione dell'ADHD con numerosi altri disturbi .....	» 232
7.1.4	Carenza nella funzione riflessiva e autoriflessiva e scarsa capacità empatica .....	» 234
7.1.5	Problemi nella sfera relazionale-sociale .....	» 235
7.2	ADHD: l'azione del docente.....	» 236
7.2.1	Igiene ambientale (ripulitura dagli stimoli negativi) .....	» 236
7.2.2	Atteggiamenti e comportamenti del docente.....	» 237
7.2.3	Evitare il rinforzo negativo e realizzare quello positivo .....	» 238

7.2.4	Gli strumenti.....	»	241
7.2.5	Situazioni non dichiarate e situazioni subcliniche. L'intervento farmacologico .....	»	242
7.3	Altri disturbi.....	»	244
7.3.1	Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL) .....	»	245
7.3.2	Intelligenza verbale e intelligenza non verbale. Disturbo Non Verbale. Disprassia.....	»	247
7.3.3	Disturbo dello spettro autistico lieve .....	»	250
7.4	Bambini e ragazzi che “non ci arrivano tanto” ... ..	»	250
7.5	Bambini e ragazzi in situazione di deprivazione socio-culturale .....	»	252
7.6	Il problema della svogliatezza reattiva: alunni che si ritirano dall'apprendimento .....	»	254
7.6.1	Riconoscere le situazioni di svogliatezza reattiva. Criteri per affrontarle .....	»	257
7.6.2	Il caso della fobia scolare .....	»	260
	Test di verifica .....	»	262

## **RISPOSTE ESATTE AI TEST DI VERIFICA**

	Risposte esatte ai test di verifica - Unità 1.....	»	281
	Risposte esatte ai test di verifica - Unità 2.....	»	291
	Risposte esatte ai test di verifica - Unità 3.....	»	295
	Risposte esatte ai test di verifica - Unità 4.....	»	307
	Risposte esatte ai test di verifica - Unità 5.....	»	319
	Risposte esatte ai test di verifica - Unità 6.....	»	333
	Risposte esatte ai test di verifica - Unità 7.....	»	367

## Unità 7

# L'iperattività – Altri disturbi evolutivi – Situazioni di BES non derivanti da disturbi

In questa Unità 7 ci si limita a presentare le situazioni di difficoltà derivanti da **disturbi evolutivi** e quelle **riferibili a cause socioambientali** e personali, con riferimenti a linee e strategie per l'azione didattica. Le situazioni di difficoltà dovute a non conoscenza della lingua italiana, per le quali il tema è in modo specifico quello linguistico, non sono qui affrontate. Per esse si rinvia all'importante **documento ministeriale “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri”<sup>1</sup>** (nel quale, tuttavia, la questione della didattica linguistica non è approfondita) e alla **C.M. n. 24 del 1 marzo 2006 “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”**.

---

<sup>1</sup> Le Indicazioni riferite all'apprendimento dell'italiano – al par. 2, “Italiano seconda lingua” e 3, “Valorizzazione del plurilinguismo” – non entrano nel vivo della didattica della lingua. Il documento prevede un'azione organizzativa e una “glottodidattica”. Dal punto di vista organizzativo si tratta di istituire Laboratori di Ital2, di definire i ruoli dei facilitatori esterni e interni, di elaborare materiali e strumenti, ecc. Il livello glottodidattico prevede la definizione di un modello di competenza comunicativa di italiano di base (*ItalBase*), impostato, quanto ai livelli di competenza, secondo il Quadro comune europeo di riferimento e l'individuazione dei problemi dell'italiano per lo studio (*ItalStudio*). Si insiste inoltre sulla valorizzazione del plurilinguismo come opportunità per tutti gli alunni.

