



Università
degli Studi
di Palermo

CIMDU

Centro per l'innovazione e
il miglioramento
della didattica universitaria

unipa
pariopportunità



 unipa.it/strutture/cimdu

 cimdu@unipa.it

 [prorettriceinnvodid_](#)
[dirittoallostudio@unipa.it](#)

Linee guida di Ateneo per i Docenti

A favore degli Studenti con Disabilità e Neurodiversità

Gruppo di lavoro Linee Guida per i docenti

Prof.ssa Luisa Amenta
Dott.ssa Federica Calistro
Prof.ssa Giuseppa Compagno
Prof.ssa Francesca Pedone
Prof.ssa Patrizia Turriziani

Sommario

Premessa.....	4
Sezione 1 - Per cominciare	5
Didattica inclusiva.....	5
Uno scenario in rapido mutamento	5
Disabilità e Neurodiversità	6
Coordinate normative	7
Questione di linguaggio	8
Organizzazione dei servizi.....	9
Sezione 2 - Principi didattici: come insegnare?	13
La relazione didattica.....	13
Interagire e comunicare	13
Cosa funziona in didattica: alcune evidenze	14
Predefinire una struttura di conoscenza ben organizzata.....	14
Attivare le preconoscenze degli studenti.....	15
Avvalersi di organizzatori grafici	15
Fornire feedback efficaci	18
Strategie didattiche per implementare lo studio	19
Sezione 3 – Chi sono gli studenti con disabilità?	21
Riferimenti normativi	21
Diverse tipologie di disabilità	23
Disabilità motorie e sensoriali	23
Disabilità intellettive	25
Disabilità temporanee.....	26
Sezione 4 – Chi sono gli studenti neurodiversi?	27
I disturbi del neurosviluppo e la neurodiversità	27
Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).....	28
DSA: principali indicazioni normative	29
Disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD)	31
Disturbo dello spettro autistico.....	32
Alto potenziale cognitivo (plusdotazione o APC).....	33
Disturbi dell'Apprendimento Acquisiti e Neurodiversità	34
Sezione 5 - I momenti della vita universitaria: Strumenti e strategie in favore degli studenti	35
La lezione	35
Realizzazione di handout e dispense	36

Come svolgere la lezione	37
L'agenda visiva del corso	38
La scaletta visiva della lezione	39
La struttura della lezione	41
Thinking routine	42
Suggerimenti per gli esami	43
Orientamenti per la stesura della tesi di laurea	44
Suggerimenti per la gestione di Tirocini, laboratori, Erasmus+, Placement.....	45
Sezione 6 - Per continuare insieme.....	46
Le Linee Guida entrano in aula.....	46
Riepilogando	46
Bibliografia	49

Premessa

Nell'ambito delle iniziative messe in atto dal nostro Ateneo per porre al centro del processo educativo i bisogni di ogni studente, queste Linee Guida, fortemente volute dalla governance, si pongono l'obiettivo di fornire ai docenti strumenti e indicazioni pratiche per gli studenti con disabilità e neurodiversità.

Infatti, se a tutt'oggi il Centro di Orientamento e Tutorato (COT) fornisce un valido supporto a queste tipologie di studenti, per quanto riguarda il metodo e l'affiancamento nello studio da parte del servizio di metodologia dello studio e dei tutor dell'apprendimento da esso coordinati, ai docenti non sempre sono state date indicazioni chiare su che cosa fare in presenza di studenti con bisogni educativi particolari.

Spesso, gli interventi dei docenti in aula e in sede di esame sono stati guidati più dalla sensibilità e dal buonsenso di ognuno che dal poter contare su indicazioni di riferimento. E ciò ha provocato da una parte il sentire eccessivamente il peso solitario della responsabilità di quanto si faceva e dall'altra un senso di inadeguatezza, anche circa la propria formazione, per affrontare tali contesti di insegnamento e apprendimento.

Proprio nella direzione di un intervento sistemico da parte dell'Ateneo, nel corso dell'anno accademico 2022-2023 il Centro per l'Innovazione e il Miglioramento della Didattica Universitaria (CIMDU) ha promosso un percorso di formazione per i docenti su "Gli studenti con DSA: quale didattica", in cui sono stati affrontati vari aspetti della questione: come sviluppare una didattica inclusiva, come favorire da parte del docente il metodo di studio e di apprendimento, la didattica speciale e un approfondimento è stato dedicato alla didattica universitaria in presenza di studenti sordi.

Inoltre, a conclusione del percorso si è tenuta una giornata sul tema "Essere, essere unici, essere diversi" per ribadire la centralità per il nostro Ateneo del riconoscimento di ogni studente come individuo unico, con diverse capacità, competenze e modi di apprendere. La diversità, inclusa la diversità neurocognitiva, è un valore che arricchisce la nostra comunità universitaria. E, pertanto, è fondamentale garantire un ambiente inclusivo e accessibile che permetta a tutti gli studenti di partecipare appieno alle attività didattiche, di esprimere le proprie potenzialità e di raggiungere il successo accademico.

Proprio a partire da questo percorso, tenuto da alcune colleghe che generosamente hanno offerto il loro tempo e le loro competenze, si è costituito un gruppo di studio che dopo una serie di incontri ha prodotto queste Linee Guida che includono strategie e adattamenti che i docenti possono adottare per favorire l'apprendimento e il coinvolgimento degli studenti con disabilità e neurodiversità.

Parecchi dei punti che sono stati oggetto della riflessione su questi temi trovano pieno riscontro nelle Linee Guida Anvur per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria, pubblicate a maggio 2023. In particolare, la centralità degli studenti e il loro coinvolgimento nella progettazione degli interventi didattici e nella ricerca di metodologie didattiche partecipative che stimolino la co-costruzione di strategie per l'apprendimento. Ancora ci sembra da potenziare l'aspetto relativo alla fruibilità dei linguaggi specifici delle discipline per tutti gli studenti e la valorizzazione delle diversità per raggiungere i risultati di apprendimento attesi. In questa prospettiva, queste Linee Guida puntano a favorire una riflessione sulla professionalità docente che metta al centro l'interazione tra docenti e studenti.

Nella stesura delle Linee Guida si è pensato ad uno strumento agile così articolato: dopo una prima sezione in cui si danno alcuni riferimenti terminologici e alcune indicazioni utili ai docenti relativamente ai servizi che offre l'Ateneo per gli studenti, tra i quali in primo luogo il Centro di Ateneo per la Disabilità e la Neurodiversità (Ce.N.Dis), istituito proprio con la finalità di promuovere le politiche di supporto e di assistenza per la disabilità e la neurodiversità, a partire dalla seconda sezione si affrontano i temi della relazione didattica e del metodo di studio affrontati sempre dal punto di vista del docente. Nelle sezioni quarta e quinta ci si sofferma su

chi sono gli studenti disabili e neurodivergenti, in modo da fornire ai docenti una serie di conoscenze basilari sulle caratteristiche di queste tipologie di studenti. Infine, l'ultima sezione offre una serie indicazioni pratiche e operative legate a vari momenti della vita accademica: la gestione della lezione e dei materiali di studio, gli esami, la stesura della tesi di laurea, le attività di tirocinio e le esperienze all'estero.

Naturalmente, queste Linee Guida possono essere sempre oggetto di ulteriori ampliamenti e aggiornamenti, ma ci auguriamo che possano costituire un valido supporto che faccia sentire i docenti meno soli nello svolgimento del loro compito educativo.

Sezione 1 - Per cominciare

Didattica inclusiva

Un obiettivo imprescindibile dell'istruzione accademica, specialmente in una società in cui l'apprendimento è un processo continuo lungo tutta la vita, è promuovere lo sviluppo del capitale umano e delle capacità personali dei giovani adulti, con particolare attenzione a coloro che si trovano in condizioni svantaggiate. È quindi fondamentale sostenerli nella creazione di un progetto individuale competente e significativo, incentrato sulla cittadinanza attiva e solidale, e mirato a raggiungere un lavoro dignitoso come condizione di benessere.

Il concetto di inclusione, nel momento in cui si lega a quello di didattica, trova nell'epistemologia dell'incontro e della relazionalità il suo naturale terreno di realizzazione.

La didattica in prospettiva inclusiva va ripensata come un orientamento metodologico in grado di caratterizzare la comune prassi quotidiana di tutti i docenti, una prassi attenta a tutti e ad ognuno, orientata al prendersi cura e finalizzata a promuovere le potenzialità dello studente, a generarne l'empowerment. Una didattica che educa al rapporto con l'altro, al rispetto reciproco e alla prosocialità, contribuendo alla formazione del professionista nella sua interezza. «Se la Didattica Inclusiva è pensata come qualcosa di diverso, di alternativo alla didattica normale (curricolare), ed è destinata a pochi allievi che manifestano bisogni speciali [...], è molto facile che sia accomunata al possesso di tecniche o pratiche specialistiche (se non speciali)» (d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015, pp. 89-90), che rimandano alla dicotomia normale/speciale.

Nonostante ci siano stati dei progressi evidenti, le istituzioni accademiche riconoscono che c'è ancora molto lavoro da fare. L'attuazione completa dei diritti richiede un impegno costante per comprendere e adattarsi: il cambiamento di prospettiva richiesto è profondo, coinvolge valori oltre che aspetti pratici e organizzativi.

Uno scenario in rapido mutamento

La presenza degli studenti con DSA è cresciuta con ritmi sostenuti negli ultimi anni: il trend degli studenti con DSA iscritti agli atenei statali, li ha visti passare in nove anni da 983 (anno accademico 2011-12) a 14.441 (anno accademico 2019-20). La rapida crescita degli studenti con DSA iscritti all'università sta modificando la platea degli studenti universitari.

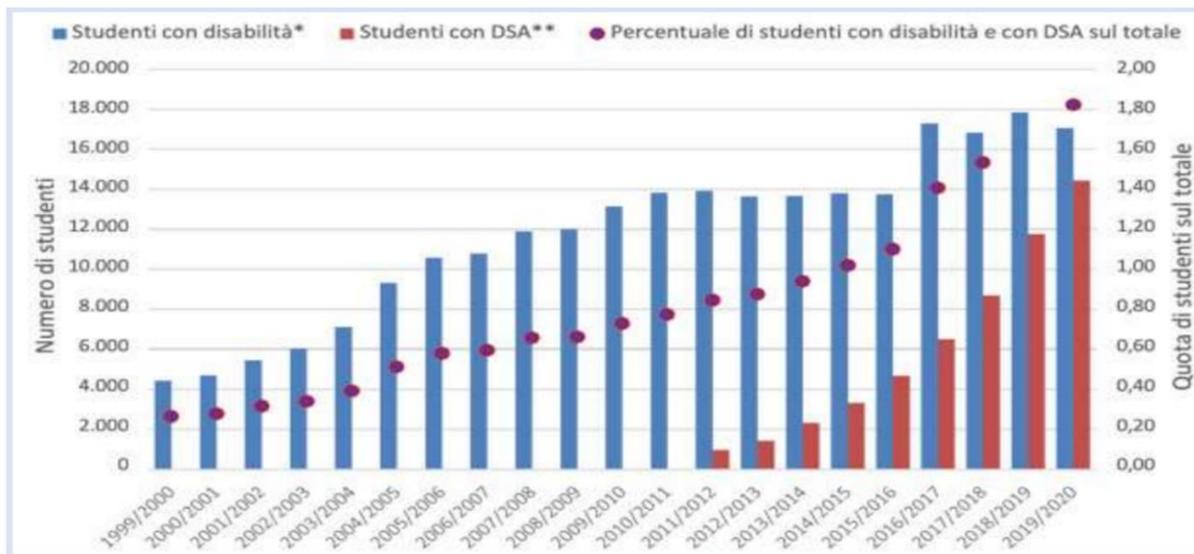


Figura 1- Trend di crescita degli studenti con disabilità o con DSA negli atenei statali (Fonte ANVUR, 2022).

Come ha sottolineato recentemente l'ANVUR¹ (2022) la quantità e qualità dei servizi dedicati agli studenti con disabilità e DSA costituiscono l'aspetto centrale di una politica formativa che voglia effettivamente soddisfare compiutamente il diritto allo studio. Ciò implica garantire a quegli studenti pari opportunità di apprendimento, socializzazione e partecipazione alla vita della comunità universitaria e a quella sociale più ampia, dal momento in cui entrano all'università a quando concludono il percorso formativo, in modo che tale percorso sia soddisfacente e che la costruzione del futuro sia di qualità.

L'aumento considerevole delle iscrizioni negli atenei italiani di studenti con tali disturbi, sembra rappresentare una diretta conseguenza dell'atteggiamento e nella strategia di maggiore tutela del diritto allo studio promosso e favorito dalla legge, ed in particolare, delle specifiche modalità di intervento e dei modelli di didattica personalizzata che, nei limiti delle risorse disponibili e nell'ambito dei differenti corsi di studio, si avvalgono di strumenti compensativi e forme di verifica e valutazione a misura.

Disabilità e Neurodiversità

Il concetto di neurodiversità, come descritto da Judy Singer (1998), si riferisce alla comprensione che esistono differenze individuali nel funzionamento neurologico e cognitivo delle persone, proprio come esiste diversità biologica nella natura. Mentre la maggioranza delle persone segue uno sviluppo neurofunzionale tipico, alcune persone presentano uno sviluppo atipico, che può manifestarsi in condizioni come l'autismo, la dislessia, l'ADHD e altri disturbi del neurosviluppo.

È importante sottolineare che il concetto di neurodiversità considera la variabilità neurocognitiva ereditaria e/o acquisita (per esempio attraverso un trauma cerebrale perinatale o postnatale), come una risorsa anziché un limite. La neurodiversità non nega l'esistenza di sfide o difficoltà che alcune persone possono affrontare a causa del loro differente funzionamento. Tuttavia, mette l'accento sul fatto che tali differenze non devono essere necessariamente percepite come disabilità o patologie da correggere, ma come parte naturale della diversità umana.

La prospettiva della neurodiversità tiene conto delle capacità complessive di un individuo, delle sue risorse e del contesto in cui si trova, che influisce attivamente sull'espressione di tali risorse. Questa visione si allinea con il modello ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), che propone un'interpretazione completa dell'individuo all'interno dei contesti di vita fisici e relazionali, considerando l'ambiente come un facilitatore o una barriera per il soggetto. Si sviluppa così una visione dinamica dell'individuo e del suo ambiente.

Le persone neurodivergenti sono sempre più coinvolte nell'istruzione post-secondaria, ma continuano ad affrontare gravi ostacoli e sfide nei campus universitari. Queste sfide non sono solo legate alle differenze funzionali della disabilità e alle esigenze di adattamento, ma anche allo stigma e ai pregiudizi nei confronti delle persone neurodivergenti che, di conseguenza, hanno meno successo dei coetanei neurotipici (Dwyer et al., 2023).

La società ha la responsabilità di adattarsi e fornire gli adeguamenti necessari per consentire alle persone neurodivergenti di realizzare appieno il loro potenziale. Questi adattamenti possono includere modifiche nei programmi, strumenti, metodi educativi o ambienti di lavoro, al fine di creare spazi inclusivi in cui le persone neurodivergenti possano prosperare. Ad esempio, i docenti possono adottare strategie didattiche differenziate o fornire supporto aggiuntivo per le esigenze specifiche di uno studente neurodivergente.

La neurodiversità impone una riflessione sui modelli di comunicazione tra istituzioni, l'adozione di pratiche che diventino via via più collaborative, l'elaborazione di strumenti e modelli che consentano di ottimizzare la comunicazione tra le istituzioni con le implicazioni sullo sviluppo individuale dello studente neurodivergente.

Promuovere la consapevolezza e l'accettazione della neurodiversità può portare a un ambiente più inclusivo, che valorizzi e supporti le persone con diverse modalità di funzionamento neurologico.

Coordinate normative

In Italia, l'accesso all'istruzione superiore è stato considerato come il completamento naturale del processo di inclusione degli studenti con disabilità nel sistema scolastico ordinario, a partire dalla seconda metà degli anni Settanta. Anche nell'ambito universitario, l'inclusione ha avuto inizio con il riconoscimento dei diritti per le persone con disabilità (Leggi n. 104/92 e n. 17/99), per poi estendere le protezioni anche ai soggetti con difficoltà nei processi di apprendimento (Legge n. 170/2010 e Decreto Ministeriale 5669/2011). Tuttavia, a differenza di molti paesi europei e contrariamente a quanto avviene nel nostro stesso sistema scolastico, gli studenti universitari con disturbi dell'attenzione/iperattività, disturbi comportamentali, funzionamento intellettivo limite, disprassia, altri disturbi evolutivi specifici e quelli rientranti nella categoria "C" non sono inclusi tra coloro che godono di protezione legale specifica.

