

BES E LE STRATEGIE DI INCLUSIONE

I recenti documenti sui Bisogni Educativi Speciali (Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 e Circolare applicativa n. 8 del 6 Marzo 2013) si caratterizzano come documenti fondamentali per la riflessione e l'azione pedagogica e didattica. Vi sono numerosi aspetti di merito in tali provvedimenti, primo tra tutti l'aver portato alla luce ad un livello di progettualità e responsabilità professionale le cosiddette "aree grigie" della scuola, riferibili agli allievi fragili e/o con difficoltà non riconducibili alle categorie dei DSA e della Disabilità e dunque "al di fuori di una "attenzione istituzionale". Viene inoltre supportato il superamento di un approccio "tradizionale" all'integrazione attraverso il riconoscimento della varietà e della dinamicità delle "situazioni di bisogno" di alcuni allievi. Come recita la Direttiva, infatti, *"gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta."*

Nel 1997 l'Unesco aveva già definito il concetto di BES, precisando che *"...si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (failing) per una varietà di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale."*

Di notevole interesse nella direttiva e nella circolare ministeriale risultano anche l'individuazione di risorse e strumenti per l'inclusione e il coinvolgimento attivo dei docenti curricolari (GLI e Piano annuale per l'inclusione), nel rafforzamento dell'idea di corresponsabilità. In particolare, la disposizione di un "Piano annuale per l'inclusione" può segnare l'avvio di *policy* per l'inclusione fondate sull'analisi reale del livello di inclusività di ciascuna scuola, per la rimozione di ostacoli e barriere all'apprendimento e alla partecipazione degli allievi e la progettazione di azioni di miglioramento efficaci. E' indubbio che tali documenti stiano aprendo importanti spazi di dialogo e problematizzazione per la riconcettualizzazione dei bisogni educativi e formativi (anche alla luce delle recenti scoperte e teorie sui processi di sviluppo e apprendimento) e per le implicazioni sull'organizzazione scolastica e didattica, le quali, per la complessità e la delicatezza dei temi in gioco, necessitano ancora di una fase di sedimentazione. Paiono aperte questioni cruciali come il "rischio categorizzazione" e l'opportunità di spostare lo sguardo oltre il

bisogno di alcuni allievi, verso il “bisogno” di tutti, in un’ottica di valorizzazione delle differenze di “tutti e di ciascuno”, come recitano le Nuove Indicazioni per il primo ciclo (MIUR, 2012).

Nel frattempo, occorre sottolineare il valore di alcuni principi che i due documenti rilanciano, a favore degli alunni/studenti con BES per il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento e per il benessere di tutti in classe.

A partire da Lisbona 2000, il principio del *successo formativo* costituisce il fondamento e la finalità della scuola. Si tratta di un principio strategico, poiché nella *società della conoscenza* tutti gli studenti devono essere messi in condizione di avere accesso a forme di apprendimento continuo, necessarie per diventare cittadini attivi e responsabili. Ogni allievo, secondo il *framework* europeo, deve poter sviluppare la propria competenza e la propria possibilità di apprendere continuamente all’interno di diversi e mutevoli contesti e processi formativi (competenza chiave: “imparare ad imparare”). Il processo di sviluppo e apprendimento del singolo, di cambiamento continuo, deve avvenire in sintonia con il cambiamento di tutte le persone e dei contesti; la scuola deve costituire perciò un pilastro per lo sviluppo, l’inclusione e la cittadinanza di tutti i suoi studenti.

Tale *mission* non risulta di semplice realizzazione; la scuola attuale è infatti chiamata ad affrontare positivamente quello che viene considerato il “dilemma del pluralismo educativo”: coniugare i differenti bisogni educativi – individuali, sociali, culturali, religiosi, etnici – degli allievi e delle loro famiglie, con il dovere di elaborare un progetto formativo comune, coerente con il contesto territoriale (Pavone, 2012) e, soprattutto, in grado di garantire il successo formativo. Occorre costruire pensieri e azioni intenzionali, mirati e condivisi (a livello di comunità scolastica: docenti, studenti, famiglie, dirigenti, territorio) che si traducano sostanzialmente in un nuovo modo di pensare e fare la scuola e, innanzitutto, in una “nuova” didattica.