## 7.1 Disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD)

### 7.1.1 Le tre componenti del disturbo: deficit dell'attenzione, iperattività, impulsività

Un disturbo che non solo comporta problemi e difficoltà rilevanti nell'apprendimento e nella stessa scolarizzazione degli alunni che ne sono affetti, ma condiziona in senso negativo, a volte anche pesantemente, la vita delle classi, è il Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività (ADHD, in italiano DDAI). Esso è caratterizzato da tre elementi: **a) deficit di attenzione; b) iperattività; c) impulsività.**

#### *a) Il deficit dell'attenzione*

Esso non riguarda solo la caduta dell'attenzione, ma un gruppo caratteristico di tratti. Il bambino/ragazzo:

- > **non sa stare attento a lungo;**
- > **si lascia distrarre** con estrema facilità e immediatezza da stimoli esterni e interni;
- > compie errori di **distrazione;**
- > l'attenzione non è data immediatamente – ad esempio all'inizio di una spiegazione – ma tende a **partire in ritardo;**
- > non segue le **istruzioni;**
- > **non si organizza** nei compiti;
- > rifugge dall'**impegno eccessivo** (è colto dal senso indeterminato di un peso soverchiante di fronte agli impegni scolastici);
- > **perde le cose;**
- > è **sbadato** (perde il materiale, ecc.).

Due osservazioni:

- > il problema di attenzione – secondo una parte degli studiosi – sarebbe da imputare all'**incapacità di reggere l'attesa**, cioè al tratto di impulsività, che è una componente dell'ADHD – tanto che, qualora qualcosa suscitò vivo interesse nel soggetto, l'attenzione non cade;



> **il disturbo dell'attenzione si presenta anche da solo**, senza iperattività e tratti impulsivi<sup>2</sup>.

### b) *L'iperattività*

L'**iperattività** consiste nel fatto che il bambino/ragazzo non sta mai fermo: prende, sbatte oggetti, si alza, si dimena sulla sedia, disturba i compagni, rumoreggia, interviene ad alta voce interrompendo la lezione, ecc. Il fatto è che i dispositivi neuronali che presiedono alla **regolazione dell'attività motoria spontanea** operano in modo deficitario. Non svolgono a sufficienza il loro compito, fondamentale per il nostro funzionamento mentale e comportamentale, di **inibire l'attivazione spontanea dell'azione** in risposta a qualunque stimolo, in modo da salvaguardare la continuità dell'azione in atto.

Nell'ADHD il bambino/ragazzo è in balia di qualunque stimolo esterno o interno, a meno che non sia impegnato in qualcosa di assolutamente avvincente. Non agisce a sufficienza in lui quella forza inibitoria (determinata da un certo neurotrasmettitore) che **respinge ai margini gli stimoli interni o esterni non utili** all'azione che si sta svolgendo e che negli altri alunni sono tenuti normalmente entro una soglia ottimale (oltre la quale sono troppo forti o troppo insistenti per non averla vinta, cosa che succede spesso, come ben sanno i docenti). L'alunno con ADHD vive come una continua erogazione di energia in tutte le direzioni, che procede senza alcuna barriera di contenimento interno che la trattenga, incanali, assorba.

### c) *L'impulsività*

Benché non espresso nella sigla ADHD, fa parte del disturbo anche **un tratto impulsivo**. Nelle situazioni critiche, il bambino o ragazzo, tende

---

<sup>2</sup> Va tenuta nel massimo conto una stima, riferita da Cornoldi<sup>2</sup>, per cui "circa il 5% dei maschi e l'1,25% delle femmine presenta in modo grave questi problemi". Lo studioso aggiunge: "Come si può vedere si tratta di una stima molto elevata e che, tuttavia, per numerosi esperti dovrebbe essere cospicuamente aumentata. Ovviamente, trattandosi di un problema così frequente (possiamo stimare che in Italia ci siano più di 200.000 bambini e ragazzi che presentano il problema!), esso può presentarsi sotto forme diverse e tuttavia con alcuni elementi comuni che ne giustificano una considerazione unitaria". (Cesare Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento (L'apprendimento difficile)*, pag. 53. Testo reso disponibile su internet da *aidiassociazione*).

a reagire senza trattenere gli impulsi – o, piuttosto, non trattenendoli a sufficienza – nei confronti di compagni e adulti e in genere in caso di fattori di contrasto.

È molto importante ricordare, ancora, che comportamenti iperattivi o impulsivi anche molto vistosi possono maturare su base squisitamente psicologica, in assenza del disturbo di origine neurobiologica, come reazioni di difesa in situazioni di forte stress nella vita familiare.