È la legge 28 gennaio 1999 n.17 a sancire il diritto, per lo studente con disabilità, di fruire anche a livello universitario non solamente di agevolazioni economiche, ma anche di alcune forme di individualizzazione della didattica ad aver organizzato in modo organico uffici dedicati e gestione della presenza di studenti con disabilità negli Atenei, che possono così accedere ai livelli di istruzione più elevati. Ogni Università deve avere un ufficio dedicato alla promozione dell'integrazione degli studenti disabili che, nella maggior parte degli Atenei, accoglie anche gli studenti con DSA e BES.

Anche all'interno delle università, le attività didattiche devono fondarsi sul principio della personalizzazione e dell'individualizzazione, così da adeguarsi alle esigenze della persona per tutelare i rispettivi diritti di equità nell'accesso e nella partecipazione alla vita accademica.

Le azioni delle università a favore delle studentesse e degli studenti con disabilità o con neurodiversità si ispirano ai principi di vita indipendente, di cittadinanza attiva e di inclusione nella società al fine di concretizzare le loro aspirazioni di vita.

La Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per la disabilità (CNUDD), istituita nel 2001, ha emanato delle Linee Guida (CNUDD, 2014), che si propongono di essere un punto di riferimento comune a tutti gli Atenei. Tali linee guida intendono fornire indirizzi politici e operativi a supporto di un miglioramento continuo delle pratiche inclusive (che coinvolgano la comunità accademica tutta) dirette agli studenti con DSA.

Questione di linguaggio

L'uso del linguaggio corretto e rispettoso è un aspetto fondamentale per promuovere l'inclusione e il rispetto delle persone con disabilità e neurodiversità. Nel corso degli anni, c'è stata un'evoluzione nel modo in cui ci riferiamo a queste persone, passando da termini che implicano una visione negativa o limitante a espressioni più adeguate e rispettose.

La dicitura "studenti handicappati" o "con handicap", presente nella legge 104/92, è stata sostituita con espressioni come "studenti disabili" o meglio ancora "studenti con disabilità". Queste diciture rispecchiano una visione più centrata sulla persona e mettono l'accento sulla disabilità come un aspetto dell'identità dell'individuo, piuttosto che definire l'intera persona in base alla disabilità stessa.

L'utilizzo del termine "diversamente abili" è sconsigliato perché non riflette adeguatamente le esperienze e le sfide affrontate dalle persone con disabilità. Questo termine può essere visto come paternalistico o minimizzante e non è generalmente accettato dalla comunità scientifica o dalle persone con disabilità stesse.

Inoltre, è importante utilizzare un linguaggio specifico per descrivere le diverse tipologie di disabilità. Ad esempio, si preferisce utilizzare espressioni come "studente con disabilità motoria", "studente con disabilità psichica" o "studente con disabilità sensoriale" per fornire una descrizione più accurata delle caratteristiche e delle esigenze di ogni individuo. Evitare le definizioni per negazione come "non-udenti" o "non-vedenti" è altrettanto importante, in quanto queste definizioni possono essere percepite come offensive o riduttive.

La conoscenza della neurodiversità e l'uso di un linguaggio rispettoso sono presupposti fondamentali per promuovere l'inclusione e combattere la discriminazione. Un linguaggio corretto e consapevole contribuisce a creare un ambiente più inclusivo e rispettoso, in cui le persone con disabilità e neurodiversità si sentono accettate e valorizzate per la loro unicità e le loro capacità.

Box 1 – La neurodiversità

Il termine "neurodiversità" e il suo derivato "neurodiverso" hanno origine dalla confluenza di ricerca scientifica, movimenti di attivismo e la crescente consapevolezza sociale riguardo alle differenze neurocognitive.

La storia del termine "neurodiversità" inizia a prendere forma negli anni '90, quando la comunità autistica e gli attivisti iniziarono a criticare l'approccio medico e patologizzante nei confronti del disturbo dello spettro autistico (ASD). Nel 1998, la sociologa Judy Singer coniò il termine "neurodiversità" in un articolo intitolato "Why can't you be normal for once in your life?" ("Perché non puoi essere normale per una volta nella tua vita?"). In questo articolo, Singer sosteneva che l'autismo non era una disabilità, ma una diversità neurologica che poteva portare a vantaggi unici per le persone autistiche.

Successivamente, negli anni 2000, il termine "neurodiversità" ha guadagnato popolarità grazie a diverse comunità di attivisti, genitori di bambini autistici, ricercatori e persone neurodivergenti. Il movimento della neurodiversità si è diffuso su internet e sui social media, portando alla creazione di organizzazioni e gruppi di supporto che promuovono l'accettazione e l'inclusione delle persone neurodivergenti.

L'uso del termine "neurodivergente" nel linguaggio della pubblica amministrazione è di fondamentale importanza per promuovere un linguaggio inclusivo e rispettoso nei confronti delle persone con differenze neurocognitive. Ecco alcune ragioni per cui l'adozione di questo termine è significativa:

Promuove l'inclusione: L'uso del termine "neurodivergente" riconosce e valorizza la diversità delle abilità cognitive all'interno della popolazione. Questo promuove un approccio inclusivo che riconosce e rispetta le differenze individuali, senza etichettare o stigmatizzare le persone con disabilità o differenze neurocognitive.

Abbandona terminologie obsolete: Utilizzando il termine "neurodivergente", la pubblica amministrazione si allontana da terminologie obsolete o potenzialmente offensive, come "disabile" o "handicappato". Questi termini possono essere stigmatizzanti e non riflettono l'approccio moderno basato sulla dignità e l'inclusione di tutte le persone.

Favorisce la sensibilizzazione e la comprensione: L'uso del termine "neurodivergente" aiuta a sensibilizzare il pubblico e i funzionari della pubblica amministrazione sulla varietà di profili neurocognitivi presenti nella società. Ciò favorisce una maggiore comprensione delle sfide e delle potenzialità delle persone con differenze neurocognitive.

Rispecchia approcci scientifici e sociali contemporanei: Il termine "neurodivergente" è supportato da un crescente consenso nella comunità scientifica e sociale, che riconosce la diversità dei funzionamenti cerebrali come una caratteristica naturale e preziosa dell'umanità. Utilizzando questo termine, la pubblica amministrazione dimostra di essere allineata con le pratiche e gli approcci inclusivi moderni.

Contribuisce alla lotta contro lo stigma: L'uso del termine "neurodivergente" contribuisce alla de-stigmatizzazione delle persone con differenze neurocognitive. Questo promuove una maggiore accettazione e supporto per le persone con disabilità, creando un ambiente più inclusivo e solidale.

Rispetto dei diritti delle persone con disabilità: Utilizzare un linguaggio appropriato è un modo per rispettare i diritti delle persone con disabilità, inclusi i diritti sanciti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, che promuove l'uguaglianza, il rispetto della dignità e l'inclusione di tutte le persone.

In conclusione, l'uso del termine "neurodivergente" nella pubblica amministrazione è una scelta linguistica e culturale che riflette un approccio moderno e inclusivo nei confronti delle persone con differenze neurocognitive. Questa scelta promuove l'inclusione, la sensibilizzazione e la comprensione delle sfide e delle potenzialità delle persone neurodiverse, contribuendo così a creare una società più equa e rispettosa di tutte le sue componenti.

Organizzazione dei servizi

L'Università di Palermo ha adottato misure ispirate ai principi di diritto allo studio, vita indipendente, cittadinanza attiva ed inclusione sociale. Queste misure dimostrano un impegno nell'affrontare le sfide legate all'inclusione delle persone neurodivergenti e nella promozione di un ambiente accogliente e accessibile per tutti gli studenti.

La riorganizzazione dei servizi ha incluso l'implementazione di strutture e risorse che supportano le esigenze specifiche degli studenti neurodivergenti. Ciò può comprendere l'accessibilità fisica degli edifici, l'adattamento di materiali didattici, la formazione del personale docente e non docente sull'inclusione e la sensibilizzazione verso le differenze neurodivergenti.

L'orientamento in entrata ed in itinere è un aspetto fondamentale per garantire che gli studenti neurodivergenti abbiano le informazioni e il supporto necessari per affrontare la vita universitaria. Ciò può includere sessioni di orientamento specifiche per gli studenti neurodivergenti, fornendo informazioni sulle risorse disponibili, i servizi di supporto e i diritti degli studenti.

Il rafforzamento del tutorato specializzato è un'importante misura per fornire un sostegno individualizzato agli studenti neurodivergenti. I tutor specializzati possono offrire un supporto personalizzato, aiutando gli studenti ad affrontare le sfide accademiche e a sviluppare le proprie abilità di studio. Possono anche fornire un punto di riferimento per eventuali difficoltà o bisogni specifici che gli studenti possono incontrare durante il percorso universitario.

In generale, l'adozione di misure basate sui principi di diritto allo studio, vita indipendente, cittadinanza attiva ed inclusione sociale dimostra un impegno a creare un ambiente universitario inclusivo, dove ogni studente ha l'opportunità di raggiungere il proprio potenziale e partecipare pienamente alla vita accademica e sociale.

All'interno dell'Università di Palermo esistono servizi, strutture e personale a cui gli studenti e i docenti possono rivolgersi per ricevere informazioni sulle necessità degli studenti con disabilità e neurodiversità, al fine di garantirne il diritto allo studio anche in ottemperanza a quanto previsto dalla normativa vigente.

CENTRO PER LA DISABILITÀ E NEURODIVERSITÀ (CE.N.DIS.)

Il Centro per la Disabilità e Neurodiversità (Ce.N.Dis.) dell'Università degli Studi di Palermo è la struttura di Ateneo e si rivolge agli studenti con una disabilità temporanea o permanente mettendo a disposizione ausili di tipo tecnico e/o didattico e servizi specializzati, individuati sulla base di specifici bisogni, che sono disponibili dal momento in cui sceglie il corso di studi fino alla laurea e anche oltre, con i percorsi post-laurea.

Le principali attività del Ce.N.Dis. in relazione agli studenti con disabilità e neurodiversità sono le seguenti:

Mediazione: uno studente con disabilità e neurodiversità può chiedere al Ce.N.Dis un'azione di mediazione nei confronti del docente per la soluzione di questioni particolarmente critiche. In prevalenza l'azione di mediazione viene richiesta per concordare gli adattamenti di esami e lezioni.

Consulenza: il Ce.N.Dis. offre azioni di informazione e consulenza ai docenti che ne facciano richiesta, in particolare sulla gestione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi previste per legge, sull'approccio relazionale, sulla possibilità di migliorare l'accessibilità del materiale didattico e sulla valutazione dello stato dell'apprendimento. Il Ce.N.Dis offre anche la possibilità di essere presente su invito a consigli di corsi di studio per dare indicazioni utili all'adattamento dei percorsi degli studenti con disabilità e neurodiversità;

Supporto: il Ce.N.Dis. svolge azioni di supporto e vigilanza sulle misure dispensative e gli strumenti compensativi durante test di ammissione e di verifica delle conoscenze e può pertanto essere presente col proprio personale durante lo svolgimento delle prove;

Struttura di riferimento: il Ce.N.Dis. è la struttura di riferimento di Ateneo a cui il docente può indirizzare lo studente con difficoltà da cui abbia ricevuto richieste di aiuto o informazione che esulino dalle sue specifiche competenze.

DELEGATO DEL RETTORE PER LA DISABILITÀ

Il Delegato del Rettore per la disabilità ricopre il ruolo di garante, referente e promotore a livello di Ateneo di azioni e iniziative rivolte ad assicurare la presenza e il diritto allo studio degli studenti con disabilità nell'Università di Palermo.

DELEGATO DEL RETTORE PER IL SUPPORTO ALLA NEURODIVERSITÀ

Il Delegato del Rettore per il supporto alla neurodiversità ricopre il ruolo di garante, referente e promotore a livello di Ateneo di azioni e iniziative rivolte ad assicurare la presenza e il diritto allo studio degli studenti neurodivergenti nell'Università di Palermo.

DISABILITY MANAGER D'ATENEO PER LA PROMOZIONE DEI DIRITTI E L'INTEGRAZIONE DEGLI STUDENTI E DEL PERSONALE UNIPA CON DISABILITÀ

E' incaricato dal Rettore per promuovere l'uguaglianza delle opportunità e l'inclusione degli Studenti e del Personale UniPa con disabilità.

DELEGATI DI DIPARTIMENTO PER LA DISABILITÀ E NEURODIVERSITÀ

I Delegati di Dipartimento per la disabilità e neurodiversità sono docenti che svolgono all'interno dei singoli Dipartimenti il ruolo di referente didattico per la gestione delle problematiche relative all'orientamento degli studenti disabili o neurodivergenti.

L'elenco dei Delegati di Dipartimento è pubblicato nel sito web di Ateneo.

I docenti possono contattare ed essere contattati dai Delegati di Dipartimento per alcune questioni relative agli studenti con disabilità e neurodiversità.

In particolare:

Mediazione: in situazioni complesse uno studente con disabilità e neurodiversità può rivolgersi al Delegato chiedendo un'azione di mediazione nei confronti del docente; il docente potrà quindi essere contattato dal Delegato per la soluzione della questione;

Consulenza: i docenti possono rivolgersi al Delegato per ricevere informazioni sulla gestione degli studenti con disabilità e neurodiversità. In particolare, il Delegato può essere di ausilio per valutare la concessione delle misure dispensative e compensative previste per legge, nel rispetto dei contenuti disciplinari dei singoli corsi;

Azione di coordinamento e supporto: il Delegato è la figura che riceve dal Ce.N.Dis. le segnalazioni e la documentazione relativa agli studenti con disabilità e neurodiversità presenti nei corsi e nei test di ammissione e verifica delle conoscenze. Il Delegato è chiamato a svolgere un'azione di supporto o consulenza durante lo svolgimento delle prove. I docenti devono tenere presente che la segnalazione della condizione di disabilità e neurodiversità di uno studente deve essere sempre autorizzata dallo studente stesso (tramite le segreterie e/o il Ce.N.Dis.).

CENTRO ORIENTAMENTO E TUTORATO (COT)

Il COT è una struttura dell'Università di Palermo che si offre di accompagnare lo studente con disabilità e neurodiversità nella scelta del percorso universitario fornendo informazioni utili e suggerimenti per la costruzione di un adeguato progetto formativo-professionale futuro e nel supporto allo studio.

Le principali attività del COT in relazione agli studenti con disabilità e neurodiversità sono le seguenti:

Accoglienza: uno studente con disabilità e neurodiversità può ricevere informazioni su l'offerta formativa, modalità di immatricolazione, bandi, pagamento delle tasse; procedure per sostenere i test di ingresso; servizi per gli studenti presenti in Ateneo, facilitazioni per gli studenti con disabilità e neurodiversità; le opportunità formative post-lauream e gli sbocchi occupazionali. Il servizio prevede uno spazio dedicato alle famiglie per approfondire i temi legati alla scelta universitaria.

Metodologia e tutorato: uno studente con disabilità e neurodiversità che ha difficoltà nello studio e che non ha individuato un metodo appropriato per superare l'esame può richiedere una consulenza al Servizio di **Metodologia dello studio**. In particolare, il servizio di

metodologia coordina i tutor dell'apprendimento, professionisti che supportano gli studenti con disabilità e neurodiversità nello studio, relazionandosi con i delegati dei dipartimenti per la disabilità e la neurodiversità, i delegati all'orientamento e tutorato e i tutor della didattica.

Inoltre, il Servizio di **Tutorato della Didattica** si propone di sostenere gli studenti che incontrano ostacoli durante il loro percorso di studio che riguardano la comprensione dei contenuti delle singole discipline. Il **Servizio di Counselling Psicologico** si propone di sostenere gli studenti con disabilità e neurodiversità nel loro percorso di studi, attraverso la possibilità di accogliere, affrontare ed elaborare difficoltà e disagi.