Nella Direttiva in questione viene riconosciuta la “*necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per tutti gli allievi che manifestano necessità speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), individuale o anche riferito a tutti gli studenti con BES della classe, ma articolato*”.

Preme qui sottolineare come, al di là dell’importanza dello strumento (PDP) e delle sue modalità di utilizzo (individuale e/o collettiva), sia ancora una volta ribadita la necessità di una progettualità complessa, da parte di tutti i docenti (curricolari e di sostegno), da articolare attorno ai processi di individualizzazione e di personalizzazione. Tali processi rappresentano due aspetti complementari e indispensabili per garantire la possibilità di successo formativo per tutti gli alunni/studenti: personalizzazione e individualizzazione perseguono il diritto all’uguaglianza e il diritto alla diversità. I due concetti, che non sono sinonimi, rappresentano costrutti complessi che

individuano e definiscono un impianto teorico e metodologico al quale la scuola e i docenti sono chiamati a riferirsi. E' importante ricordare come, in realtà, le recenti normative sui DSA (2010; 2011) e sui BES (2012; 2013) richiamino principi teorici e metodologici già presenti nella cultura pedagogica a partire almeno dagli anni Settanta del secolo scorso e nella normativa scolastica con un'articolata definizione nella Legge 53 del 2003 (seppur con sostanziali differenze). Ogni insegnante, da sempre, cerca di aiutare al meglio ogni suo allievo, anche attraverso l'impiego di strumenti e strategie differenziate e originali varie, povere o sofisticate, materiali o virtuali.

L'aspetto di novità della recente normativa per i docenti non sembra quindi consistere nel richiamo alla personalizzazione come necessità/opportunità formativa, quanto nella possibilità di ripensarla alla luce dei nuovi contesti sociali e scolastici e delle recenti scoperte sul funzionamento dei processi cognitivi e dei processi di sviluppo e di insegnamento-apprendimento.

Tale considerazione pare confortarci su due fronti:

- 1) non si tratta di "aggiungere" nuovi compiti agli insegnanti, bensì di migliorare e aggiornare saperi e pratiche al fine di renderli più efficaci (ad esempio facendo riferimento alle diverse forme di intelligenza e agli stili di apprendimento preferiti);
- 2) l'impegno rivolto a tutti gli allievi con BES, pur nella sua specificità per i singoli disturbi e funzionamenti, si riferisce in ultima analisi all'adozione di un approccio didattico unico (ma non uniforme), valido per tutta la classe. Gli insegnanti non devono variare tante didattiche quanti sono gli allievi con BES, ma devono sperimentare un nuovo modello didattico inclusivo adeguato alla complessità della classe che contempra differenti modalità e strumenti per tutti.

L'attenzione ai processi e alle strategie dell'individualizzazione e della personalizzazione, caratterizzanti un modello didattico "rinnovato" fondato sul principio delle differenze di tutti, pare dunque costituire un valido aiuto per orientare le pratiche didattiche verso la realizzazione della *mission* degli insegnanti. Il principio della personalizzazione ha come finalità il raggiungimento del successo scolastico e formativo di ciascun alunno e quindi la riduzione della dispersione scolastica e l'accesso al lavoro e alla cittadinanza.

La programmazione didattica dei docenti è finalizzata al raggiungimento di competenze di base; negli ultimi anni, lo spostamento dai Programmi ministeriali alle Indicazioni nazionali ha evidenziato il ruolo fondamentale dell'autonomia scolastica e della didattica e il compito della scuola nel rendersi garante del conseguimento di obiettivi/traguardi vincolanti. Il nuovo sistema indica i saperi essenziali (conoscenze e abilità) per il loro conseguimento, lasciando alle singole istituzioni scolastiche la libertà di scegliere le soluzioni didattiche migliori e più favorevoli allo scopo. Tutti gli allievi devono infatti essere messi in condizione di poter sviluppare competenze

adeguate all'apprendimento e alla partecipazione (quindi essere inclusi), ciascuno secondo le proprie modalità e potenzialità.