### **7.1.2 Quanti sono gli alunni con ADHD?**

Si tenga presente che i dati relativi alla percentuale di soggetti con ADHD nella popolazione scolastica variano a seconda dei criteri diagnostici adottati. La valutazione prevalente si attesta **tra il 3% e il 5%** (con una maggiore frequenza tra i maschi: 4 a 1).

La **Direttiva 27/12/2013** fornisce il solo dato – molto diverso da quest'ultimo – dell'**1%**,  **riferito alle sole situazioni gravi**. Quanto all'età di insorgenza del disturbo, essa si colloca **tra i 3 e i 4 anni**, quando già possono emergere tratti significativi, ma la diagnosi viene effettuata solo sui **7 anni**.

### **7.1.3 Comorbidità: associazione dell'ADHD con numerosi altri disturbi**

Di grande rilievo il dato relativo alla comorbidità, cioè all'associazione del disturbo con altri disturbi o patologie. Secondo uno studio del 2005<sup>3</sup> **nel 70% dei casi l'ADHD è associato ad altri disturbi**. Questi si possono raggruppare in tre aree: a) del comportamento, b) della depressione, dell'umore, ecc. e dell'ansia; c) dell'apprendimento (DSA).

**a) Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) e Disturbo della condotta (DC). Il circolo vizioso**

**Tra il 40% e il 50% degli iperattivi sviluppa un Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP):** il bambino o ragazzo reagisce vistosamente con parolacce, ecc. anche verso l'insegnante, va in escandescenze, ecc. E non solo reagisce (**comportamento oppositivo**), ma **provoca la reazio-**

---

<sup>3</sup> Masi G., Millepiedi S., Pezzica S., Bertini S., Berloffia S., *Comorbidità e diagnosi differenziale del disturbo da Deficit dell'attenzione e iperattività: implicazioni cliniche e terapeutiche*, in *Disturbi dell'attenzione e iperattività* 1/1, dicembre 2005 (rivista della Erickson).

**ne altrui**, cioè attiva lo schema in cui si percepisce dotato di un potere di condizionamento sull'adulto, il quale, infatti, si interrompe, lo richiama, alle volte lo supplica... Alla sua provocazione, si determina immediatamente una situazione "stretta", coercitiva e allora scatta reattivamente nell'alunno lo schema iperattivo e oppositivo: l'alunno si difende, si afferma.

Questa situazione, quando il disturbo iperattivo ha ormai creato **situazioni a schema rigido estremamente ripetitive**, è l'unica in cui **il soggetto si percepisce e si riconosce con immediatezza e chiarezza**, perciò, paradossalmente, ne ha bisogno. Trovando in questo schema una sua identità, l'alunno esce così da un senso come di inesistenza o, propriamente, di indeterminatezza, da cui si difende: infatti, **al di fuori dell'atto in cui sviluppa il flusso energetico dirompente proprio dei suoi comportamenti non si sente, non si riconosce**.

In molti casi, fin dalla prima insorgenza dei comportamenti iperattivi, il bambino ha innescato in famiglia reazioni di contenimento non sufficientemente elastiche o ben regolate e dunque non capaci di assorbire, almeno in parte, la tensione generata dal disturbo nel bambino stesso e nell'ambiente. Simili reazioni del genitore e degli altri adulti provocano a loro volta la reazione del bambino, che non ha la capacità di autocontenersi, sicché si forma un **circolo vizioso** in cui i comportamenti iperattivi e impulsivi sono sempre più immediati e continui, assumendo il **carattere di difesa psicologica** da una costrizione percepita come soffocante, continua, totale. In tali condizioni il disturbo iperattivo **trapassa in Disturbo Oppositivo Provocatorio**. Data la **familiarità del disturbo**, il circolo vizioso è reso ancor più probabile dal fatto che il padre dell'alunno – più raramente la madre – può presentare lo stesso disturbo, a volte solo parzialmente domato nell'età adulta. Va precisato che, naturalmente, il **DOP può svilupparsi anche in assenza di ADHD**.

Il 10-15% dei bambini con ADHD arriva a sviluppare il **Disturbo della Condotta (DC)**, la cui gravità è tanto maggiore quanto più precoce ne è l'esordio. Il DC presenta manifestazioni aggressive verso persone o cose, crudeltà verso gli animali, danni a proprietà (distruzioni, furti, incendi), fughe da casa, rifiuto di qualsiasi regola, totale noncuranza dei diritti altrui. Spesso la situazione trapassa successivamente in **Disturbo Antisociale**.