SEGRETERIE DIDATTICHE

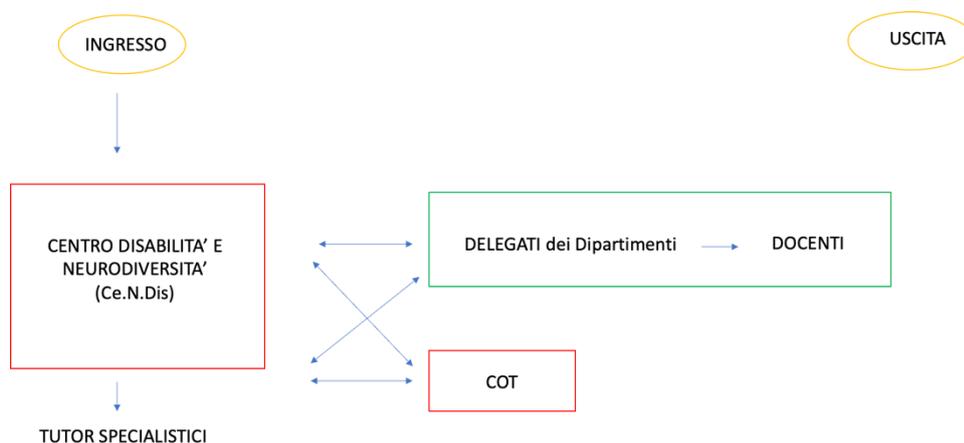
Le segreterie didattiche ricevono dagli studenti la documentazione relativa all'iscrizione ai test di ammissione e di verifica delle conoscenze e ai corsi di laurea.

Uno studente con disabilità e neurodiversità può scegliere se dichiarare o meno la propria caratteristica e può anche decidere di presentare la propria diagnosi e/o certificazione di disabilità e neurodiversità direttamente al Ce.N.Dis. Generalmente le segreterie didattiche ricevono dagli studenti la segnalazione della condizione di disabilità e neurodiversità e la richiesta di ausili e misure dispensative solo per lo svolgimento dei test e provvedono a segnalarle al Delegato di Dipartimento ed alla commissione di esame.

SITO WEB

Sul sito web di Ateneo è presente una sezione interamente dedicata alla gestione della presenza di studenti con disabilità e neurodiversità accessibile all'indirizzo <https://www.unipa.it/ateneo/pari-opportunita/>

Dalla homepage sono raggiungibili le sezioni dedicate ai contatti, ai servizi e agli strumenti per tutte le diverse figure interessate (studenti, docenti, tutor, personale tecnico e amministrativo).



La relazione didattica

Il docente con le sue aspettative, le sue convinzioni e con le azioni che ne conseguono è l'elemento che realmente "fa la differenza" in aula. Rispetto, fiducia, ottimismo, intenzionalità, sono elementi fondamentali per creare le condizioni affinché l'apprendimento avvenga. Si aggiungano, inoltre, senso di equità e apertura per consentire agli studenti di apprendere, commettere errori e collaborare al successo dell'apprendimento. Si aggiungano, infine, l'abilità del docente nello stabilire e mantenere un tale ambiente e la capacità di dimostrare, in modo trasparente, grandi aspettative per tutti gli studenti.

I buoni rapporti tra il docente e gli studenti si basano sul riconoscimento dei rispettivi interessi e su un reciproco riconoscimento della dignità. Si basano anche sul senso di giustizia, correttezza e rispetto che "si respira" nella relazione tra chi insegna e chi apprende.

Il sentimento di accoglienza che ne deriva, generato grazie ad atteggiamenti volti a comprendere l'altro e a farlo sentire riconosciuto e parte di un gruppo, favorisce la costruzione di un ambiente inclusivo dove ogni bisogno viene accolto e ogni differenza si trasforma in potenzialità. Se uno studente percepisce che il docente ed i suoi compagni sono pronti ad ascoltarlo e ad accoglierlo, inizierà a percepire il contesto universitario come un ambiente colmo di significato, vivendolo serenamente. Sentirsi accolti e rispettati nel posto in cui ci si trova, genera sentimenti di serenità e di positività, e trasformerà gli ostacoli in sfide per mettersi alla prova, all'interno di un ambiente dove non ci si sente giudicati ma compresi.

Interagire e comunicare

Il docente che accetta e mette in pratica il principio della dignità umana non vede nella sua aula semplicemente un gruppo di persone che cambiano di semestre in semestre, ma considera l'insegnamento come un'occasione per incidere positivamente nelle vite dei giovani, un processo che porta al massimo sviluppo possibile della loro libertà autonoma e responsabile nonché della loro professionalità. In questa direzione il docente deve agire e interagire in modi che rispettino e nobilitino costantemente il valore di ogni studente.

I modi in cui i docenti si comportano, parlano e ascoltano devono essere impostati sull'autorevolezza. È essenziale che gli studenti rispettino il ruolo e le conoscenze scientifiche dei propri docenti, ma anche che si sentano in grado di interagire apertamente con loro. La comunicazione, verbale e non, è un elemento centrale sia fra pari sia fra docenti e studenti.

Una giusta comunicazione è alla base di una relazione efficace. È importante per gli studenti ricevere messaggi da parte di adulti significativi, come sono i docenti per loro, che li facciano sentire importanti, oggetto di attenzione, "visti" e "ascoltati" e che li facciano uscire dall'anonimato.

Un buon apprendimento è favorito e incoraggiato, da parte del docente, anche da uno stile comunicativo efficace e dalla corretta fruizione di informazioni, tenendo conto anche dei metodi di approccio comunicativi e delle esperienze messe in atto per incoraggiare un'interazione con gli allievi, sia di grado contenutistico a livello disciplinare, sia di grado relazionale. Lo stile comunicativo fa riferimento al modo in cui si interagisce l'un l'altro sfruttando la sfera verbale, paraverbale e non verbale, affinché una data informazione venga riferita, recepita e compresa nel senso proprio del termine.

La comunicazione non verbale va gestita con consapevolezza: è possibile, senza dire una parola, trasmettere fiducia o ansia, calma o tensione, soddisfazione o dispiacere, accettazione o rifiuto. Anche le capacità verbali vanno gestite con consapevolezza ed intenzionalità. Il riferimento non è solo al tono della voce, ma è anche legato alla chiarezza sia nella forma che

nel contenuto di ciò che viene detto. Attraverso il modo in cui si parla, è possibile trasmettere sentimenti di entusiasmo, fiducia, preoccupazione, sicurezza. La forma della presentazione dovrebbe rafforzare il messaggio sostanziale che intendiamo comunicare.

Un'abilità altrettanto importante è la capacità di ascoltare e interpretare ciò che viene detto dagli studenti. La capacità di ascolto implica reciprocità e, come ci ricorda Hattie (2012), c'è bisogno di un dialogo, che coinvolga studenti e docenti in modo che insieme affrontino domande o questioni di interesse comune, considerino e valutino modi diversi di affrontare i problemi, scambino e apprezzino le reciproche opinioni e risolvano collettivamente i problemi. L'ascolto richiede il rispetto per i punti di vista degli altri e consente di condividere una vera profondità di pensiero; il dialogo è indispensabile se vogliamo coinvolgere con successo gli studenti nel loro processo di apprendimento.

Cosa funziona in didattica: alcune evidenze

Si farà riferimento non a strategie di insegnamento specifiche per determinate categorie di studenti, ma ad un insieme comune di strategie ed elementi ritenuti efficaci per tutti e di cui possono beneficiare tutti gli studenti, che vanno utilizzate quotidianamente e il cui ricorso, da parte del docente, deve essere sistematico, esplicito ed intensivo (Mitchell, Sutherland, 2020).

Predefinire una struttura di conoscenza ben organizzata

La mediazione del sapere sollecita il docente ad interrogarsi su come appassionare i suoi studenti alla propria disciplina, come suscitare in loro il desiderio di apprendere e garantire, allo stesso tempo il rigore concettuale di ciò che si sta insegnando.

Il docente per fare da ponte, da mediatore, tra il contenuto e i suoi studenti deve effettuare una trasposizione didattica (Nigris, 2016), cioè un'operazione che renda accessibile un sapere, senza banalizzarlo ma rendendolo funzionale alla crescita culturale e professionale degli studenti. Il tema della trasposizione didattica invita i docenti a riflettere sui principi e sulle idee fondamentali, cioè sulla struttura epistemologica di un dato sapere, inteso come insieme di procedure, metodi di indagine, di scoperta, di prova caratteristici della disciplina. È possibile in questo modo far cogliere agli studenti le idee portanti e i concetti strutturanti che ne determinano la fisionomia e offrono una specifica chiave di lettura del mondo. In caso contrario le conoscenze apprese rimarranno per sempre conoscenze "scolastiche".

Per procedere in questa direzione è opportuno ricordare che una buona organizzazione esterna dei contenuti da parte del docente, è funzionale ad una buona rappresentazione interna di un sapere da parte degli studenti.

La predisposizione di una struttura della conoscenza ben organizzata che è alla base di tutte le sequenze didattiche strutturate, come ad esempio il *MASTERY LEARNING* (Calvani, Trincherò, 2019), richiede al docente di

- individuare i concetti fondanti del contenuto che vuole presentare,
- organizzare e rappresentare con uno schema la struttura degli argomenti da trattare evidenziando i contenuti di maggiore rilevanza
- Condividere con gli studenti lo schema generale degli argomenti in modo da consentire loro di averne una visione d'insieme
- Prima di esporre un argomento mostrare la sua collocazione nella struttura generale degli argomenti del corso.

Resa esplicita fin dall'inizio del corso tale struttura consente al discente di ancorare tutte le informazioni che riceve (dal docente, dai testi dai propri pari e da altre fonti informative) ad uno schema generale che visualizza la collocazione e la relazione delle idee all'interno di un

dominio conoscitivo e può svolgere un vero e proprio ruolo di scaffolding nel processo di costruzione di buone rappresentazioni mentali.

Ricordiamo che **la maggior parte degli allievi può raggiungere un alto livello di apprendimento, purché vengano create le condizioni adatte ai bisogni di ciascuno di loro.**

Attivare le preconoscenze degli studenti

Un insegnamento efficace, che voglia essere anche inclusivo, riconosce l'importanza dell'esperienza e dell'apprendimento precedenti (Ausubel, 1963): tiene conto di ciò che lo studente sa già per progettare i passi successivi.

L'apprendimento significativo avviene quando le preconoscenze vengono messe in rapporto con le nuove informazioni stabilendo con queste relazioni che portano ad una loro riformulazione. Far emergere le conoscenze già possedute è una base necessaria per portare gli studenti ad apprendimenti significativi.

Le evidenze sottolineano come in un percorso formativo sia importante partire dall'attivazione delle conoscenze, abilità/capacità, atteggiamenti, valori, modelli di pensiero che gli studenti già possiedono e che costituiscono il substrato su cui le nuove acquisizioni dovrebbero poggiare.

Per attivare le preconoscenze degli studenti, il docente può avvalersi degli ORGANIZZATORI ANTICIPATI: si tratta di informazioni verbali o visive, fornite prima del materiale da apprendere, che fungono sia da quadro interpretativo per le nuove informazioni sia da impalcatura a cui ancorarle.

Esempi di organizzatori anticipati sono: storie, aneddoti, schemi, mappe, brevi sintesi, abstract, qualunque elemento che, utilizzando linguaggio e riferimenti comprensibili dagli studenti, riesca a dare una prima idea dell'argomento da apprendere. Se il docente presenta, prima delle informazioni da acquisire, uno o più di questi strumenti e li usa per accompagnare la propria esposizione, facilita l'ancoraggio delle nuove informazioni alle strutture di conoscenza preesistenti

Avvalersi di organizzatori grafici

Come stabilito dal DM 5669 del 12 luglio 2011 «Si raccomanda, inoltre, l'impiego di mappe concettuali, di schemi, e di altri mediatori didattici che possono sia facilitare la comprensione sia supportare la memorizzazione e/o il recupero delle informazioni.»

L'uso di organizzatori grafici implica l'organizzare il contenuto da apprendere in formato visivo. La combinazione del codice linguistico (parole e frasi) con il codice non verbale (simboli, immagini, colori) ben si presta per favorire l'apprendimento di tutti gli studenti, anche con DSA. Abbinare le due modalità, verbale e non verbale, nell'apprendimento, aumenta le capacità da parte dell'apprendente di mantenere più a lungo e in maniera significativa l'informazione acquisita.

Annotazioni in margine ai testi, prese di appunti ed evidenziazioni di parti rilevanti vanno favorite sin dalle prime fasi di comprensione dei testi di studio in quanto è tramite queste che si rendono poi più facili le operazioni di riesame e di sintesi; queste ultime a loro volta possono essere consolidate anche attraverso l'impiego di organizzatori grafici (come mappe concettuali, mentali, tabelle, diagrammi e altri grafi di varia natura) che risultano di particolare efficacia se costruiti dagli studenti stessi (Hattie 2009, ES 0,7).

Gli organizzatori grafici sono dispositivi che organizzano visivamente le conoscenze in forma grafica e possono rappresentare un sostegno al pensiero.

Tali dispositivi:

- favoriscono la comprensione, la riflessione e la memorizzazione,
- favoriscono il focus attentivo sugli elementi fondamentali,
- Consentono di predefinire una struttura ben organizzata della conoscenza,
- Consentono di comprendere la relazione e la connessione tra concetti,
- Consentono di lavorare sulla capacità di astrazione e categorizzazione.

Funzionali sia per l'insegnamento (organizzatori anticipati) sia per l'apprendimento (strumenti metacognitivi)

La KWL strategy si configura come organizzatore grafico funzionale sia per i docenti, che attraverso di essa possono aiutare gli studenti a ristrutturare in maniera consapevole e periodica le conoscenze acquisite. Questa strategia è utile anche agli studenti poiché favorisce le abilità di studio e il ritrovamento delle informazioni importanti a distanza di tempo.

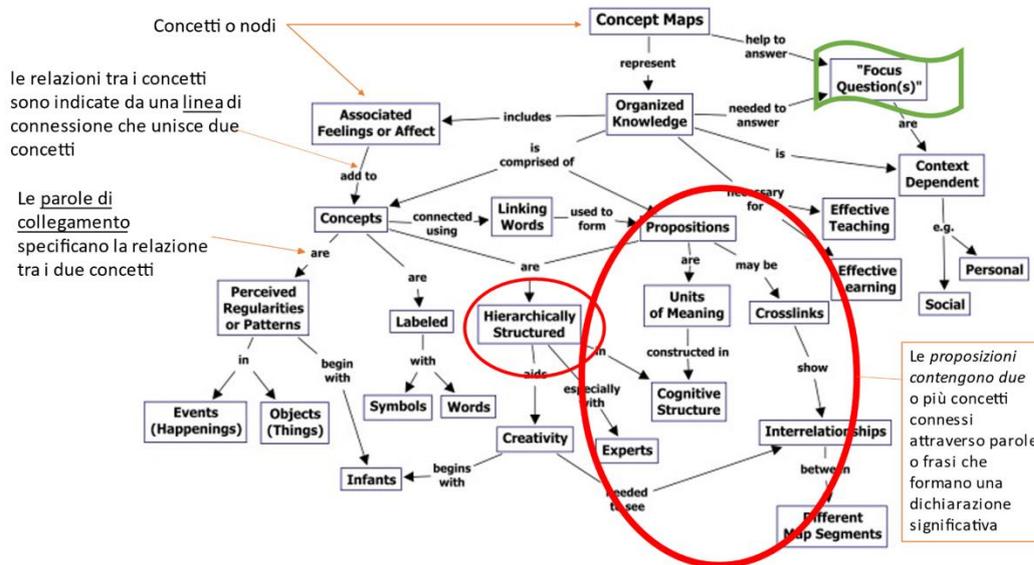
KNOWLEDGE	WANT	LEARNED
indica ciò che già si conosce sull'argomento.	Indica cosa si vuol sapere sull'argomento.	Indica quello che si è imparato sull'argomento dopo aver letto il capitolo o dopo la lezione.
Questa prima colonna va completata prima in base alle conoscenze pregresse sull'argomento	Qui si possono scrivere delle domande sul tema oggetto di studio.	In questo spazio si scrivono le risposte alle domande precedentemente pensate e altre informazioni apprese

Le mappe concettuali sono strumenti finalizzati alla organizzazione e alla rappresentazione grafica delle conoscenze.