Viene così evidenziata la necessità del possesso e dello sviluppo delle competenze psicopedagogiche di tutti i docenti. Il richiamo a questo tipo di competenze è molto importante poiché il concetto stesso di competenza si fonda sulla capacità di mettere in relazione i propri saperi con i contesti e dunque ripropone l'approccio necessario per progettare e realizzare processi di personalizzazione e individualizzazione per i propri allievi. Tuttavia, le competenze psicopedagogiche richiamate nella Legge 170/2010 sembrano riferirsi a *saperi* psicopedagogici piuttosto che ad atteggiamenti e comportamenti e, inoltre, la focalizzazione di analisi e interventi migliorativi è quasi sempre sull'alunno/studente, molto raramente sul docente .

Per riassumere, lo strumento in possesso a tutti i docenti, indice della loro professionalità e mezzo per la realizzazione della *mission* della scuola (anche se ancora sottostimato nelle sue potenzialità), è la programmazione didattica: essa deve garantire il raggiungimento di competenze di base per tutti gli allievi (con particolare attenzione a quelli con BES) attraverso:

- **L'individualizzazione:** processo che attribuisce alla scuola la principale responsabilità del successo formativo dello studente perché prevede che l'organizzazione scolastica adegui l'insegnamento alle differenti caratteristiche di ciascun alunno. Corrisponde alla prospettiva di garantire a tutti gli alunni il diritto all'uguaglianza dei traguardi formativi e il diritto alla diversità dei bisogni e delle caratteristiche cognitive di ciascun alunno. Ciò comporta ovviamente una particolare cura per gli alunni con difficoltà.

L'individualizzazione si rende possibile attraverso la precisa costruzione di percorsi didattici che prevedano: l'osservazione e la valutazione iniziale delle competenze degli alunni, la definizione di obiettivi specifici di apprendimento a partire dalle Indicazioni Nazionali, l'organizzazione di contesti didattici ricchi e stimolanti, l'uso di metodologie diversificate (lezione frontale, *cooperative learning*, *tutoring*, didattica laboratoriale, ecc.), pianificazione dei tempi di insegnamento-apprendimento che tengano conto del raggiungimento di livelli minimi di padronanza da parte di ciascuno studente, verifiche periodiche e strategie di recupero e consolidamento.

Si ricorda inoltre l'importanza dell'analisi qualitativa dell'errore e del feedback formativo che consente all'insegnante di operare scelte didattiche opportune, mettendo eventualmente in atto modificazioni e correttivi, e all'allievo di ricevere informazioni di ritorno utili per il miglioramento della sua prestazione e dell'apprendimento in generale;

- **La personalizzazione:** strategia didattica volta a valorizzare i talenti dell'alunno, senza prevedere obiettivi specifici da raggiungere, e a far emergere le potenzialità naturali nelle varie forme di intelligenza. Richiede una particolare cura nella realizzazione di un'offerta formativa ricca e differenziata per valorizzare le differenze individuali.

Per avviare un progetto personalizzato occorre realizzare un'attenta osservazione degli interessi e dei comportamenti degli alunni, delineare una rete di obiettivi in cui ciascuno potrà individuare i propri traguardi, definire a grandi linee le attività da svolgere prevedendo percorsi multidisciplinari (per concetti, sfondi integratori, situazioni), organizzare gli ambienti in modo stimolante privilegiando una didattica di tipo laboratoriale che tende a valorizzare la partecipazione autonoma dell'allievo al processo di costruzione delle sue competenze, adottare uno stile dell'insegnante non direttivo ma di guida, predisporre una valutazione conclusiva dove si preveda una riflessione comune e condivisa sull'andamento complessivo dell'esperienza, mettendo in risalto aspetti come l'impegno, la partecipazione attiva e la motivazione.

In Piemonte il Progetto "Provaci Ancora Sam" rientra perfettamente nell'ottica della personalizzazione; in questo caso l'adozione di una didattica inclusiva è rafforzata dall'adesione a un protocollo d'intesa da parte delle istituzioni scolastiche. Il Progetto "Provaci Ancora Sam" è promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, dal Comune di Torino, dall'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo e dalla Fondazione per la Scuola.

Strategie e strumenti per la didattica personalizzata

Come affermato nelle Nuove Indicazioni nazionali, l'ambiente di apprendimento deve essere scomponibile e riorganizzabile in base alle esigenze didattiche del docente e dello studente, il quale deve poter costruire un proprio percorso individuale, disporre di materiali adatti al suo livello di apprendimento, tarati sul suo bisogno di personalizzazione ed, eventualmente, di recupero. Gli insegnanti devono compiere scelte formative e valutative, variando le strategie didattiche per offrire a tutti la possibilità di partecipare e di imparare (agganciando gli stili cognitivi e di apprendimento personali preferiti) e per stimolare anche i canali e gli stili meno utilizzati.