Va ricordato infine come numerosi studi rilevano una incidenza significativamente maggiore di esiti di **alcolismo e tossicodipendenza** tra i soggetti con ADHD.

*b) Disturbi depressivi, disturbo dell'umore, disturbo bipolare, disturbo d'ansia generalizzata, Disturbo Ossessivo-Compulsivo (DOC)*

Una situazione **depressiva** è molto diffusa tra i bambini e ragazzi con ADHD, anche in relazione alle frustrazioni emergenti dalle situazioni di insuccesso, di rifiuto da parte dei compagni e dalla propria inadeguatezza, marcata dai continui richiami da parte degli adulti. Così pure sono significativamente presenti molte altre situazioni patologiche. I **disturbi d'ansia** riguardano circa il 25% dei soggetti con ADHD.

*c) Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)*

Dal 20 al 30% degli alunni con ADHD presenta anche **DSA**<sup>4</sup>, maggiori **nella scrittura** e soprattutto **in ambito numerico**. In relazione ad altri criteri di identificazione dei disturbi, altri studi riportano percentuali maggiori<sup>5</sup>. In ogni caso l'alunno con ADHD presenta **scarsa capacità di portare a termine il compito, difficoltà di attenzione, difficoltà di concentrazione sulle consegne, tendenza a lavorare in modo affrettato e privo di pianificazione, scarse e caotiche procedure di controllo**. Una simile modalità di lavoro, affrettata, interrotta, caotica e dispersiva e spesso inframezzata da tensioni con il docente e i compagni porta molto spesso – non sempre – al disastro nell'apprendimento scolastico.

### **7.1.4 Carenza nella funzione riflessiva e autoriflessiva e scarsa capacità empatica**

Oltre al quadro di vera e propria comorbidità con altri disturbi, si riscontra in una parte significativa dei bambini e ragazzi con ADHD **scarsa capacità empatica**, in particolare la difficoltà di percepire e interpretare gli stati emotivi dell'altro, così da identificarvisi e parteciparvi con senso di solidarietà (ad es. l'identificazione con la vittima in racconti o film risulta significativamente più bassa che negli altri).

---

<sup>4</sup> Lucangeli D., Università di Padova, VII Congresso Nazionale AIDAI Padova, 14-16 Maggio 2009.

<sup>5</sup> Lucangeli riferisce che, secondo Mayes, Calhoun e Crowell (2000), "il 69% dei b. con DDAI presenta anche un qualche tipo di DSA, in particolare: 31.4% difficoltà nelle operazioni numeriche, 26.7% difficoltà di lettura o comprensione del testo, 30.2% difficoltà di decodifica, 65.1% difficoltà in scrittura". "Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività e Matematica". VII Congresso Nazionale AIDAI – Padova (maggio 2009).

Ciò va compreso considerando il **legame tra impulsività e scarsa riflessività, che ostacola sia l'autocomprensione e la conseguente autoregolazione, sia la percezione e la comprensione dell'altro**<sup>6</sup>. In particolare è tipica la tendenza a interpretare negativamente i comportamenti altrui, intesi erroneamente come segnali di ostilità (a causa della percezione negativa di sé). Dunque è presente in misura qualitativamente più condizionante quella carenza di riflessività e autoriflessività che gli adulti lamentano per molti bambini e ragazzi. Il rallentamento riflessivo è gravemente ostacolato dall'**accelerazione dei comportamenti mentali** e dal **passaggio immediato al movimento e all'azione**. Oltre a limitare la formazione di una giusta capacità empatica e autoempatica, cioè di comprensione degli stati mentali ed emotivi altrui e propri, questa accelerazione irreflessiva – unita al **disturbo di memoria**, che fa parte integrante della sindrome – crea problemi, ovviamente, anche nelle operazioni cognitive ed esecutive implicate nell'apprendimento scolastico.