Descrivono l'organizzazione tra concetti collegati tra loro da connessioni, tramite etichette che rendono espliciti i rapporti semantici. Come osservava già Bruner: "Forse la cosa più importante che dopo un secolo di studi approfonditi si possa dire sulla memoria umana è che una nozione viene rapidamente dimenticata se non viene inserita in un contesto strutturale. Un dettaglio si conserva nella memoria grazie all'uso di una sua rappresentazione semplificata. (1964, p. 48).

La struttura delle mappe concettuali prevede la distribuzione dei concetti in una configurazione gerarchica con al vertice i concetti più generali che includono concetti più specifici (questi ultimi vengono posizionati in basso).

Devono essere «su misura»: non esistono mappe universali che vadano bene per tutti. Le mappe concettuali si presentano come una rete di piccoli punti molto sintetici, che da un lato devono veicolare una rappresentazione d'insieme o una rappresentazione in una sequenza espositiva, e dall'altro devono aiutare a estrarre il contenuto.



L'applicazione delle mappe concettuali si è dimostrata efficace in diversi campi: aiuta gli studenti ad apprendere e ai docenti a progettare e a valutare; aiuta i manager a pianificare meglio le attività e a gestire la propria organizzazione; aiuta i ricercatori e gli scienziati ad organizzare e ad analizzare la propria attività scientifica. Si pensi, ad esempio, alle notevoli risorse realizzate ed impiegate dal *CMEX Mars* (Center for Mars Exploration) della NASA per l'esplorazione del pianeta rosso, consultabili al sito <http://cmex.ihmc.us>

Le mappe concettuali: ambiti di utilizzo e funzioni

- Collegare vecchie e nuove conoscenze
- Fungono da organizzatore anticipato
- Mettono a fuoco le idee chiave
- Schematizzano e sintetizzano il contenuto
- Mettono i contenuti in relazione tra loro
- Stimolano la creatività
- Stimolano la riflessione metacognitiva
- Sfruttano la potenza della memoria visiva
- Se realizzate in gruppo stimolano la discussione e la negoziazione
- Sono strumenti dinamici: si possono poi sviluppare, ampliare e perfezionare

In fase di valutazione possono fornire al docente sia di prendere in considerazione elementi quantitativi (ad esempio varie possibilità di produrre mappe diverse partendo dallo stesso stimolo), sia qualitativi (ad esempio rete di conoscenza e relazioni di interconnessione che vengono riportate)

Le mappe possono essere usate dai docenti anche come mediatori didattici: ciò vuol dire che nella pianificazione di un corso il docente può:

- a) costruire una "macro mappa" globale che mostri le idee principali che si intendono presentare,
- b) costruire più "micro mappe" specifiche per mostrare la struttura della conoscenza riferita, ad esempio, ad una lezione.

Se le mappe sono usate dal docente in fase di progettazione, assolvono il compito di evidenziare le relazioni che, all'interno della disciplina o dell'argomento che si vuole proporre agli studenti, intercorrono tra i concetti, il loro ordine logico e le loro funzioni. Lo scopo è quello

di mettere in comunicazione i contenuti da apprendere, organizzati secondo specifici concetti all'interno delle discipline, con le strutture psicologiche dell'allievo.

Fornire feedback efficaci

La ricerca converge sul fatto che feed-back e valutazione formativa risultano tra le azioni didattiche di maggiore ed immediato effetto per rendere visibile il miglioramento degli apprendimenti e per sviluppare autoefficacia.

In generale nella letteratura si conviene sul fatto che un buon feed-back deve essere agile e chiaro, formulato nel momento in cui l'allievo si confronta con il problema, deve far comprendere il perché di un errore e favorire immediatamente l'autoregolazione.

Il feed-back non esprime apprezzamenti sulla persona ma centra la sua attenzione sull'apprendimento in corso nell'intento di segnalare come ci si può avvicinare al traguardo; agisce da segnale orientativo permettendo all'allievo di comprendere se sta procedendo nella giusta via o deve modificare "la sua rotta". Sintetizzando possiamo affermare che un buon feed-back deve avere tre caratteristiche:

1. far comprendere ad un soggetto a che punto del suo percorso è arrivato,
2. ricordargli qual è il suo traguardo,
3. indicargli l'azione che deve mettere in atto per avvicinarsi al suo conseguimento.

Il feedback non è una semplice informazione che potrebbe essere separata dalle sue conseguenze didattiche, ma è un'informazione generata all'interno di un particolare sistema, per uno scopo particolare. Tale utilizzo formativo del feedback è particolarmente adatto con studenti in situazioni di difficoltà, in quanto permette di constatare i propri punti di forza, analizzare l'evoluzione del proprio apprendimento e di sentirsi nelle condizioni di orientare il proprio percorso con maggiore impegno e motivazione

Fornire feedback efficaci: alcune indicazioni operative

- ✓ Quando forniamo feedback ai nostri studenti non dobbiamo limitarci a dire loro che devono migliorare il lavoro, ma è più utile indicare, specificandoli, che tipo di errori stanno commettendo e cosa devono fare per migliorare.
- ✓ Deve essere finalizzato al raggiungimento del successo e deve essere correlato al grado di competenza dello studente;
- ✓ deve essere tempestivo ed esplicito, cioè deve essere dato il prima possibile e deve dire chiaramente dove e cosa lo studente ha fatto bene o male;
- ✓ deve essere focalizzato sull'uso della strategia, piuttosto che sull'abilità o sull'impegno dello studente.

Fornire feedback efficaci: alcune domande da farsi

- ✓ Il tempo concesso agli studenti per formulare la risposta alla domanda del docente è uguale per tutti?
- ✓ Sono prese in considerazione tutte le risposte di tutti gli studenti?
- ✓ Teniamo sotto controllo gli aspetti della comunicazione non verbale?
- ✓ Lo scambio comunicativo avviene in un clima di fiducia e di rispetto? (Lo studente ha paura di dire la cosa sbagliata? È valorizzata la positività dell'errore?)
- ✓ Nella nostra lezione riusciamo a limitare le esposizioni inserendo attività (e/o domande) per gli studenti che ci consentano di fornire loro feed-back immediati?

Strategie didattiche per implementare lo studio

La definizione stessa di metodo recita che esso è: “un procedimento atto a garantire, sul piano teorico o pratico, il soddisfacente risultato di un lavoro o di un comportamento”.

Attraverso un percorso di strutturazione del metodo di studio si aiutano i ragazzi non tanto ad apprendere un metodo unico e rigido quanto ad utilizzare in modo flessibile le diverse strategie apprese, così da adattarle anche in casi in cui solitamente tenderebbero a non utilizzarle.

I programmi di metodo di studio possono includere l'insegnamento di diverse strategie.

È un lavoro sul singolo che per potere essere pienamente efficace deve passare dall'ambiente circostante, inteso non come sfondo ma come facilitatore rispetto alla manifestazione delle potenzialità soggettive. Strutturare un contesto in grado di rispondere alle esigenze di ciascuno, flessibile e attento è condicio sine qua non affinché le persone che ne fanno parte possano appieno manifestare le proprie potenzialità, assicurando loro pari diritti e opportunità.

DALLA TEORIA ALLA PRATICA, PER UNA BUONA PRATICA

Lavorare sull'ambiente appare quindi fondamentale per consentire agli studenti di apprendere e di imparare ad apprendere. Un ambiente che si fa “facilitatore di...” è un ambiente che amplia la sua offerta e la sua comunicazione, proponendo un ventaglio di strategie e metodi cui ciascun allievo può ispirarsi, agganciarsi e da cui può trarre beneficio, tenendo conto che esistono tanti e differenti stili di apprendimento. Pertanto, quando si parla di intervento sul singolo, a specchio si parla di intervento sull'ambiente, e viceversa. Questi due aspetti si trovano ad essere due parti complementari e mutualmente reciproche aventi lo stesso obiettivo: l'inclusione. Il concetto di inclusione (dal latino *inclusio-onis*) indica infatti l'atto di inserire, di comprendere in una serie e in un tutto. Implicitamente il termine attiva due domande stimolo: includere chi e includere dove. Ancora una volta quindi un soggetto e un contesto entrambi volti all'attivo.

L'insegnamento e l'apprendimento così intesi implicano quindi un movimento da parte del docente e da parte del discente. E il movimento indica la presenza attiva e partecipe al percorso di insegnamento-apprendimento, non solo di conoscenze ma anche di competenze. Alimentare la motivazione ed il coinvolgimento di tutti i protagonisti durante una lezione accademica, può essere possibile attraverso momenti di scambio e confronto, momenti che offrano il giusto tempo e il giusto spazio ad osservazioni e commenti in aula. Tutto ciò alimenta le connessioni fra ciò che già si sa e conosce, e ciò che di nuovo si sta apprendendo; aiuta la comprensione di nuovi concetti e la possibilità di fissare nuove informazioni in memoria. Per far ciò diventa anche utile fornire una spiegazione dettagliata e servirsi in questa di esempi pratici e concreti (Schneider e Pressley, 1989).

Ciò consente di far procedere in modo parallelo il piano pratico e quello teorico. Il docente, attraverso l'impostazione della sua lezione e l'organizzazione della stessa e di tutto ciò che ad essa è correlata, interviene così sull'ambiente di apprendimento, sia questo ambiente inteso in senso concreto e in senso figurato. Così facendo, l'insegnante agisce appositamente ed efficacemente sul primo importantissimo step, sulla fase di accesso al processo di memorizzazione e di apprendimento: l'encoding o codifica dell'informazione. Esso consiste nell'atto di tradurre l'informazione ambientale in un qualcosa di significativo, consentendone la fissazione sottoforma di traccia mnesica. Tante sono le variabili che possono incidere sulla qualità del processo di codifica (livelli di attenzione, motivazione, risorse ed abilità individuali) ma la forza della traccia è direttamente proporzionale alla profondità dei processi di elaborazione dello stimolo (Craik & Lockhart, 1972).

Fattori che facilitano la codifica e che pertanto garantiscono un recupero efficace sono:

- Creare connessioni fra la nuova informazione e informazioni già apprese
- Visualizzare i contenuti

- Consentire un coinvolgimento attivo nel processo di encoding
- Favorire una buona organizzazione dell'informazione

SVILUPPO DI CONSAPEVOLEZZA ED AUTONOMIA NELLA GESTIONE DI TEMPI, SPAZI E MATERIALI

Proprio facendo riferimento al concetto di neurodiversità e tenendo conto che esiste per ciascun cervello un peculiare modo di funzionare, anche in rapporto a variabili esterne, non si può pensare ad un metodo di approccio allo studio che sia strutturato e valido per tutti indistintamente. L'importanza di considerare le differenze individuali è per il contesto e l'ambiente educativo un fattore estremamente fondamentale. Pertanto, conoscere e promuovere una didattica inclusiva diventa un passo fondamentale di un cammino che vede insieme la persona, il suo ambiente e i suoi contesti. Attraverso il supporto al metodo di studio che quindi inizia già con la didattica offerta, si vuole:

- Coinvolgere lo studente attivamente nell'utilizzo di strategie adeguate
- Alimentare nello studente un atteggiamento positivo e motivato
- Strutturare qualcosa che sia dinamico e non statico
- Favorire la generalizzazione
- Consentire una gestione autonoma di spazio, tempi e materiali di studio
- Raggiungere un'autonomia nei contesti relativi allo studio e non solo, attraverso un percorso dinamico che consente lo sviluppo di capacità metacognitive, di capacità di analisi e gestione del problema e, non ultime, di capacità di problem solving.

Sezione 3 – Chi sono gli studenti con disabilità?

Riferimenti normativi

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha riconosciuto nel maggio 2001 la nuova Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF) come "standard di valutazione e classificazione di salute e disabilità" delle persone. Si tratta di un modello bio-psico-sociale universale e inclusivo, in cui la salute viene valutata complessivamente secondo tre dimensioni: biologica, individuale e sociale.

L'ICF con l'approdo al modello bio-psico-sociale di interpretazione della condizione di salute/disabilità, si configura come una evoluzione culturale in campo sanitario introduce un paradigma descrittivo che pone tutte le minorazioni e i disturbi sullo stesso piano, senza distinguerli in base alle cause, alla tipologia o al livello di severità; ciò che interessa mettere in evidenza è il funzionamento globale della persona nel suo ambiente di vita. La centratura dell'attenzione sulla salute e sul ben-essere, oltre a valorizzare le potenzialità individuali, piuttosto che soffermarsi sui limiti, favorisce il riconoscimento di un continuum tra le persone: nonostante la situazione esistenziale «originale», tutte condividono l'interesse a raggiungere e a mantenere la condizione dello «stare bene», correlata alla realizzazione di sé. Nel descrivere le componenti della condizione di salute, il paradigma ICF supera i riduzionismi del modello bio-medico, a favore di un inquadramento del profilo personale di tipo bio-psico-sociale, più omnicomprensivo e soprattutto attento a cogliere i condizionamenti - in positivo e in negativo - del contesto ambientale sulla persona.

In questo quadro, emergono due ambiti di definizione di Disabilità:

Disabilità: termine generale che comprende handicap (problema relativo a una funzione o a una struttura del corpo), limitazione nelle attività (difficoltà che il soggetto incontra nell'eseguire un compito o un'azione) e restrizione nella partecipazione (difficoltà nell'essere coinvolto pienamente nelle situazioni della vita).

Disabilità: condizione di salute in un contesto sfavorevole e/o disfunzionale, determinato da una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, fattori personali e fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive.

Nel marzo 2009 l'Italia ratifica la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), che, all'articolo 1 recita: promuovere, proteggere e garantire il pieno e uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità.

BOX 5: Quadro normativo

DISABILITÀ

Legge 3 marzo 2009, n. 18

“Ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e del relativo protocollo opzionale approvata il 13 dicembre 2006 a New York e sottoscritta dall’Italia il 30 marzo 2007” → riconoscimento diritti di pari opportunità e non discriminazione.

Legge 104/92 “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” → riconosce e tutela i diritti della persona disabile ad essere inclusa nella vita sociale in tutte le fasi della sua vita, compreso il mondo dell’istruzione.

Art. 3 comma 1 e comma 3: esonero tasse e connotazione di gravità

Art. 12: diritto all’educazione e all’istruzione

Art. 13: Integrazione scolastica

(b) la dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all’effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico;

c) la programmazione da parte dell’università di interventi adeguati sia al bisogno della persona sia alla peculiarità del piano di studio individuale

Art. 16: Valutazione del rendimento e prove d’esame

4. Gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico o allo svolgimento di esami anche universitari con l’uso degli ausili loro necessari.

Legge 17/99 “Integrazione e modifica della legge quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” → presenta le agevolazioni per studenti disabili che siano interessati a studiare all’università

Art. 13 L. 104/92

6 - bis. Agli studenti handicappati iscritti all’università sono garantiti sussidi tecnici e didattici specifici, realizzati anche attraverso le convenzioni di cui alla lettera b) del comma 1, nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle università nei limiti del proprio bilancio e delle risorse destinate alla copertura degli oneri di cui al presente comma, nonché ai commi 5 e 5 -bis dell’articolo 16.

Art. 16 L. 104/92

5. Il trattamento individualizzato previsto dai commi 3 e 4 in favore degli studenti handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari previa intesa con il docente della materia e con l’ausilio del servizio di tutorato di cui all’articolo 13, comma 6 -bis. È consentito, altresì, sia l’impiego di specifici mezzi tecnici in relazione alla tipologia di handicap, sia la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato.

5 - bis. Le università, con proprie disposizioni, istituiscono un docente delegato dal rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l’integrazione nell’ambito dell’ateneo.

Diverse tipologie di disabilità

Gli studenti con disabilità sono persone con una disabilità fisica, psichica o sensoriale, temporanea o permanente, riconosciuta dagli organi competenti del Sistema Sanitario Nazionale ai sensi della Legge 104 del 1992.

L'iscrizione al Centro disabilità e neurodiversità di Ateneo, garantisce loro il supporto individualizzato durante ciclo di studi e l'orientamento in uscita.

Disabilità motorie e sensoriali

Le Disabilità motorie sono difficoltà legate alla motricità e agli organi delle parti del corpo deputate al movimento. Le disabilità sensoriali sono difficoltà legate agli organi di senso (vista, udito, tatto, gusto e olfatto), cecità, ipovisione e menomazioni visive, sordità, ipoacusia e menomazioni uditive.

Nella progettazione delle attività didattiche e delle strategie comunicative per gli studenti con disabilità motorie e sensoriali, è importante tenere presenti alcuni principi didattici e adottare approcci inclusivi.