Tra le strategie e le metodologie utili alla personalizzazione, ricordiamo l'apprendimento cooperativo e la differenziazione didattica. L'apprendimento cooperativo (*Cooperative Learning*) costituisce una specifica metodologia di insegnamento fondata sul lavoro in piccoli gruppi in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, apprendono insieme, conseguendo obiettivi la

cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti. Gli insegnanti assumono il ruolo di facilitatori e organizzatori dell'ambiente di apprendimento cooperativo.

La *Differenziazione didattica* si pone l'obiettivo di garantire a tutti gli alunni il diritto all'apprendimento, riconoscendo e valorizzando le diversità per offrire a ciascuno la possibilità di procedere in modo consapevole nella crescita culturale ed umana, valorizzando senza mai omologare, rispettando gli stili individuali di apprendimento, in modo che tutti possano dare il proprio massimo nell'apprendimento (Tomlinson, 2006). Differenziare l'insegnamento-apprendimento significa essenzialmente organizzare in modi differenti il lavoro in classe (articolazione di tempi e spazi, raggruppamenti, definizione di nuclei tematici disciplinari...).

Tali approcci favoriscono la realizzazione di una didattica personalizzata ed inclusiva che prevede un'accettazione positiva di tutti gli allievi e che li mette al centro del processo di insegnamento-apprendimento-valutazione, sollecitando e valorizzando le potenzialità che ciascuno possiede in un contesto collettivo.

Anche l'uso delle TIC, e in particolare della LIM, può risultare adeguato alle esigenze degli allievi con BES, poiché l'ampio ricorso a risorse di tipo iconico favorisce l'apprendimento attraverso l'impiego della memoria visiva; la memoria delle immagini risulta, infatti, generalmente più persistente rispetto alla memoria stimolata dai canali uditivi. Si ricorda inoltre la possibilità di utilizzare alcune strategie di base di insegnamento-apprendimento secondo l'approccio neocomportamentale, con varie tecniche educative e metodologie di intervento, in cui il ruolo dell'insegnante è quello di far acquisire comportamenti maggiormente adattivi e di organizzare i *setting* educativi in modo da rinforzare i nuovi comportamenti appresi. Tra queste se ne citano solo alcune: *task analysis*, *prompts*, *fading*, tecniche per l'apprendimento senza errori, rinforzamento positivo, *modeling*, *shaping*, *chaining*, generalizzazione e mantenimento. In tutti i casi, l'insegnante con la sua competenza e con il suo atteggiamento rappresenta il più importante "mediatore didattico". Si precisa, inoltre, che in nessun modo la personalizzazione e l'individualizzazione devono significare isolamento degli allievi e quindi collocarsi in opposizione ai processi di socializzazione; al contrario, si ribadisce la loro finalizzazione in termini inclusivi e di partecipazione di tutti. L'individualizzazione e la personalizzazione per ciascun allievo con BES, e la conseguente redazione di un PDP, devono essere considerate misure ordinarie.

Occorre una didattica inclusiva e non una didattica speciale; si deve parlare di "speciale normalità" (cfr. Ianes, 2006) e di conseguenza gli "alunni speciali" hanno bisogni normali e gli "alunni normali" possono avere bisogni speciali. Come sottolineano Ianes e Canevaro, infatti, "*le specificità e le specialità tecniche (le tecnologie multimediali utilizzate da tutta la classe, i piccoli gruppi cooperativi, i testi arricchiti e modificati, le didattiche metacognitive e costruttiviste, gli*

interventi motivazionali e psicoeducativi nel gruppo, ecc...) vanno valorizzate soprattutto nel loro migliorare le qualità inclusive delle normalità.”

Strumenti compensativi e misure dispensative e forme di verifica e di valutazione

Come espresso dalla normativa di riferimento (D.P.R. 22-06-2009, n. 122; art. 6 del D.M. 21-07-2011), la valutazione periodica e finale degli alunni e studenti con DSA deve tener conto delle specifiche situazioni soggettive, in coerenza con gli interventi individualizzati e personalizzati realizzati nel percorso scolastico, riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari ed al processo di apprendimento effettuato, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria.