**Questa grave carenza riflessiva e autoreflessiva è il problema principale del bambino e ragazzo con ADHD.** È sulla formazione di un'accettabile capacità di rallentamento riflessivo per la comprensione di sé e degli altri che deve appuntarsi l'azione del docente: riflessività ed empatia. Naturalmente, **empatia e capacità riflessiva applicata ai comportamenti e alle emozioni sono richieste prima di tutto ai docenti.**

### **7.1.5 Problemi nella sfera relazionale-sociale**

Gli alunni con ADHD tendono ad essere **malsopportati ed evitati dai compagni** a causa dei loro comportamenti: **non ascoltano** nella conversazione e nell'organizzazione del gioco, **interrompono la continuità** dell'azione comune, in quanto iperattivi e impulsivi **non rispettano le regole** nel gioco, possono essere polemici, ecc. (se sono bravi nel gioco, allora mantengono la continuità e la pertinenza e il rispetto delle regole e possono anche divenire leader). **L'isolamento relazionale e sociale è ancora più grave per le bambine e ragazze**, che le compagne e i compagni evitano ancora maggiormente.

---

<sup>6</sup> Non si forma in modo adeguato la naturale teoria della mente per cui il bambino si costruisce in primo luogo nel rapporto con la madre un sistema di aspettative, cioè di schemi che gli permettono di comprendere i comportamenti anche propri.

## 7.2 ADHD: l'azione del docente

Per l'azione rivolta all'alunno con ADHD sono indicate tre direzioni, al centro delle quali sta un'intelligente e impegnativa strategia di **riduzione del rinforzo negativo** – cioè dei comportamenti che si vogliono portare all'**estinzione** – e di creazione di situazioni di **rinforzo positivo** – dei comportamenti che si vogliono rafforzare. Condizione di base per poter praticare tale strategia è una profonda azione di **ripulitura dell'ambiente** dagli stimoli che innescano i comportamenti disturbati. Altra condizione di base è che **il docente stesso sappia assumere modi e comportamenti verbali e non verbali** che non inneschino (non rinforzino) ma anzi assorbano e spengano i comportamenti iperattivi e impulsivi (ne favoriscano l'estinzione).

### 7.2.1 Igiene ambientale (ripulitura dagli stimoli negativi)

È necessario cercare di ripulire l'ambiente da **tutto ciò che può costituire stimolo all'attivazione del comportamento iperattivo**: un'azione di igiene ambientale consistente in primo luogo nell'impostare la **tenuta dell'aula** in modo da dare un'idea di stabilità:

- > mantenere una **disposizione ordinata dei banchi**;
- > **banchi liberi da materiali inutili** e comunque eccessivi;
- > risolvere il **problema degli zainetti** a terra fra i piedi e accanto ai banchi;
- > buona sistemazione di **materiali alle pareti** (eliminare fogli che penzolano, ecc.);
- > eliminare eventuali **fonti di disturbo acustico esterne** alla classe (eventualmente spostare la classe in altra aula);
- > assegnare all'alunno un **posto non vicino alla porta o alla finestra e vicino alla cattedra**.

Naturalmente ciò non è sufficiente: si deve ottenere la responsabilizzazione della classe. È noto che si tratta di una condizione molto impegnativa, in certi casi ai limiti dell'impossibile, ma senza di essa l'azione rivolta all'alunno con ADHD risulta pressoché inutile. Si tratta nientemeno che di **addestrare la classe** a:

- > **ridurre fino a eliminare il brusio** nei momenti chiave;
- > **non reagire alle azioni di disturbo**, non richiamare il compagno, non ridere alle sue uscite più o meno divertenti, ecc., in pratica ignorare tutti i comportamenti irregolari del compagno.

## 7.2.2 *Atteggiamenti e comportamenti del docente*

### a) *Empatia e buona comunicazione*

Il modo di comunicare **a livello verbale e non verbale** da parte del docente ha un valore decisivo ai fini di un'azione di miglioramento dell'alunno con ADHD. Il tema può essere vastissimo. Si possono dare alcune indicazioni – elementari, ma difficili da seguire – centrate sul fatto che **l'insegnante è il regolatore del clima ambientale della classe** e, in presenza di alunno con ADHD, deve cercare di:

- > esprimere un andamento delle attività assolutamente **privo di fretta**;
- > **non usare la voce in modo da sovrastare il brusio della classe** (evitare un **atteggiamento ansioso-preoccupato**: evitare la **voce contratta, concitata**, ecc.);
- > evitare indecisione e momenti di **indeterminatezza** (porre piuttosto esplicite pause durante la lezione);
- > evitare lentezza e prolissità (data l'incapacità del ragazzo di rimanere in attesa);
- > la **perentorietà deve essere espressa dal modo di essere** (a partire dalla stessa propria **postura**), che impersona la stabilità del contesto, riducendo al minimo espressioni esplicite di volontà (che suscitano reazioni difensive<sup>7</sup>);
- > evitare situazioni di **debolezza e incertezza tipici del docente cedevole** di fronte all'alunno<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Quando la volontà non è esplicita, ma incorporata in regole o strutture ben calibrate, essa costituisce, per così dire, una forza statica, perciò presenta un minor carattere di stimolo rispetto alla forza attiva costituita da espressioni di volontà.

<sup>8</sup> Secondo l'antropologo Eibl-Eibesfeldt (*Amore e odio*, Adelphi, 1970) e altri autori, se l'atteggiamento dell'autorità esprime indulgenza e debolezza, ciò vale come stimolo vero e proprio per lo scatenarsi di quella che viene definita aggressione esploratoria; si tratterebbe di un aspetto di uno dei cinque dispositivi motivazionali interpersonali su base neurobiologica (SMI) propri della nostra e di altre specie: il sistema agonistico (gli altri sistemi sono quelli di attaccamento, accudimento, sessuale, cooperativo). Tale meccanismo – reagire alla debolezza altrui come a uno stimolo che suscita un impulso di dominio aggressivo – potrebbe essere centrale nel bullismo.

Non si può tacere il fatto che, se l'insegnante è, per così dire, un po' sofferente di nervi, il problema può acquistare dimensioni molto vistose **con serio danno per l'alunno.**

### *b) Alcune regole di conduzione dell'attività*

Alcuni accorgimenti utili nella conduzione dell'attività didattica sono, tra gli altri:

- > dare **carattere ben strutturato alle attività;**
- > **dichiararne i tempi di durata** di volta in volta;
- > **variare le attività;**
- > definire e ricordare chiaramente le **regole di comportamento;**
- > prevedere **momenti di decompressione;**
- > preferire il ricorso a **schemi e mappe concettuali** e a supporti iconici;
- > porre **obiettivi comportamentali gradual**i per l'alunno (ad es. attenzione progressivamente prolungata) nel quadro di un lavoro sulle regole per tutta la classe;
- > favorire in tutti i modi la **buona integrazione dell'alunno** nel sistema di relazioni della classe;
- > ecc.

### **7.2.3 Evitare il rinforzo negativo e realizzare quello positivo<sup>9</sup>**

Fin da età molto precoce, sia per il proprio comportamento agitato sia per i continui richiami degli adulti (e le continue rotture anche serie dell'equilibrio del contesto sia in famiglia che a scuola), il bambino o ragazzo **si sperimenta come irrequieto e incontenibile**, una mina vagante, e questa **immagine di sé** finisce per essere abbastanza presto **l'unica in cui si riconosce**. La manifestazione di potenza data dai suoi comportamenti **scarica ogni volta la sua tensione e gli procura immediato successo e gratificazione**: l'adulto si interrompe e si esaspera piegandosi al suo potere di condizionamento, spesso **liberandolo da piccoli obblighi**, anche se a prezzo dei soliti rimproveri, ecc.

---

<sup>9</sup> Si veda Marzocchi G. M., *Bambini disattenti e iperattivi*, il Mulino (2003); utile anche, benché il tema sia più vasto, Muratori F., *Ragazzi Violenti*, Il Mulino (2005).



Al di fuori di questo schema il soggetto non si forma una chiara immagine di sé e avverte un **senso di indefinitezza e di perdita, quasi si de-identifica**. Il ricorso ai suoi comportamenti, cioè l'esercizio di una potenza capace di condizionare gli altri e il contesto, e anche **il fatto stesso di essere continuamente richiamato, rafforzano ogni volta questa sua immagine di sé** e gli conferiscono comunque un'identità certa. In tal modo ha luogo il **rinforzo dei comportamenti negativi**.