Ecco alcuni suggerimenti:

- Accessibilità fisica: Assicurarsi che l'ambiente scolastico sia accessibile per gli studenti con disabilità fisiche, ad esempio fornendo rampe, ascensori o ausili per la mobilità.
- Adattamenti materiali: Fornire materiali didattici accessibili, ad esempio versioni digitali dei testi scolastici, grandi caratteri o ausili per la scrittura.
- Partecipazione attiva: Promuovere la partecipazione attiva degli studenti con disabilità fisiche durante le lezioni, ad esempio incoraggiandoli a condividere le loro esperienze, opinioni e pensieri.
- Supporto tecnologico: Utilizzare tecnologie assistive, come software di riconoscimento vocale o dispositivi di input alternativi, per consentire agli studenti di partecipare pienamente alle attività didattiche.
- Collaborazione con gli studenti: Coinvolgere gli studenti con disabilità fisiche nella pianificazione delle attività didattiche e nel processo decisionale, tenendo conto delle loro esigenze e preferenze.
- Utilizzo di strumenti e ausili: Fornire agli studenti gli strumenti e gli ausili necessari per svolgere le attività scolastiche in modo autonomo, come adattamenti ergonomici, tastiere speciali o ausili per la scrittura.
- Collaborazione con i professionisti: Lavorare in stretta collaborazione con gli specialisti, come fisioterapisti o terapisti occupazionali, per sviluppare strategie personalizzate per gli studenti con disabilità fisiche.
- Supporto alla comunicazione: Utilizzare modalità alternative di comunicazione, come il lingua dei segni o l'uso di dispositivi di comunicazione aumentativa e alternativa, per favorire la partecipazione e l'espressione degli studenti.
- Adattamenti nel valutare: Fornire adattamenti nelle modalità di valutazione per consentire agli studenti con disabilità fisiche di dimostrare le loro conoscenze e competenze in modo equo e significativo.
- Sensibilizzazione e educazione: Promuovere una cultura di inclusione e sensibilizzare gli studenti senza disabilità sulle esigenze e le sfide affrontate dagli studenti con disabilità fisiche, incoraggiando il rispetto e l'empatia reciproci.

Ricordare che ogni studente è un individuo unico e potrebbe richiedere approcci personalizzati. È quindi fondamentale lavorare in collaborazione con gli studenti, le loro famiglie e gli esperti per fornire un supporto adeguato e personalizzato.

BOX 2: Strumenti compensativi e adattamenti

Per Disabilità Visive

Difficoltà visive correlate alla scarsa acuità visiva, alla messa a fuoco, al campo visivo, all'illuminazione e al contrasto, a eventuali offuscamenti, al senso cromatico, alla motilità oculare, al carattere o font utilizzati. Componente di affaticamento visivo con conseguenti dolori, difficoltà di concentrazione e perdita di contenuti. Difficoltà di visualizzazione di aspetti grafici e numerici complessi, compresi i circuiti.

-Dal 30% al 50% di tempo supplementare (in rari casi particolarmente critici, anche oltre il 50%)

Più tempo per la lettura, per la scrittura, per le pause, per la comprensione del testo scritto e relativa rappresentazione e per l'individuazione di eventuali errori di distrazione o trascrizione.

- Ingrandimento del testo e utilizzo di video-ingranditori

Migliora la visione e l'accesso ai dati.

-Eventuale supporto durante la prova scritta con presenza di un tutor

Da valutare in base alle specifiche esigenze cliniche.

- Utilizzo del PC o dispositivo analogo come alternativa all'utilizzo del foglio cartaceo, con possibilità di attivare la sintesi vocale e utilizzare tecnologia assistiva specifica (hardware e software)

Da valutare in base alle specifiche esigenze cliniche.

BOX 3: Strumenti compensativi e adattamenti

Per Disabilità Uditive

Difficoltà di percezione acustica e fonetica, correlate alla criticità nel discriminare suoni e voci. Conseguenti difficoltà di acquisizione del linguaggio e di apprendimento, dislalia (disturbo di articolazione fonetica) e difficoltà di accesso semantico ed elaborazione grafica immediata.

- Parlare il più possibile frontalmente, scandendo con cura le parole e la mimica facciale, a lezione e durante verifiche orali

Facilitare la lettura labiale, canalizzare l'attenzione e favorire la comprensione verbale.

- Assicurarsi che il microfono sia correttamente configurato e funzionante, limitando il più possibile i rumori di fondo

Favorire l'amplificazione del suono, con dispositivi collegati a eventuali protesi e impianti cocleari.

- 30% di tempo supplementare

Più tempo per la lettura e la comprensione verbale.

BOX 4: Strumenti compensativi e adattamenti

Per Disabilità Motorie

Difficoltà di equilibrio, coordinamento, tono muscolare e movimento, a carico di arti superiori e inferiori. Dolori muscolari e scheletrici. Difficoltà cinestesiche. Criticità a carico della motricità fine, con relative difficoltà ad impugnare penne o mouse, spostare fogli, pc e libri, difficoltà e lentezza di scrittura. Agenesie, emiparesi, amputazioni e paralisi. Faticabilità motoria. Difficoltà di articolazione fonetica.

- Dal 30% al 50% di tempo supplementare

Più tempo per leggere, per l'esposizione verbale, per posizionarsi e per scrivere. Necessità di fare pause.

- Accessibilità di aule, spazi comuni e laboratori

Difficoltà di deambulazione, utilizzo di carrozzine elettriche o a spinta manuale. Difficoltà a utilizzare macchinari e attrezzature, spostare pesi.

- Utilizzo del PC o dispositivo analogo come alternativa all'utilizzo del foglio cartaceo

Software specifici, tastiere adattate, sistemi di puntamento facilitanti, sistemi predittivi e di scansionamento, riconoscimento vocale.

- Eventuale supporto durante la prova scritta con presenza di un tutor

Disabilità intellettive

Le disabilità intellettive sono difficoltà legate al funzionamento del sistema nervoso centrale e dei processi cognitivi (memoria, attenzione, linguaggio, pensiero). La disabilità intellettiva, nota anche come ritardo mentale, è una condizione caratterizzata da limitazioni significative nelle capacità cognitive e adattive di un individuo. Queste limitazioni si manifestano durante lo sviluppo e influenzano l'apprendimento, la comprensione, il ragionamento e le abilità quotidiane.

Le persone con disabilità intellettiva possono avere difficoltà nell'apprendimento di nuove informazioni, nel risolvere problemi, nell'adattarsi a situazioni nuove o complesse e nel prendere decisioni autonome. Le loro abilità cognitive possono variare notevolmente, da lievi a severe.

È importante comprendere che la disabilità intellettiva non è determinata solo dal quoziente intellettivo (QI) di un individuo, ma coinvolge anche il funzionamento adattivo. Il funzionamento adattivo si riferisce alle abilità necessarie per affrontare le attività quotidiane, come la comunicazione, l'autonomia personale, le abilità sociali e l'indipendenza.

Nel contesto universitario, gli studenti con disabilità intellettiva possono richiedere supporto e adattamenti per avere pari opportunità di apprendimento e partecipazione. Alcuni strumenti compensativi e adattamenti specifici che possono essere utilizzati includono:

- Tempo supplementare: Fornire tempo supplementare per svolgere compiti e test, consentendo agli studenti con disabilità intellettiva di elaborare le informazioni e completare le attività in modo più accurato.
- Sintesi vocale: Utilizzare software o strumenti di sintesi vocale per assistere gli studenti con difficoltà di lettura o comprensione del testo scritto. Questo può aiutare a rendere i materiali accademici accessibili e facilitare l'apprendimento.

- Supporto personalizzato: Offrire un sostegno personalizzato attraverso tutor o assistenti didattici per fornire chiarimenti, spiegazioni aggiuntive e supporto nella comprensione dei contenuti.
- Riduzione della quantità di lavoro: Adattare la quantità di lavoro richiesta, suddividendo le attività in compiti più piccoli e più gestibili. Questo può aiutare gli studenti con disabilità intellettiva a completare le attività in modo efficace e senza sentirsi sopraffatti.
- Materiali e istruzioni chiari: Presentare i materiali in modo chiaro e conciso, utilizzando linguaggio semplice e fornendo istruzioni dettagliate. Questo favorisce una maggiore comprensione e facilita l'apprendimento per gli studenti con disabilità intellettiva.
- Utilizzo di strumenti di supporto tecnologico: Sfruttare strumenti tecnologici come app per l'organizzazione delle attività, programmi di promemoria, registrazioni audio delle lezioni, o software di assistenza alla scrittura e alla lettura. Questi strumenti possono migliorare l'organizzazione, la memoria e la produttività degli studenti con disabilità intellettiva.
- Adattamenti nelle modalità di valutazione: Valutare l'utilizzo di metodi di valutazione alternativi, come presentazioni orali, progetti pratici o prove a scelta multipla con supporto visivo. Questo permette agli studenti con disabilità intellettiva di dimostrare le proprie conoscenze in modo adeguato alle loro capacità.
- Sostegno emotivo e motivazionale: Fornire sostegno emotivo e motivazionale agli studenti con disabilità intellettiva, incoraggiandoli, riconoscendo i loro progressi e offrendo sostegno nel superamento delle sfide.

È importante adattare gli strumenti compensativi e gli adattamenti in base alle esigenze individuali degli studenti con disabilità intellettiva, tenendo conto delle loro capacità, punti di forza e limitazioni. Una valutazione individuale delle necessità è essenziale per garantire un supporto efficace e un'esperienza di apprendimento inclusiva all'università.

Disabilità temporanee

Il servizio di Ateneo prende in carico e assicura le stesse modalità di supporto a studenti e studentesse con comprovate patologie o disabilità acquisite nell'arco della vita universitaria che comportino rilevanti (o gravi) compromissioni della partecipazione alle attività didattiche, anche temporanee.

Sezione 4 – Chi sono gli studenti neurodivergenti?

I disturbi del neurosviluppo e la neurodiversità

Il concetto della neurodiversità abbraccia ampiamente tutta una serie di condizioni tali per cui vi è un diverso e peculiare modo di funzionare di una persona. Questo fa riferimento non solo a tutte quelle condizioni che si manifestano nelle prime fasi dello sviluppo e sono caratterizzati da deficit del funzionamento personale, sociale, scolastico o lavorativo (la disabilità intellettiva, i disturbi della comunicazione, il disturbo dello spettro autistico, il disturbo da deficit di attenzione/iperattività, il disturbo specifico dell'apprendimento e i disturbi del movimento) ma anche tutte quelle condizioni cui l'individuo può andare incontro durante il suo sviluppo (traumi cranici, disturbi cognitivi acquisiti, sindrome da Long Covid).

Considerando che un soggetto neurodivergente non presenta necessariamente segnali visibili (come menomazioni o difficoltà motorie), bisogna scavare più a fondo per riconoscerne la neurodiversità: spesso si esprime attraverso un modo diverso di processare le informazioni interne ed esterne, il che porta a differenze sia nella sintonizzazione emotiva, cognitiva e sensoriale, sia nel ritmo dell'interazione e dell'espressione personale da parte del soggetto.

Le persone neurodivergenti, infatti, hanno un funzionamento peculiare nella modalità di percepire, elaborare e intendere la realtà; questo non vuol dire, quindi, che sia un modo inferiore, ma semplicemente differente.

Generalmente, questi soggetti:

- Non rispettano le tappe di sviluppo previste;
- Non sono allineate alle altre persone in merito ad apprendimento, capacità di acquisire e utilizzare le informazioni ricevute, sentire e percepire il mondo e gli altri;
- Trovano difficile, se non impossibile, riuscire ad apprendere utilizzando gli strumenti standard previsti dalla didattica scolastica, che prevedono modalità, ritmi e tempistiche non idonei alle loro esigenze;
- Non riescono a tenere il passo di fronte a programmi di default e non personalizzati previsti dalle istituzioni scolastiche e universitarie;
- Fanno fatica a portare a termine anche il lavoro più semplice se le condizioni sensoriali non sono adeguate;
- Presentano una diversa percezione visiva, che le porta a riscontrare difficoltà nell'attenzione, nella lettura, nella scrittura e nell'apprendimento, scatenando stati d'ansia e affaticamento;
- Mostrano difficoltà nel momento in cui devono risolvere dei compiti seguendo gli schemi comuni;
- Possiedono abilità inaspettate o insolite o, al contrario, fragilità di funzionamento rispetto ai loro pari;
- Dimostrano competenze disomogenee (sono molto capaci in un ambito ma estremamente scarsi in un altro, generalmente l'opposto);
- Non hanno una giusta correlazione tra cognizione ed emotività, il che li porta spesso a essere etichettati come "soggetti immaturi";
- Sviluppano modalità di apprendimento da autodidatta.

Tra le varie condizioni neurologiche che possono essere definite neurodiversità nell'ambito scolastico si possono menzionare:

- Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA);
- Disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD);
- Disturbi dello spettro autistico (che comprende anche la sindrome di Asperger);
- L'alto potenziale cognitivo (plusdotazione o APC);
- Altri tipi di neurodivergenza sono la sindrome di Tourette, la disprassia, le malattie mentali croniche come il disturbo bipolare, il disturbo ossessivo-compulsivo, il disturbo borderline di personalità, l'ansia e la depressione.

Ciascuna di queste forme di neurodiversità è caratterizzata da peculiarità proprie e specifiche, che, come tali, devono (o dovrebbero) essere trattate per migliorarle e sfruttarle come risorse utili per la formazione e la crescita personalizzata dell'individuo.

Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)

Costituiscono una costellazione di condizioni cliniche, tra cui dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia, che spesso si associano tra loro. Questi disturbi sono circoscritti a specifici domini cognitivi e non influiscono sul funzionamento cognitivo generale, ma possono avere conseguenze pervasive che coinvolgono molti aspetti del funzionamento cognitivo, così come dell'adattamento personale e sociale. È importante sottolineare che l'espressività dei DSA è estremamente eterogenea.

I modelli teorici più recenti concordano sul fatto che i DSA abbiano una natura multifattoriale e multidimensionale, il che significa che sono influenzati da molteplici fattori biologici ed ambientali. Questi fattori contribuiscono a modulare l'espressività dei DSA nei diversi individui. Di conseguenza, la sintomatologia dei DSA può manifestarsi in modi diversi tra soggetti diversi e può anche variare nel tempo.

È importante considerare che i DSA possono presentare sfide significative nell'ambito dell'apprendimento e dell'adattamento, ma è anche fondamentale riconoscere che le persone con DSA possono avere molte altre abilità e potenzialità. Un approccio di supporto adeguato, inclusivo e individualizzato può aiutare gli individui con DSA a superare le difficoltà e a sviluppare strategie di compensazione per massimizzare il loro apprendimento e il loro benessere complessivo.

All'interno dei DSA troviamo:

- dislessia: minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta;
- discalculia: riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo;
- disortografia: disordine di codifica del testo scritto;
- disgrafia: si manifesta in una minore fluenza e qualità dell'aspetto grafico della scrittura.

DSA: principali indicazioni normative

LEGGE 8 OTTOBRE 2010, N. 170: “NUOVE NORME IN MATERIA DI DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO IN AMBITO SCOLASTICO”

Art.1: La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

Art. 2: Le finalità della presente legge sono quelle di: garantire il diritto all'istruzione; favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto; garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità; ridurre i disagi relazionali ed emozionali; adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti; preparare i docenti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA; favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi; incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola/università e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione; assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Art.3: Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria (da linee guida 2011).

Fra i più noti:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della riletture e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc.

Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti - anche sulla base delle indicazioni del referente - devono incitarne e sostenerne l'utilizzo da parte di alunni e studenti con DSA.

Le misure dispensative sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a uno studente con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura.

D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto, comunque, disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li

impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli items della prova. A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di

conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo.

DECRETO MINISTERIALE 5669 E LE LINEE GUIDA ALLEGATE

Decreto Ministeriale: Il decreto ministeriale 12 Luglio 2011 individua le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti, le misure educative e didattiche utili per un buon processo di insegnamento sin dai primi cicli di scuola. Stabilisce inoltre le modalità di verifica e valutazione per garantire il diritto allo studio di studenti con diagnosi di DSA (Disturbo specifico dell'apprendimento) delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università. Gli Uffici Scolastici Regionali avviano le procedure di rilascio di una certificazione da parte delle strutture preposte, per garantire il diritto allo studio di studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (art. 2, comma 2).