In sede di esame conclusivo dei cicli le Commissioni possono riservare ai candidati tempi più lunghi per lo svolgimento delle prove scritte ed assicurare l'utilizzazione di idonei strumenti compensativi. Le Commissioni assicurano, altresì, criteri valutativi attenti soprattutto al contenuto piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, che in fase di colloquio, consentendo l'utilizzazione delle apparecchiature e degli strumenti informatici impiegati dall'alunno o studente nel corso dell'anno scolastico.

Si sottolinea, quindi, che gli strumenti compensativi concordati e dichiarati nel PDP, e sperimentati nella loro validità didattica nel corso dell'anno, devono essere regolarmente messi a disposizione degli allievi anche durante le verifiche in itinere e finali, come disposto dalla Legge 170/2010.

Inoltre, la preoccupazione di alcuni docenti di “privilegiare” uno studente e/o di non praticare correttamente la funzione valutativa in caso di utilizzo di facilitatori si caratterizza come un “falso problema” e non risulta aderente all'attuale paradigma del Funzionamento introdotto dall'ICF, il quale considera il ruolo dei fattori contestuali (risorse umane e/o materiali) essenziale per il miglioramento delle *performance* (ciò che l'allievo è capace di fare con l'aiuto di facilitatori – fattori ambientali o contestuali -). Per la scuola, così come per qualsiasi ambiente di vita reale, non risulta perciò pertinente né significativo porsi il problema di valutare la capacità “pura” (ciò che l'allievo sarebbe capace di fare senza alcun aiuto) poiché l'ambiente di apprendimento di un sistema formativo (sia esso formale, informale o non formale) non è un laboratorio asettico entro il quale provare a misurare e controllare il ruolo delle variabili intervenienti. Semplificando, sarebbe come se pensassimo di essere più corretti nei confronti della classe se valutassimo la prestazione di lettura di un compagno con miopia togliendogli gli occhiali durante la prova di verifica.

Occorre ancora ribadire che, per quanto riguarda la didattica quotidiana, **non è sufficiente fornire agli allievi strumenti e tecniche compensative e adottare misure dispensative** da prestazioni deficitarie per garantire un intervento didattico-educativo di qualità. La complessità dei processi di insegnamento-apprendimento necessita di una riflessione profonda ed “ecologica”. Anche la normativa mette in luce come alcune misure dispensative da prestazioni difficoltose non risultino essenziali ai fini della qualità degli apprendimenti; inoltre, è necessario considerare il ruolo de-potenziante degli strumenti compensativi nei confronti delle funzioni non più esercitate. Ad esempio, come evidenzia Lucangeli (2012, 2013), la calcolatrice è uno strumento utile per supportare l'apprendimento che può diventare “pericoloso” quando sostituisce la funzione neuropsicologica, in quanto, per riprendere la metafora sopra citata, la calcolatrice non svolge esattamente la stessa funzione degli occhiali (potenziamento/correzione della funzione visiva), bensì, se usata come strumento sostitutivo, inibisce le potenzialità delle funzioni del calcolo. La calcolatrice può/deve essere utilizzata per facilitare il successo nella prestazione (*performance*), consentire di superare una verifica e favorire l'autostima e l'autoefficacia dell'allievo (e la percezione della sua efficacia da parte dei compagni), ma non deve sostituire la stimolazione didattica e la relazione con l'insegnante (primo ed essenziale ambiente di apprendimento). E' fondamentale quindi che gli insegnanti siano consapevoli del significato, dei costi e dei benefici, connessi all'utilizzo dei vari strumenti compensativi che vanno “insegnati e mediati”, non semplicemente “dati”. Anche le Linee Guida DSA (2011) raccomandano cautela, per non creare percorsi immotivatamente facilitati. L'utilizzo degli strumenti compensativi non è immediato; i docenti devono sostenerne l'uso, problematizzarlo e contestualizzarlo; talvolta occorre ridurre i contenuti disciplinari e/o mediarli con l'uso di strumenti, ma non deve essere ridotto il compito dal punto di vista cognitivo, sia perché abbiamo a che fare con “studenti intelligenti”, sia per evitare il pericoloso depotenziamento delle funzioni di base.