### *a) Evitare il rinforzo negativo*

Da un lato al bambino o ragazzo non devono mancare, in modo equilibrato, né i **richiami** (perché mantengono chiaro il **senso dell'incompatibilità dei comportamenti** con il contesto) né **le conseguenze dei comportamenti negativi** (senza le quali non si svilupperebbe, appunto, con grave danno, la logica delle conseguenze). Dall'altro, i **continui richiami evidenziano, in modo univoco e insistente, quella negativa immagine di sé come sua unica possibilità**. È perciò necessario far sperimentare e portare alla luce, dunque far emergere alla coscienza dell'interessato, anche **una diversa immagine di sé** in cui il bambino o ragazzo si viva e si veda **in una luce positiva** che ottiene la conferma del contesto sociale. Il criterio che si propone è quello di **far sì che i richiami e le occasioni di sottolineatura dell'immagine negativa siano un po' inferiori alle situazioni di rinforzo positivo**.

Ciò comporta anche che il docente **ignori** – fingendo di non rilevarli – una parte dei comportamenti irregolari.

Evitare il rinforzo di comportamenti negativi è molto difficile<sup>10</sup>, poiché si ha rinforzo negativo, ad esempio:

- > quando il docente, **interrompendo esasperato la lezione** per richiamare il ragazzo, gli fa sperimentare il successo della sua azione di disturbo;
- > quando, non potendone più, **lo fa uscire dalla classe** per liberarla un momento dalla sua azione di disturbo (è indicato invece **stabilire autonomamente un termine di tempo da attendere prima di mandarlo fuori a scaricarsi**);

---

<sup>10</sup> La psicologia behaviorista (il “comportamentismo”) ha mostrato il carattere estremamente tenace del meccanismo di rinforzo. È importante, tra l'altro, considerare che ha effetto di rinforzo anche il vantaggio conseguito a notevole distanza o in modo piuttosto indiretto rispetto al comportamento che ne è causa.

# i quaderni della DIDATTICA

Rivolto a chi già insegna o desidera intraprendere la professione di docente nella scuola di ogni ordine e grado, il volume costituisce nel contempo un utile riferimento teorico-legislativo ed una guida pratica all'attività didattica finalizzata all'inclusione.

Il tema della diversità nell'apprendimento è profondamente maturato in questi decenni evolvendo verso il superamento della discriminante tradizionale tra alunni con disabilità e alunni senza disabilità per la realizzazione di una **scuola realmente inclusiva**, in grado di differenziare la propria azione in rapporto a tutte le situazioni di particolare difficoltà.

Questo volume intende offrire un **quadro di riferimento complessivo** della macrocategoria dei BES: partendo dalla **dimensione storica e normativa**, vengono affrontati gli **aspetti concettuali e operativi** del vasto orizzonte della didattica inclusiva per fornire una visione chiara e indicazioni concrete per l'azione educativa. La trattazione abbraccia tutte le situazioni comprese nella macrocategoria dei BES: disabilità, disturbi di apprendimento e altri disturbi condizionanti, svantaggio socioambientale, particolari condizioni psicologiche. Ampi, in particolare, i riferimenti al sostegno alle situazioni di disabilità e alla didattica relativa ai Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

La seconda edizione di questo lavoro cade nel momento in cui, dopo l'approvazione della legge n. 107 del 13 luglio 2015, detta della "buona scuola", si è in attesa di provvedimenti attuativi finalizzati, tra l'altro, a promuovere l'"inclusione degli studenti con disabilità" e il "riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione".

Pur confidando nella tempestività nella emanazione dei decreti attuativi entro i termini stabiliti (gennaio 2017), la vigente normativa mantiene intanto piena attualità e di essa questa seconda edizione fornisce una puntuale e ragionata esposizione.

## ALTRI VOLUMI DI INTERESSE:

CC 3/2 • **SOSTEGNO DIDATTICO NELLE SCUOLE DI OGNI ORDINE E GRADO** | ISBN 978-88-6584-627-8



www.edises.it  
info@edises.it

 Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook  
[facebook.com/ilconcorsoacattedra](https://facebook.com/ilconcorsoacattedra)

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



€ 20,00