La certificazione DSA viene consegnata dalla famiglia o dallo studente, se maggiorenne, alla scuola o all'università in modo che vengano attivate le misure ad essa conseguenti (art. 2, comma 3).

Per far ciò, gli Uffici Scolastici Regionali, le Istituzioni scolastiche e gli Atenei prendono a modello e riferimento le Linee Guida allegate al decreto stesso: *“Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”*.

Le Istituzioni scolastiche provvedono quindi ad attivare percorsi di didattica individualizzata che prevedono l'utilizzo di misure dispensative e compensative.

I percorsi didattici individualizzati vengono stesi formulando degli obiettivi sulla base del livello e delle modalità di apprendimento di ciascuno alunno, che tengano conto delle abilità possedute (art. 4).

L'utilizzo di misure dispensative evita allo studente disagio ed affaticamento, non modificando il livello.

La valutazione didattica deve essere coerente agli interventi adottati (art. 6).

Nel contesto universitario, gli Atenei garantiscono agli studenti con DSA “l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate”.

“Per le prove di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale programmati a livello nazionale o da parte delle università, sono previsti tempi aggiuntivi, ritenuti congrui in relazione alla tipologia di prova e comunque non superiori al 30% in più rispetto a quelli stabiliti per la generalità degli studenti, assicurando altresì l'uso degli strumenti compensativi necessari in relazione al tipo di DSA”.

La valutazione degli esami universitari di profitto è effettuata tenendo conto delle indicazioni inserite nelle Linee guida.

Linee Guida allegate: presentano indicazioni per promuovere interventi didattici individualizzati e personalizzati e per utilizzare gli strumenti compensativi e applicare le misure dispensative. “Esse indicano il livello essenziale delle prestazioni richieste alle istituzioni scolastiche e agli atenei per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA.” Il documento descrive i Disturbi Specifici di Apprendimento, specifica alcuni concetti pedagogico-didattici ad essi connessi ed indica le modalità di valutazione per studenti con DSA nelle istituzioni scolastiche e negli atenei.

LE LINEE GUIDA CNUDD

La CNUDD - Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità - si è costituita nel 2001 per rappresentare la politica e le attività delle Università Italiane nei confronti degli studenti disabili e delle problematiche connesse alla disabilità.

La finalità della CNUDD è di permettere lo scambio di informazioni tra atenei diversi, cercando di provvedere ai diritti degli studenti disabili nel loro percorso formativo accademico.

La CNUDD elabora delle Linee Guida ovvero delle indicazioni per attivare servizi idonei ed omogenei, nel rispetto dell'autonomia di ciascun ateneo.

Le Linee Guida sono ispirate a principi di partecipazione, accoglienza, autonomia ed integrazione. Agli studenti vengono garantite pari opportunità. Viene avviata anche una sensibilizzazione della comunità accademica verso tematiche di diversità e disabilità. La CNUDD sostiene e protegge i diritti di ciascuno.

Disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD)

Il Disturbo dell'Attenzione e Iperattività (ADHD) è un disturbo neurobiologico del neurosviluppo presente sia nei bambini che negli adulti. Le persone con ADHD presentano sintomi di inattenzione, iperattività e impulsività che sono persistenti e interferiscono con il loro funzionamento quotidiano.

I sintomi di inattenzione nell'ADHD includono difficoltà a mantenere l'attenzione, a seguire istruzioni, a organizzare attività, a completare compiti, a prestare attenzione ai dettagli e a evitare distrazioni. I sintomi di iperattività si manifestano con un'eccessiva attività motoria, inquietudine, difficoltà a rimanere seduti o in posizione di riposo, bisogno di muoversi costantemente. I sintomi di impulsività comprendono l'agitazione, l'interrompere gli altri durante le conversazioni, rispondere in modo impulsivo, avere difficoltà a prendere decisioni ponderate.

È importante sottolineare che l'ADHD può variare in termini di gravità e di sintomi specifici da individuo a individuo. Alcune persone possono manifestare prevalentemente sintomi di inattenzione, mentre altre possono mostrare sintomi più evidenti di iperattività e impulsività. Alcuni individui possono sperimentare sintomi leggeri o moderati, mentre altri possono avere sintomi più significativi che possono avere un impatto sulla loro vita quotidiana, inclusa l'istruzione, il lavoro e le relazioni personali.

È importante sostenere e comprendere le persone con ADHD, fornendo loro un ambiente di supporto, strategie di gestione dell'organizzazione e dell'attenzione, nonché un'adeguata educazione e informazione per promuovere il loro benessere e il loro successo personale e accademico.

Si osservano scarsa motivazione, difficoltà nell'organizzazione, instabilità in diversi ambiti e bassa autostima che sottendono dal punto di vista neurofunzionale, difficoltà di attenzione e difficoltà nelle funzioni esecutive (planning, problem solving, inhibition).

Con studenti in presenza di tale diagnosi è auspicabile:

- intervenire sull'organizzazione dell'attività in aula stabilendo quanto più possibile delle routine, riducendo rumori inutili e alternando attività più pesanti ad attività più leggere.
- intervenire sulla comunicazione: esplicitando le procedure di esecuzione, assicurandosi che lo studente abbia compreso le istruzioni di un compito e offrendo indicazioni chiare e immediate
- intervenire sulla gestione della lezione: usando dispositivi extratestuali, fornendo schemi grafici relativi all'argomento di studio, per aiutare lo studente ad individuare le informazioni

essenziali, usando diversi strumenti (digitali e non) per semplificare le spiegazioni e favorendo le attività in piccolo gruppo.

-intervenire sulla gestione dell'esame: dividendo il compito in più sequenze, informa in anticipo circa i tempi utili per l'esecuzione degli esercizi, preferendo la prova orale a quella scritta e offrendo più tempo per la risposta, invitando lo studente a riflettere qualora la offrisse in modo impulsivo.

Disturbo dello spettro autistico

Il Disturbo dello Spettro Autistico (ASD) è un disturbo del neurosviluppo molto diffuso. È importante notare che l'ASD si manifesta in modo eterogeneo, con una vasta variabilità nella gravità dei sintomi. Le aree principali coinvolte nell'ASD includono la comunicazione e l'interazione sociale in diversi contesti, così come i pattern di comportamento ristretti e ripetitivi.

Un aspetto peculiare e significativo dell'ASD riguarda l'ipersensibilità sensoriale. Questa difficoltà, sebbene sia difficile da quantificare, ha un impatto significativo sulla quotidianità delle persone con ASD, rendendo il loro adattamento alle attività quotidiane più complesso.

Considerare il modo di funzionare della persona e lavorare sull'ambiente circostante può contribuire ad abbassare l'impatto che i sintomi dell'ASD hanno sulla gestione delle attività quotidiane. Questo approccio implica adattamenti e strategie mirate che tengano conto delle esigenze specifiche della persona con ASD, come la riduzione delle stimolazioni sensoriali e la creazione di un ambiente strutturato e prevedibile. È importante considerare che l'obiettivo non è annullare la presenza dei sintomi, ma piuttosto facilitare un ambiente favorevole che promuova il benessere e il funzionamento ottimale delle persone con ASD.

In presenza di studenti che presentano tale diagnosi sarebbe auspicabile:

- Esplicitare le consegne
- Favorire la schematizzazione
- Usare un linguaggio concreto
- Fornire esempi pratici e concreti

In fase di esame utili potrebbero essere i seguenti accorgimenti:

- Considerare le quote d'ansia a cui possono essere esposti
- Rispettare l'impostazione programmata, quanto più possibile
- Predisporre l'ambiente e lo spazio
- Evitare di interrompere spesso
- Dare feedback puntuali
- Evitare frasi troppo generiche che possono prestarsi a più interpretazioni
- Ridurre l'uso modi di dire

È preferibile, pertanto, formulare delle domande precise e dirette, chiare e concise. E' bene sapere che a queste domande le risposte potrebbero essere mirate e potrebbero non spaziare verso contenuti diversi da quelli richiesti. Questo non per carenza di preparazione o chiarezza dei contenuti, quanto perché quella ulteriore informazione non è stata espressamente richiesta nella domanda iniziale.

In corso d'esame, specie se orale, il docente dovrebbe dare allo studente puntuali feedback, indicazioni rispetto a ciò che bisogna migliorare e fornire suggerimenti in modo esplicito e chiaro.

Nel corso di un esame orale, è auspicabile che venga strutturato con accortezza il setting d'esame in modo da tale da rendere quanto meno possibile lo studente al centro della scena, esponendolo così a minori quote d'ansia, emozione presente in misura maggiore in un quadro di questo tipo.

Alto potenziale cognitivo (plusdotazione o APC)

Il concetto di alto potenziale cognitivo o plusdotazione (APC) si riferisce a individui il cui sviluppo intellettuale è superiore alla norma per la loro età, con un punteggio di QI di almeno 120 o superiore. Inoltre, l'aspetto asincrono dello sviluppo, con una differenza tra il livello emotivo e cognitivo, è spesso osservato in queste persone.

Le persone con alto potenziale cognitivo possono essere estremamente sensibili e mostrare un'intensità emotiva che può portarle a elaborare il mondo in modo più profondo, rapido e intuitivo. Questa sensibilità può renderle più suscettibili alla complessità di ciò che li circonda e può portare a un senso di sopraffazione e a una sfiducia verso se stessi.

A causa delle loro intense esigenze emotive, le persone con alto potenziale cognitivo possono manifestare comportamenti di sfida o disobbedienza, spesso associati a un gran numero di richieste, anche se apparentemente inutili. Possono avere interessi fuori dall'ordinario, che non sono necessariamente condivisi dai loro coetanei, e possono tendere ad isolarsi in un mondo immaginario fatto di storie, idee e progetti personali.

È importante comprendere le peculiarità e le sfide che le persone con alto potenziale cognitivo possono affrontare e fornire loro un ambiente di supporto che tenga conto delle loro esigenze emotive e cognitive. L'accompagnamento e l'educazione mirati possono aiutare queste persone a sviluppare il loro potenziale in modo equilibrato e a trovare un equilibrio tra le loro intense emozioni e il loro sviluppo intellettuale.

Per migliorare l'apprendimento nelle persone con plusdotazione, è importante adottare un approccio personalizzato che tenga conto delle loro caratteristiche e bisogni specifici. Ecco alcune indicazioni generali che possono essere utili:

- Identificare e valorizzare i punti di forza: Le persone con plusdotazione spesso hanno talenti e abilità particolari in specifici campi. È importante individuare e incoraggiare questi punti di forza, offrendo opportunità di sviluppo e approfondimento in tali aree.
- Fornire sfide adeguate: Le persone con plusdotazione possono annoiarsi facilmente con contenuti e attività che non sono sufficientemente stimolanti o complessi. Offrire loro compiti e attività che siano sfidanti e che richiedano un impegno intellettuale significativo può favorire l'apprendimento e mantenere l'interesse.
- Promuovere l'autonomia e l'autodirezione: Le persone con plusdotazione spesso hanno un forte desiderio di indipendenza e di gestire il proprio apprendimento. Consentire loro di prendere decisioni riguardo al percorso di studio, alle metodologie di apprendimento e all'organizzazione del lavoro può favorire l'impegno e la motivazione.
- Offrire opportunità di approfondimento e ricerca: Le persone con plusdotazione possono trarre beneficio da progetti di ricerca o approfondimento su argomenti di loro interesse. Promuovere l'accesso a risorse aggiuntive, come libri, siti web, laboratori o esperti nel campo di interesse, può stimolare la loro curiosità e favorire l'apprendimento autonomo.
- Favorire l'apprendimento collaborativo: Lavorare in gruppo con altri individui che condividono interessi e abilità simili può essere altamente motivante per le persone con plusdotazione. Offrire opportunità di collaborazione e scambio di idee può aiutarli a sviluppare le competenze sociali e a imparare dagli altri.
- Sostenere l'equilibrio emotivo: Le persone con plusdotazione possono sperimentare intensità emotive e possono avere una maggiore sensibilità al contesto sociale. Fornire un ambiente di

supporto emotivo, offrire spazi per esprimere emozioni e promuovere strategie di gestione dello stress possono contribuire a un apprendimento più efficace.

Disturbi dell'Apprendimento Acquisiti e Neurodiversità

I disturbi dell'apprendimento acquisiti si riferiscono a persone che sviluppano difficoltà di apprendimento in una fase successiva dello sviluppo a causa di altri disturbi neurologici o lesioni cerebrali.

Alcuni esempi includono:

- Difficoltà di apprendimento legate a una sofferenza cerebrale precoce: Neonati nati prematuramente o che hanno subito asfissia durante il parto possono avere un rallentamento dei processi di apprendimento e dello sviluppo delle abilità di lettura a causa della ridotta maturazione cerebrale.
- Disturbi della memoria acquisiti: Traumi cranici gravi, arresti cardiorespiratori, episodi di stato di male o ernie tentoriali da idrocefalo possono causare disturbi della memoria episodica, influenzando l'apprendimento.
- Focolai epilettici e disturbi della memoria verbale: La presenza di un focolaio epilettico nella regione temporo-occipitale inferiore sinistra è spesso associata a disturbi della memoria verbale.
- Lesioni cerebrali specifiche e difficoltà di apprendimento: Lesioni o ritardi di maturazione del giro angolare, che collega l'area associativa uditiva a quella associativa visiva, possono causare alessia con agrafia (difficoltà nel leggere e scrivere). Lesioni della sostanza bianca periventricolare del lobo occipitale sinistro possono causare alessia senza agrafia.

Le indicazioni specifiche per migliorare l'apprendimento nei disturbi dell'apprendimento acquisiti dipendono dalla natura e dalle specifiche difficoltà di ciascun individuo.

Tuttavia, ci sono alcune strategie generali che possono essere utili nel supportare l'apprendimento di persone con disturbi dell'apprendimento acquisiti:

- Valutazione e diagnosi precisa: È importante sottoporsi a una valutazione completa da parte di professionisti specializzati per identificare le specifiche difficoltà di apprendimento e comprendere le aree che richiedono un supporto aggiuntivo.
- Adattamenti ambientali: Creare un ambiente di apprendimento adatto alle esigenze dell'individuo, che può includere riduzione delle distrazioni, disposizione del materiale didattico in modo chiaro e organizzato, e l'uso di strumenti di supporto come schede visive, promemoria o tecnologie assistive.
- Strategie di insegnamento differenziate: i docenti e gli educatori possono adottare strategie di insegnamento differenziate per adattarsi alle modalità di apprendimento dell'individuo. Ciò può includere l'uso di approcci multi-sensoriali, l'uso di immagini, schemi, mappe concettuali o altre strategie visive per aiutare nella comprensione e nella memorizzazione delle informazioni.
- Supporto individualizzato: Fornire supporto individualizzato, come sessioni di tutoraggio o supporto individuale durante le attività di apprendimento, per affrontare le difficoltà specifiche dell'individuo e promuovere il successo accademico.
- Inclusione sociale e supporto emotivo: Promuovere un ambiente inclusivo in cui l'individuo si senta accettato e supportato. Questo può contribuire a migliorare l'autostima, la motivazione e il benessere emotivo, che a loro volta possono favorire l'apprendimento.

È importante sottolineare che queste sono solo alcune delle possibili strategie e che il supporto dovrebbe essere personalizzato in base alle esigenze e alle caratteristiche individuali. Un approccio collaborativo tra l'individuo, la famiglia, i docenti e i professionisti

coinvolti può contribuire a sviluppare un piano di supporto efficace per migliorare l'apprendimento.