Dalla personalizzazione alle personalizzazioni: i contesti formativi integrati

E' innegabile che, dato il periodo storico, le istanze di personalizzazione e individualizzazione, che richiedono l'impiego sistematico di varie risorse umane e materiali (professionisti competenti, spazi, tempi, strumenti, tecnologie...), devono confrontarsi quotidianamente con difficoltà logistiche, economiche e organizzative. Per far fronte alle crescenti richieste di risorse e differenziazione delle opportunità e delle offerte formative, in relazione alle specificità dei singoli allievi, pare opportuno, come indicato dalla Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 in riferimento ai CTS e CTI, riconsiderare il valore formativo e di supporto

dell'extrascuola. E' infatti ormai ampiamente dimostrato come la scuola non rappresenti più l'unico sistema formativo; la maggior parte delle conoscenze e delle competenze delle persone viene acquisita in contesti informali o non formali. Nell'ambito di uno scenario simile pare opportuno che la scuola inizi a riconoscere e valorizzare anche le competenze che gli studenti possono acquisire e potenziare sul territorio, considerando altri spazi, anche in aggiunta a quelli già previsti e strutturati dalla normativa (CTS-CTI). La letteratura pedagogica e la ricerca didattica attuali evidenziano la necessità di riconoscere e validare il territorio come contesto formativo integrato con altre dimensioni formative (scuola; extrascuola e interscuola); emerge l'importanza non solo di un dialogo proficuo con le altre agenzie formative (famiglia *in primis*, ma anche associazioni sportive e culturali – teatro, danza - gruppi di pari...) ma anche di una progettazione concertata che preveda attività che concorrono allo sviluppo di competenze utili al conseguimento dei traguardi vincolanti posti dalle Indicazioni nazionali del 2012, e da Europa 2006, finalizzate al successo formativo di tutti. In tal senso il territorio viene a configurarsi come risorsa aggiuntiva, in quanto contesto adeguato ed efficace, con cui le scuole possono collaborare per interventi di personalizzazione o recupero e potenziamento per allievi con BES, in modo sistematico e nell'ambito di una progettualità comune inserita nel POF. In quest'ottica, il successo formativo diventa una corresponsabilità di tutti gli adulti e di tutte le istituzioni che si relazionano con ciascuno studente.

ADHD - Disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività

Nell'ambito dei BES, anche se meno noto dei DSA, il Disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività (DDAI o ADHD in lingua inglese) pare altrettanto diffuso nella popolazione scolastica; come il DSA è connotato dalla specificità, ovvero interessa uno specifico dominio di abilità, lasciando intatto il livello intellettuale, si manifesta frequentemente in comorbilità con altri disturbi (DSA-Disturbo oppositivo-provocatorio...) e genera un'alta incidenza di difficoltà scolastiche.

L'ADHD è caratterizzato dai seguenti comportamenti:

- Disattenzione (scarsa attenzione e/o concentrazione, difficoltà nell'attenzione sostenuta, anche durante le attività ludiche)
- Iperattività (livello eccessivo di attività motoria e/o vocale)
- Impulsività (incapacità di inibire i comportamenti e difficoltà a dilazionare la gratificazione)

Per gli allievi con ADHD, come per tutti gli allievi con BES, è molto importante intervenire in modo adeguato a livello educativo e didattico. Ancora una volta, è fondamentale che i docenti si mettano in campo con il loro *expertise* e investano sulla professionalizzazione. Facendo riferimento alla nota MIUR prot. 4089/2010 che evidenzia le caratteristiche del disturbo, si sottolinea la necessità di predisporre l'ambiente scolastico in modo da ridurre le fonti di distrazione e di usare tecniche educative caratterizzate da aiuti visivi, tempi di lavoro brevi e con piccole pause, nonché gratificazioni costanti e immediate. Quando i cambiamenti da raggiungere sono tanti si consiglia di lavorare per micro-obiettivi, in modo da gestire un obiettivo per volta mostrandosi come modello positivo, scegliendo obiettivi raggiungibili, concordando ogni volta l'obiettivo e le strategie con l'alunno, elogiando l'allievo ad ogni traguardo raggiunto, aggiungendo un nuovo obiettivo solo quando quello precedente è stato raggiunto.

Paola Damiani

Stefano Suraniti