Sezione 5 - I momenti della vita universitaria: Strumenti e strategie in favore degli studenti

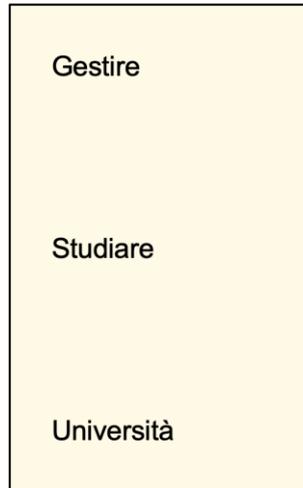
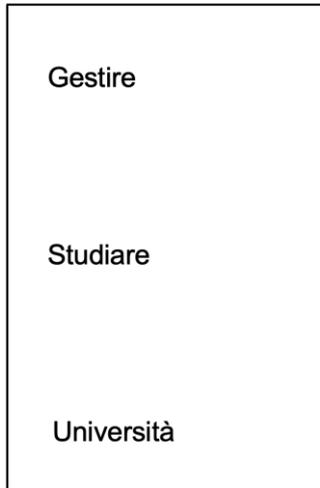
La lezione

Uno degli aspetti chiave di una didattica inclusiva che riduca al minimo fonti di stress da parte degli studenti è la predisposizione di materiali che rendano il processo di insegnamento/apprendimento serenamente accessibile e fruibile per tutti. Elementi quali la semplificazione dei contenuti, la facilitazione terminologica, la sintesi dei nuclei epistemici chiave della lezione devono potersi tradurre in scelte operative concrete quali la cura della leggibilità dei testi e l'individuazione di testi-guida, quali handout e dispense. In questa direzione, per esempio, è opportuno osservare alcuni accorgimenti utili:

- Preferire caratteri come Arial, Verdana, Trebuchet, corpo 12-14 pt, interlinea 1,5/2

Times New Roman 12	Arial 12
Arcobaleno	Arcobaleno

- Evitare sfondo bianco e scritta nera, preferire sfondo crema



- Preferire un'organizzazione del testo che preveda parole chiave in grassetto, capoversi in risalto.

Da un punto di vista clinico, la dislessia si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta. Risultano più o meno deficitarie - a seconda del profilo del disturbo in base all'età- la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani.

Da un punto di vista clinico, la **dislessia** si manifesta attraverso una **minore correttezza e rapidità** della lettura a voce alta. Questo rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta. Risultano più o meno deficitarie - a seconda del profilo del disturbo in base all'età- la **lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani.**

Realizzazione di handout e dispense

Nel predisporre i materiali utili all'azione didattica, accanto all'**Agenda visiva** del corso, alla **Scaletta visiva della lezione**, alle slide, il docente può prevedere anche la realizzazione di un **handout** della singola lezione (contenente i concetti focus e una sintesi delle principali argomentazioni) e delle **dispense** del corso.

Nella messa a punto di questi ultimi due strumenti, è consigliabile tener conto di alcuni aspetti:

- Costruire handout e dispensa rispettivamente come una breve sintesi dei contenuti della lezione o del corso (max 1 cartella per lezione).
- Articolare i concetti chiave usando elenchi puntati.
- Preferire il grassetto per le parole focus.
- Usare supporti visivi (immagini, tabelle, grafici, schemi, mappe, ecc.) a supporto del testo scritto.
- Costruire l'handout sottoforma di mappa concettuale.
- Allegare alla dispensa un glossario CAA ove si fosse in presenza di terminologia specifica.
- Utilizzare le stesse icone CAA dell'Agenda visiva e della scaletta visiva della lezione per aprire le sezioni dell'handout e/o della dispensa.
- Privilegiare carattere Arial Comic Sans, Century Gothic, Verdana, Calibri.
- FONT: 12 o 14.
- Usare spazi tipografici (doppio invio) per isolare diversi concetti e interlinea 1,5.
- Utilizzare il testo allineato a sinistra.

Come svolgere la lezione

Un passaggio didattico chiave è la pianificazione e l'organizzazione della lezione, atto che include alcune azioni quali la preparazione del setting, l'individuazione dello stile di comunicazione didattica e la selezione delle strategie e tecniche da introdurre per una fruizione agile della lezione stessa.

Due coordinate teorico-metodologiche utili, in questa direzione, sono l'impianto della **Didattica attiva** (Nigris *et al.*, 2007; 2019; 2021; Lucisano, Salerni, Sposetti, 2013), con particolare riguardo al paradigma del **PPP** (*Presentation, Practice, Production*) (Anderson, 2016) e il modello della **CAA** (Comunicazione Aumentativa Alternativa) (Beukelman, Mirenda, 2014).

Secondo l'impianto della Didattica attiva, l'apprendimento è inteso come processo interattivo tra chi insegna e chi apprende, basato su una visione di tipo *student-centered* di matrice costruttivista per cui il docente svolge un ruolo di facilitatore e guida (Dewey, 1938) e la conoscenza non è semplicemente frutto di un passaggio dal docente ai discenti, ma esito di una co-costruzione animata dal dialogo e rispettosa di aspetti quali motivazione, attenzione, stile cognitivo e profilo apprenditivo degli studenti.

In tale quadro complessivo, l'azione didattica non può configurarsi meramente come lezione frontale a carattere erogativo (lezione monologo), ma dovrà essere disegnata come spazio di interazione e condivisione tra docente e studenti, prevedendo la messa in campo sia di strategie di *apprendimento attivo*, che coinvolgono gli studenti a fare, ragionare, pensare e risolvere problemi sia strategie di *apprendimento cooperativo*, sviluppando autonomia, responsabilità individuale nonché efficacia e interdipendenza positiva (Salerni, 2013).

Il modello della CAA, ossia comunicazione aumentativa alternativa, consiste in una modalità che aiuta a comunicare meglio le persone che hanno difficoltà ad utilizzare i canali comunicativi consueti.

Si definisce 'alternativa' poiché utilizza modalità di comunicazione alternative a quelle tradizionali (iconica, tattile, corporea e può essere supportata dalle tecnologie) e 'aumentativa' perché incrementa le possibilità comunicativo-espressive della persona.

La CAA non sostituisce il linguaggio, ma lo implementa facilitando il processo di ricezione e produzione dell'input comunicativo ed espandendo, così, la capacità stessa di comunicare (Roccella, 2009).

La CAA fa uso sia di simboli gestuali sia di simboli grafici. I primi si basano sulla mimica che riproduce gesti di uso comune giustapponendoli nello stesso ordine che le parole occupano nella frase. I secondi sono costituiti da foto, immagini o pittogrammi che, per la loro essenzialità, si rivelano particolarmente utili nei casi di persone che hanno difficoltà nel riconoscimento delle parole (Mirenda 1993; Williams, 2000).

LA LEZIONE DI MATEMATICA È RINVIATA A VENERDÌ.



Esempio di messaggio in pittogrammi CAA. Fonte: <https://arasaac.org/>

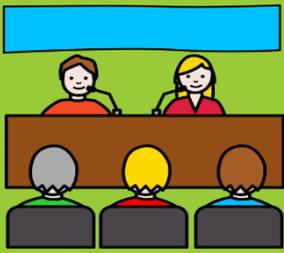
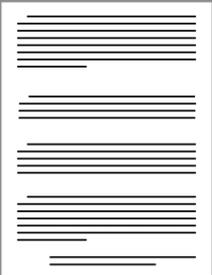
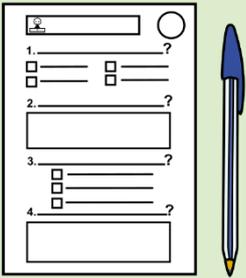
La CAA si presta a molteplici livelli di fruizione perché è un supporto alla decodifica dei messaggi verbali; quando l'icona o il gesto siano associati alla parola, la CAA costituisce un mezzo agile per discernere le lettere che compongono le parole o per mettere a fuoco il significato della parola nel contesto frastico.

L'agenda visiva del corso

Primo passo dell'interazione didattica è la condivisione del piano di lavoro, ovvero la presentazione del corso tutto e/o della singola lezione.

Per la presentazione del corso, può essere utile la costruzione di un'agenda visiva a partire dal programma del corso e/o dalla scheda di trasparenza. L'agenda può essere articolata sottoforma di tabella, a tre colonne, destinate alla distribuzione delle ore sulle varie azioni didattiche, alla esplicitazione dei contenuti didattici (specifici di ogni disciplina oggetto dell'insegnamento), agli ambiti di lavoro metodologico (lezione frontale, seminario, laboratorio, ecc.). è opportuno contrassegnare ogni sezione con un pittogramma-simbolo che potrà essere riutilizzato dal docente ogni volta che si farà riferimento alle medesime aree, per orientare immediatamente la decodifica del messaggio da parte dello studente.

AGENDA VISIVA DEL CORSO DI DIDATTICA GENERALE E LABORATORIO

47 ore		<ul style="list-style-type: none"> • Introduzione al corso. • La costruzione dell'esperienza educativa. • Linee epistemologiche e costrutti chiave della Didattica. • Evoluzione storica della Didattica come scienza. • La documentazione didattica • ...
16 ore	LABORATORIO 	<ul style="list-style-type: none"> • La progettazione didattica ludica alla scuola dell'infanzia. • La progettazione didattica teatrale alla scuola primaria. • ...
6 ore	ESERCITAZIONI 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionario sulla prima parte del corso. • Lavoro di gruppo sugli stili di apprendimento e stili di insegnamento. • Simulazione di documentazione didattica. • ...
	ESAMI 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova scritta sugli argomenti del corso e sulle tematiche oggetto delle attività di laboratorio. • ...

Fonte dei singoli pittogrammi: <https://arasaac.org/>

La scaletta visiva della lezione

Per rendere accessibile la contestualizzazione del lavoro didattico che ci si appresta a fare, si consiglia di presentare agli studenti la scaletta della lezione, che servirà ad inquadrare il tipo di lavoro su determinati contenuti. Anche la scaletta della lezione può essere articolata sottoforma di tabella contenente il riferimento ai 3 momenti chiave

dell'azione didattica: il riepilogo della lezione precedente, il focus sulla lezione in oggetto, l'anticipazione degli argomenti della lezione successiva. In questo modo lo studente potrà orientarsi meglio nell'iter di lavoro. Anche in questo caso è bene che il testo verbale sia sintetico, immediato e supportato da icone o pittogrammi CAA che assunti come punti di riferimento visivo.

Lezione di Didattica generale di martedì, 21 febbraio

Lezione di Didattica generale di martedì, 21 febbraio



1	An icon of a smiling brain with a hand pointing to it. A speech bubble above the brain contains five asterisks (*****).	Definizione epistemologica dello statuto della Didattica. (Riepilogo della lezione precedente)
2	A large black exclamation mark centered on a green background.	Excursus storico della Didattica come scienza. (Argomento chiave della lezione)
3	An icon of a clock face with a red circular arrow around it, indicating a cycle or continuation.	La Nuova Ricerca Didattica dal Dopoguerra ad oggi. (Anticipazione della lezione successiva)

Fonte dei singoli pittogrammi: <https://arasaac.org/>

La struttura della lezione

Nello strutturare la lezione è bene mantenere sempre lo stesso iter e, per una maggiore accessibilità, si consiglia di suddividerla due parti: fase introduttiva della lezione e corpus della lezione.

La fase introduttiva prevede 3 step funzionali all'inquadrimento degli argomenti:

- il riepilogo lezione precedente e il raccordo all'agenda visiva del corso (ciò aiuta lo studente a collocare il proprio lavoro su un asse di continuità)
- la presentazione della scaletta della lezione (predisporre lo studente ad attenzionare elementi/argomenti precisi)
- la condivisione degli obiettivi formativi (serve a dare allo studente direzionalità non solo attentiva, ma anche motivazionale).

Nel caso in cui si trattasse della lezione di apertura del corso, il primo step è sostituito dalla presentazione dell'agenda visiva del corso.

Una volta completata la fase introduttiva si passa al corpus della lezione che può essere pianificato e condotto secondo la metodologia del PPP (Presentation, Practice, Production) (Anderson, 2016):

Presentation (FASE INIZIALE) ovvero Warm-up: dall'ingresso in aula e per i primi 10/15 minuti è bene costruire l'ambiente emotivo-relazionale adatto alla ricezione dei contenuti per passare, quindi, ad una anticipazione informale dell'argomento focus.

Practice (FASE CENTRALE) divisa in:

- Pre-activity: creare l'attesa rispetto ai contenuti; condividere ipotesi e anticipazioni; riattivare conoscenze pregresse; utilizzare materiali visivi e parole chiave.
- While-activity: presentare i contenuti in micro-sequenze, supportando il parlato con esemplificazioni, immagini o parole chiave. Uso ampio della prossemica, della CNV (comunicazione non verbale) e della modulazione tonale nell'eloquio.¹
- Post-activity: sintesi dei contenuti, domande e feedback da parte del docente.

Production: (FASE FINALE) ovvero Follow-up: negli ultimi 10/15 minuti della lezione si consiglia di fornire le indicazioni di lavoro per l'autoapprendimento:

- Consegna dell'handout e condivisione slide.
- Indicazione delle corrispondenze tra i contenuti della lezione e i testi/manuali in uso.
- Anticipazione dei contenuti della lezione successiva.

Thinking routine

Una strategia didattica particolarmente efficace nelle fasi centrali della lezione è la *Thinking Routine* (TR) che stimola gli studenti a collaborare attivamente alla costruzione del pensiero rendendolo visibile sia a se stessi sia agli altri. Mediante tale strumento si parte dalle conoscenze pregresse per giungere all'acquisizione di nuove informazioni mediante la riflessione, l'attivazione della curiosità e della creatività tutte veicolate dalla visualizzazione del processo. La TR è utile non solo nell'ambito della singola disciplina, ma anche trasversalmente rispetto a più discipline oggetto di studio (Ritchhart et al., 2011).²

Le Thinking Routine vengono suddivise in base alle abilità che si mira a far sviluppare nello studente: introdurre o esplorare idee, sintetizzarle e organizzarle o approfondirle.

Una delle TR più utili all'interno della lezione di impianto PPP è la tipologia del "*See-Think-Wonder*" (vedi-pensa-chiediti) che serve a introdurre contenuti nuovi, attivare preconcordanze, nutrire un atteggiamento di ricerca curiosa. Si parte da uno stimolo visivo e si pongono domande mirate, quali «Cosa vedi? Cosa credi stia succedendo? Cosa ti suscita? A cosa ti fa pensare? A cosa puoi paragonarlo?» ecc., avviando, così, una verbalizzazione che è volta a visualizzare il pensiero e la riflessione. Dopo avere raccolto le risposte, si può sollecitare con un altro stimolo visivo, ma lasciando inalterata la batteria delle domande e facendo in modo che la collocazione della *Thinking Routine* nel tempo didattico sia sempre la stessa (sempre in fase di *pre-activity*, o *while-activity* o *post-activity*, ecc.).

Un'altra TR che si può utilizzare è la 4C (collegamenti-critica-concetti-cambiamenti) che consente di riorganizzare i concetti precedentemente introdotti, stimolando connessioni tra le idee nuove e quelle pregresse e facendo sì che lo studente acquisisca consapevolezza sul modo in cui il pensiero cambia durante il percorso di apprendimento. Si parte dal testo che è stato utilizzato dal docente per veicolare le informazioni/nozioni nuove; meglio scegliere non solo testi verbali, scritti, ma anche acustici, visuali, digitali. A partire dal testo in questione si pongono domande in sequenza secondo le 4 c:

- COLLEGAMENTI: Quali collegamenti riesci a trovare tra ciò che hai letto/appreso/ascoltato e ciò che sai?
- CRITICA: Ci sono posizioni, punti di vista o idee criticate dal testo che hai letto/appreso/ascoltato?
- CONCETTI: Quali sono i concetti che vale la pena ricordare del testo che hai letto/appreso/ascoltato?
- CAMBIAMENTI: Il testo che hai letto/appreso/ascoltato suggerisce alcuni cambiamenti nell'atteggiamento, nel pensiero o nell'azione. Quali, secondo te?

Anche in questo caso, nell'utilizzo ricorsivo della Thinking Routine 4C si può cambiare il tipo di testo, purché le domande siano sempre le stesse e la collocazione della *Thinking Routine* nel tempo didattico sia inalterata.

Suggerimenti per gli esami

Per consentire allo studente di affrontare il momento dell'esame con serenità, è opportuno pianificare non solo la tipologia di prova, ma anche la distribuzione delle prove nel tempo.

In generale, è bene preferire più prove in itinere, suddividendo i contenuti del corso in più parti. All'avvio della prova è utile predisporre il setting emotivo, attraverso una fase di riscaldamento, come nel caso del momento di apertura della lezione (*warm-up*), ma anche provvedendo ad eliminare possibili distrattori visuali o sonori che possono compromettere attenzione e concentrazione durante l'esame.

Per la valutazione della performance, è consigliabile distinguere l'acquisizione dei contenuti dalla forma utilizzata per esplicitarli (es. 1. conoscenza degli argomenti, 2. competenza linguistico-comunicativa e uso di linguaggi specifici, 3. conoscenza delle regole, 4. applicazione delle regole, ecc.) attribuendo a ciascun segmento della prova una votazione specifica.

2.3.1 Prove orali e prove scritte

PROVA ORALE

Nel caso in cui si opti per una prova orale, è consigliabile rivolgere allo studente domande o consegne brevi, espresse con chiarezza e immediatezza denotativa e concedere un tempo di risposta abbastanza disteso.

Tra i tipi di prove orali, meglio selezionare, per esempio, il **colloquio orale** (prova tradizionale) con il supporto di mappe concettuali che lo studente può avere preparato e condiviso con il docente in precedenza, nella fase di autoapprendimento oppure la **riflessione parlata**, ossia una prova semi-strutturata in cui, oltre alla domanda di partenza il docente fornisce anche alcune indicazioni (attraverso, immagini, tabelle, schemi o quesiti-guida) per consentire allo studente di orientarsi tra i contenuti senza perdere il filo del discorso.

PROVA SCRITTA

Per quanto concerne la prova scritta, la consegna sia chiara, breve, articolata in micro-azioni e accompagnata sempre da un esempio di partenza; anche in questo caso il tempo di lavoro sia disteso.

Al netto di prove scritte specifiche in senso disciplinare (problemi matematici, formule, disegni, ecc.), tra le tipologie di prova scritta, meglio scegliere tra le seguenti tipologie di prova:

- **Vero/falso e Scelta multipla** (asserzioni semplici, brevi, senza troppe subordinate o coordinate, senza doppie negazioni e preferibilmente in forma attiva).
- **Confronto/abbinamento** (evitare connessioni con linee; meglio con colori o micro-icone).
- **Completamento** (fornire alcune parole a riempimento dato, in via esemplificativa).

- **Tema scritto** (consegna chiara, esplicitata sottoforma di elenco).
- **Saggio breve** (articolato in sotto-domande tematico-disciplinari).
- **Analisi del testo** (testo di partenza con stacchi tipografici e poche parole chiave in neretto).
 - Indicazioni pratiche: stile iconico, pause intermedie, indice, macro-argomenti e parole chiave, supporti visivi
 - Suggerimenti per gli esami
 - Strumenti compensativi previsti dalla legge
 - Indicazioni su come predisporre setting esame (scritto/orale)
 - Valutazione

Orientamenti per la stesura della tesi di laurea

Quando si affronta la stesura della tesi di laurea, è importante tenere conto delle specifiche esigenze degli studenti neurodivergenti. Di seguito sono riportati alcuni orientamenti che possono essere utili per supportare gli studenti neurodivergenti durante questo processo:

Form e struttura: Offri agli studenti neurodivergenti modelli o template per la formattazione della tesi. Questi modelli possono includere indicazioni chiare sulla struttura della tesi, come la suddivisione in capitoli e sezioni. Un formato visivamente organizzato e coerente può aiutare gli studenti a organizzare le loro idee e facilitare la scrittura.

Programmazione e pianificazione: Collabora con gli studenti neurodivergenti per creare una programmazione dettagliata per la stesura della tesi. Aiutali a suddividere il lavoro in step intermedi gestibili e ad assegnare tempi specifici per ciascuna fase. La programmazione dettagliata può aiutare gli studenti a gestire il tempo e a mantenere il focus durante il processo di scrittura.

Supporto nella ricerca e organizzazione dei materiali: Fornisci agli studenti strumenti e strategie per condurre una ricerca efficace e organizzare i materiali. Questi strumenti possono includere software di gestione delle citazioni, modelli per prendere appunti strutturati e software per la creazione di mappe concettuali o diagrammi. Assicurati che gli studenti siano consapevoli delle risorse disponibili e offri sostegno nella loro implementazione.

Feedback e revisione: Offri agli studenti neurodivergenti feedback regolari e specifici durante il processo di scrittura. Assicurati di fornire indicazioni chiare e concrete sugli aspetti da migliorare e sii disponibile per rispondere alle domande e ai dubbi. Consentire più tempo per la revisione e stabilire scadenze realistiche può ridurre l'ansia e favorire la qualità del lavoro.

Supporto nella revisione finale: Assicurati che gli studenti neurodivergenti abbiano accesso a risorse e supporti per la revisione finale della tesi. Questi possono includere strumenti di correzione grammaticale, programmi di sintesi vocale per ascoltare il testo o la possibilità di lavorare con un revisore professionale. L'obiettivo è garantire che la tesi sia coerente, ben strutturata e priva di errori.

Ricorda che ogni studente neurodivergente può avere esigenze e strategie diverse, quindi è importante adattare gli orientamenti alle loro specifiche necessità e fornire un supporto personalizzato. Collaborare con gli studenti e i servizi di supporto dell'università può contribuire a garantire un'esperienza di stesura della tesi positiva e inclusiva.

Suggerimenti per la gestione di Tirocini, laboratori, Erasmus+, Placement

La gestione di tirocini, laboratori, programmi Erasmus+ e placement richiede una pianificazione e un'organizzazione attenta per garantire un'esperienza positiva e significativa per gli studenti.

Ecco alcuni suggerimenti per la gestione di queste attività:

- Pianificazione anticipata: Pianificare le attività di tirocinio, laboratori, programmi Erasmus+ e placement in anticipo, tenendo conto dei requisiti del programma di studio e delle esigenze degli studenti. Assicurarsi di comunicare chiaramente i requisiti, le aspettative e le scadenze agli studenti e ai supervisori/coordinatori coinvolti.

- Selezione accurata: Effettuare una selezione accurata degli studenti che parteciperanno ai tirocini, laboratori o programmi all'estero. Valutare le loro competenze, le loro aspettative e la loro motivazione per garantire una buona corrispondenza tra l'opportunità e il profilo dello studente.

- Formazione e orientamento: Fornire agli studenti una formazione e un orientamento adeguati prima dell'inizio del tirocinio, del laboratorio o del programma Erasmus+. Questo può includere sessioni informative sulla cultura organizzativa, sulle aspettative, sulle competenze richieste e sulle norme di comportamento professionale.

- Supervisione e supporto: Assicurarsi di avere un sistema di supervisione adeguato durante il tirocinio, il laboratorio o il programma Erasmus+. Designare un supervisore o un tutor che possa guidare gli studenti, fornire feedback regolari e rispondere alle loro domande e preoccupazioni.

- Monitoraggio e valutazione: Stabilire meccanismi per monitorare e valutare le prestazioni degli studenti durante il tirocinio, il laboratorio o il programma Erasmus+. Questo può includere valutazioni intermedie e finali, revisioni periodiche o incontri di feedback con gli studenti e i supervisori.

- Supporto logistico: Assicurarsi che gli studenti abbiano tutte le informazioni necessarie per gestire la logistica del loro tirocinio, laboratorio o programma all'estero. Fornire indicazioni sulle sistemazioni, i trasporti, i visti e altri dettagli pratici.

- Coinvolgimento della comunità locale: Favorire il coinvolgimento degli studenti nella comunità locale durante il tirocinio, il laboratorio o il programma Erasmus+. Questo può arricchire l'esperienza degli studenti e favorire l'apprendimento interculturale.

- Valutazione dell'esperienza: Chiedere agli studenti di valutare la loro esperienza di tirocinio, laboratorio o programma Erasmus+. Raccogliere il loro feedback per identificare punti di forza e aree di miglioramento e utilizzarlo per migliorare futuri tirocini o programmi simili.

- Supporto emotivo e culturale: Fornire supporto emotivo e culturale agli studenti che affrontano una nuova esperienza in un contesto diverso. Offrire canali di comunicazione aperti per affrontare le sfide e fornire supporto in caso di difficoltà.

- Apprendimento e riflessione: Incoraggiare gli studenti a riflettere sull'esperienza e ad apprendere da essa. Organizzare sessioni di condivisione in cui gli studenti possono esporre le loro esperienze, discutere delle sfide affrontate e delle lezioni apprese.

Tenendo conto di questi suggerimenti, sarà possibile migliorare la gestione e l'esperienza degli studenti durante tirocini, laboratori, programmi Erasmus+ e placement, favorendo un apprendimento significativo e uno sviluppo professionale.

Sezione 6 - Per continuare insieme

Le Linee Guida entrano in aula

Nelle pagine precedenti abbiamo sottolineato come, nonostante il lungo cammino percorso finora, il concetto di inclusione abbia bisogno di continuare a crescere e a consolidarsi secondo un'ottica preventiva e corrispondente ad una precisa intenzionalità educativa dei docenti, per rivolgersi a tutti gli studenti e per generare in loro un profondo senso di appartenenza. Questa visione si configura come una sfida difficile da realizzare, ma solo così si potrà finalmente proporre un atteggiamento di rispetto della diversità che non si ponga come mera accettazione o, peggio, tolleranza, ma venga vissuto come risorsa, ricchezza, opportunità di crescita personale e sociale.

Si è ribadita la necessità di un'evoluzione culturale fondata sui valori inclusivi di "persona" e "comunità", che ponga i bisogni di tutti gli studenti al centro dell'attenzione dei docenti per garantire il successo formativo, la partecipazione libera e costruttiva di tutti al bene comune. Gli sforzi per cambiare la cultura universitaria, per renderla accogliente ed inclusiva e per contrastare i pregiudizi, devono essere attentamente progettati e perseguiti con un processo partecipativo che coinvolga l'intero sistema accademico. Attraverso la collaborazione, la sensibilizzazione e l'impegno di tutta la comunità accademica, le università possono diventare luoghi in cui tutti gli studenti si sentono accolti, rispettati e sostenuti nel loro percorso di apprendimento.

Queste linee guida, fondamentali per promuovere un ambiente di apprendimento equo, accessibile e inclusivo, intendono offrire ai docenti suggerimenti, strumenti e strategie per rispondere alle esigenze individuali degli studenti, creando un contesto in cui ogni studente possa esprimere il proprio potenziale.

Implementare queste linee guida richiede una consapevolezza delle diverse disabilità e neurodiversità, nonché una sensibilità verso le sfide che gli studenti possono affrontare. I docenti devono adottare un approccio flessibile e personalizzato, offrendo adattamenti ragionevoli e supporto tecnologico quando necessario. La comunicazione efficace con gli studenti è essenziale, ascoltando le loro esigenze e lavorando insieme per trovare soluzioni adeguate.

La formazione e la collaborazione con i servizi di supporto all'inclusione sono fondamentali per implementare con successo queste linee guida. I docenti devono essere disposti a imparare e adattare le proprie pratiche pedagogiche per creare un ambiente inclusivo e sostenere il successo degli studenti con disabilità e neurodiversità.

Riepilogando

LE LINEE GUIDA PER I DOCENTI INCLUDONO I SEGUENTI PRINCIPI

Consapevolezza e sensibilità: Sviluppare una consapevolezza delle diverse disabilità e neurodiversità presenti tra gli studenti, nonché una sensibilità alle loro esigenze individuali. Comprendere che ogni studente è un individuo unico con talenti, sfide e stili di apprendimento diversi.

Generare ambienti inclusivi: Creare un ambiente di apprendimento inclusivo in cui tutti gli studenti si sentano accolti e valorizzati. Adottare strategie didattiche che permettano a tutti gli studenti di partecipare attivamente e di esprimere il loro potenziale.

Adattamenti ragionevoli: Fornire gli adattamenti ragionevoli necessari per consentire agli studenti con disabilità e neurodiversità di partecipare appieno alle attività accademiche. Ciò può includere l'uso di strumenti compensativi, l'adattamento dei materiali didattici, l'estensione dei tempi di consegna e l'accesso a supporti tecnologici.

Comunicazione efficace: Comunicare in modo chiaro e accessibile con gli studenti, utilizzando linguaggio semplice e fornendo istruzioni dettagliate. Essere aperti al dialogo e alla collaborazione con gli studenti per comprendere le loro esigenze e trovare soluzioni efficaci.

Consulenza e supporto: Collaborare con i servizi di supporto all'inclusione dell'università per ottenere consulenza e supporto nell'implementazione di pratiche inclusive. Coinvolgere gli esperti di supporto nell'individuazione di strategie e adattamenti specifici per gli studenti con disabilità e neurodiversità.

Sensibilizzazione e formazione: Partecipare a programmi di formazione e workshop sulla disabilità e la neurodiversità al fine di aumentare la propria consapevolezza e competenza nell'inclusione degli studenti con diverse esigenze.

Collaborando con gli studenti, i colleghi e i servizi di supporto, i docenti possono contribuire a promuovere un'istruzione superiore equa e accessibile per tutti.

PRASSI DI COMPORTAMENTO

Le prassi di comportamento dei docenti con gli studenti disabili e neurodivergenti dovrebbero essere basate su principi di inclusione, rispetto e individualizzazione.

Ecco alcune linee guida generali che i docenti possono seguire:

-Conoscere le esigenze degli studenti: I docenti dovrebbero informarsi e comprendere le specifiche esigenze degli studenti disabili e neurodivergenti presenti nella loro classe. Questo implica conoscere le loro sfide, i loro punti di forza, le modalità di apprendimento preferite e le eventuali accomodazioni o supporti necessari.

-Adattare l'insegnamento: I docenti dovrebbero adattare le loro pratiche di insegnamento per rispondere alle esigenze degli studenti disabili e neurodivergenti. Ciò potrebbe includere l'utilizzo di strategie didattiche differenziate, materiali didattici accessibili, tempi di lavoro flessibili e strumenti tecnologici di supporto.

-Favorire l'inclusione sociale: I docenti devono creare un ambiente inclusivo e accogliente per tutti gli studenti, promuovendo l'inclusione sociale e combattendo l'isolamento e l'emarginazione. Ciò può essere fatto incoraggiando la collaborazione tra gli studenti, sensibilizzando la classe sulle diversità e promuovendo l'accettazione e il rispetto reciproco.

-Comunicazione efficace: È importante stabilire una comunicazione aperta e chiara con gli studenti disabili e neurodivergenti. I docenti dovrebbero fornire istruzioni chiare, utilizzare linguaggio semplice, offrire supporto visivo o verbale quando necessario e fornire feedback costruttivo.

-Collaborazione con famiglie e professionisti: I docenti dovrebbero lavorare in collaborazione con le famiglie degli studenti e con gli specialisti o professionisti coinvolti nella loro cura e supporto. La condivisione di informazioni e la collaborazione reciproca possono aiutare a creare un ambiente di apprendimento più efficace e coerente per gli studenti.

-Sensibilizzazione e formazione: I docenti dovrebbero continuare a informarsi e ad aggiornarsi sulla disabilità e sulla neurodiversità, partecipando a programmi di formazione specifici. Ciò contribuirà a sviluppare una maggiore consapevolezza delle sfide e delle migliori pratiche nell'educazione inclusiva.

-Empatia e sostegno emotivo: I docenti dovrebbero dimostrare empatia verso gli studenti disabili e neurodivergenti, offrendo sostegno emotivo quando necessario. La gentilezza, la pazienza e la comprensione possono fare la differenza nel promuovere un ambiente di apprendimento positivo e accogliente.

È importante sottolineare che queste prassi di comportamento possono variare a seconda delle esigenze specifiche degli studenti e delle risorse disponibili. L'obiettivo principale è quello di garantire l'inclusione e il successo di tutti gli studenti, promuovendo una cultura dell'accoglienza, del rispetto e del sostegno reciproco.

Bibliografia

Grant, D. (2009). The Psychological Assessment of Neurodiversity. In Pollak, D. (2009). Neurodiversity in higher education: positive responses to specific learning differences, pp. 33-62. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Dwyer P, Mineo E, Mifsud K, Lindholm C, Gurba A, Waisman TC. Building Neurodiversity-Inclusive Postsecondary Campuses: Recommendations for Leaders in Higher Education. Autism Adulthood. 2023 Mar 1;5(1):1-14. doi: 10.1089/aut.2021.0042. Epub 2023 Mar 13. PMID: 36941859; PMCID: PMC10024274.

World Health Organization, ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health, Ginevra, 2001. <https://www.who.int/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

Convenzione ONU sui Diritti delle persone con disabilità (dicembre 2006), ratificata dall'Italia con L. 3 marzo 2009, n. 18. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.

Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT)

Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 ottobre 2010: LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico

Linee Guida Anvur per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza Universitaria – maggio 2023

Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, allegate al Decreto Ministeriale 12 Luglio 2011

Decreto Ministeriale N. 5669

Linee Guida CNUDD, Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità