



Vittoria Molisso - Davide Di Palma

# DIDATTICA E PEDAGOGIA SPECIALE

*PERCORSI EDUCATIVI  
E FORMATIVI  
PER BES E DSA*



**EDIZIONI  
UNIVERSITARIE  
ROMANE**



## Articolo Trentatré

*Collana multidisciplinare di Arti e Scienze*

a cura di *Francesco Peluso Cassese*

20

### Didattica e Pedagogia Speciale

*Percorsi educativi e formativi per BES e DSA*

La collana **Articolo 33** è un prodotto editoriale legato alla rivista “Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics” - ISSN 2532-3296 e ne condivide il **comitato scientifico**:

*Beatrice Aurelia Abalasei* (Alexandra Ioan Cuza University - Romania), *Antonio Ascione* (University of Naples “Parthenope” - Italy), *Javier Brazo-Sayavera* (University of the Republic of Uruguay), *Francesco Casolo* (Cattolica - Italy), *Onofrio Antonio Catalano* (University of Harvard -USA), *Andrea Cecilian* (Alma Mater Studiorum University of Bologna - Italy), *Dario Colella* (Foggia University - Italy), *Antonia Cunti* (Parthenope University), *Paola Damiani* (University of Turin), *Henriette Danes* (University of Eotvos - Hungary), *Davide Di Palma* (University of Naples “Parthenope” - Italy), *Monica Dragoicea* (University Politehnica of Bucharest- Romania), *Ario Federici* (University of Urbino “Carlo Bo” - Italy), *Francesco Fischetti* (Bari University), *Filippo Gomez Paloma* (University of Salerno - Italy), *Emilia Florina Grosu* (Bolyai University - Romania), *Luca Impara* (Unicusano University - Italy), *Anna Maria Mariani* (Unicusano - Roma), *Bela Molnar* (University of Eotvos - Hungary), *Stefania Morsanuto* (Unicusano - Italy), *Agnes Nemeth-Toth* (University of Budapest - Hungary), *Goran Oreb* (University of Zagreb - Croatia), *Elvoira Padua* (San Raffaele Rome University), *Valentina Perciavalle* (University of Catania - Italy), *Luigi Picci* (Unicusano - Roma), *Eliisa Pitkasalo* (University of Tampere - Finland), *Alessandra Priore* (University of Reggio Calabria), *Gaetano Raiola* (University of Salerno - Italy), *Antonio Donato Sciacovelli* (University of Turku - Finland), *Domenico Tafuri* (Parthenope Naples University), *Mirela Vasilescu* (University of Craiova - Romania).

La Collana *Articolo Trentatrè* vuole essere un punto di incontro tra la comunità scientifica nazionale e internazionale e la massa della popolazione in cerca di sapere.

“L’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento” questo dice la Costituzione Italiana e su queste basi si è pensato di creare uno strumento di trasmissione del sapere dal docente verso i discenti, il tutto in una forma di espressione libera delle proprie conoscenze lasciando al Comitato Scientifico l’analisi in *peer review* dell’onestà intellettuale e dell’elemento innovatore della produzione.

La continua ricerca di elementi progressisti e cioè di moderni contributi alla corretta comprensione di fenomeni psico-sociali, economico-giuridici o tecnico-scientifici vuole essere un principio cardine della selezione delle pubblicazioni edite sotto questa collana per poter apparire come uno strumento di spinta alla diffusione delle proprie libere idee.

Si vuole, così, in questo spazio valorizzare il diritto individuale alla ricerca della verità, o meglio alla ricerca delle informazioni necessarie a raggiungere la verità: cioè quell’aspetto della libertà d’informazione, che si risolve nella autodeterminazione di informarsi e nel diritto di ricercare le notizie, senza esserne illegittimamente impedito, questo trova, proprio, nel primo comma dell’art. 33 il suo dogma.

L’esperienza ci insegna che la trasversalità dei saperi rappresenta il futuro e questo spazio editoriale vuole rappresentare tutti i settori delle arti e delle scienze e speriamo presto di poter coprire il più ampio numero di tematiche possibile nel rispetto dei principi sopra esposti.

*Vittoria Molisso - Davide Di Palma*

# **Didattica e Pedagogia Speciale**

*Percorsi educativi e formativi*

*per BES e DSA*



EDIZIONI  
UNIVERSITARIE  
ROMANE

*Tutte le copie devono recare il contrassegno della SIAE.*

*Riproduzione vietata ai sensi di legge (legge 22 Aprile 1941, n. 633 e successive modificazioni; legge 22 Maggio 1993, n. 159 e successive modificazioni) e a norma delle convenzioni internazionali.*

*Senza regolare autorizzazione scritta dell'Editore è vietato riprodurre questo volume, anche parzialmente, con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia, sia per uso interno o personale, che didattico.*

*I fatti e le opinioni espressi in questo volume impegnano esclusivamente l'Autore.*

**© Copyright 2021 by Gaia s.r.l.**

**Edizioni Universitarie Romane** – Via Michelangelo Poggioli, 2 -00161 Roma  
tel. 06. 49.15.03 / 06.49.40.658 -fax 06.44.53.438 -www. eurom. it -eur@eurom. it

Finito di stampare nel maggio 2021 dalla Gaia srl.

In copertina: La Scuola di Atene, Raffaello Sanzio, 1509-1511, particolare.

# Indice

Premessa .....7

## Capitolo I

### Progettare la Didattica:

modelli di insegnamento - apprendimento .....11

#### 1.1 Le forme della didattica.

Processi di insegnamento ed apprendimento.....11

1.2 La progettazione dell'insegnamento .....21

## Capitolo II

Percorsi Educativi e Formativi per BES e DSA.....27

#### 2.1 Bisogni Educativi Speciali:

introduzione alle caratteristiche generali.....27

#### 2.2 Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Definizione di requisiti e proprietà.....31

#### 2.3 Garantire la Formazione:

Strumenti Compensativi e Misure Dispensative .....41

|  |           |
|--|-----------|
| <b>2.4 Nuove prospettive di compensazione per i DSA:<br/>il ruolo dello Sport.....</b>   | <b>45</b> |
| <b>2.5 Una didattica inclusiva per i BES:<br/>un approccio Flipped Classroom .....</b>   | <b>49</b> |
| <br>   |           |
| <b>Capitolo III</b>  |           |
| <b>Didattica Sperimentale e Pedagogia Speciale .....</b>                                 | <b>57</b> |
| <b>3.1 Dai Principi Teorici alle Nuove Prospettive<br/>della Pedagogia Speciale.....</b> | <b>57</b> |
| <b>3.2 Il Potenziale Formativo e Inclusivo<br/>delle Scienze Motorie e Sportive.....</b> | <b>63</b> |
| <b>3.3 Didattica Sperimentale:<br/>Innovare i Processi Formativi .....</b>               | <b>74</b> |
| <br>   |           |
| <b>Riferimenti bibliografici.....</b>  | <b>85</b> |

## Premessa

Tra gli ambiti di riflessione pedagogica che negli ultimi decenni hanno assunto un considerevole spazio nel dibattito contemporaneo, quelli inerenti il corpo, il movimento e lo sport rappresentano uno spaccato decisamente importante quali dispositivi specifici di formazione, di cui vanno evidenziate le condizioni di educabilità necessarie affinché lo sport possa rappresentare un contesto di vita declinato in direzione emancipativa per tutti i soggetti. Attraverso questa dimensione pedagogica può, infatti, essere offerta ai giovani una crescita equilibrata in ottica socializzante e finalizzata a stili di vita salutari, rendendo palesi le ripercussioni positive che essa genera lungo tutto l'arco della vita; è per questo motivo che, in Italia, la pratica sportiva nel contesto dell'istruzione, tra cui spicca quello universitario, sta assumendo un'importanza tale da essere considerata uno degli elementi fondamentali sia per curare il benessere psico-fisico, che educativo. Emerge, dunque, la necessità di fornire ai ragazzi, alle famiglie ed all'università elementi di chiarezza riguardanti la promozione dell'educazione e didattica sportiva, in particolare riguardo l'importanza della stessa nel sistema dell'istruzione primaria, secondaria e accademica, con l'arduo compito di valorizzare le finalità educative, sportive, preventive, culturali e sociali. Il sistema scolastico e universitario è di certo uno dei luoghi di incontro e di relazione in cui la crescita della persona non dipende solamente dai contenuti didattici, ma necessita di un'offerta educativa che sia variegata e consideri i prin-

cipali attori di interesse sociale, che possa essere considerata come un ambiente privilegiato per la creazione di una cultura sociale che inizi sin dall'infanzia, offrendo un intervento di tipo preventivo tale da agire sull'intera società; ed è per questo motivo che è opportuno evidenziare gli elementi e le modalità che caratterizzano la valenza educativa delle scienze motorie nella scuola e dello sport nel tempo libero, evidenziando che l'educazione alla pratica sportiva deve essere un percorso basato su più livelli. Al riguardo, è fondamentale che si parta dall'attività motoria praticata a scuola, fino all'avviamento allo sport ed infine alla sua pratica specialistica, in modo da permettere ad ognuno di collocarsi e procedere secondo la maturità della propria funzione motoria e dei relativi livelli di apprendimento. La pratica motoria deve poter essere considerata uno strumento per manifestare e formare le proprie potenzialità. Quindi, nella dimensione della formazione formale, è fondamentale proprio perché i contenuti sono oggetto di un tipo di apprendimento attivo e di partecipazione effettiva, inglobati in modo significativo tramite meccanismi associativi tra le potenzialità motorie e la componente cognitiva degli studenti. Con l'integrazione dell'attività motoria e sportiva svolta nel contesto dell'istruzione con quella che viene praticata quotidianamente a livello extra-scolastico si riscontrano evidenti successi: gli alunni appaiono maggiormente concentrati a lezione e con maggiore capacità di apprendimento, dimostrando che la sinergia scuola/università-sport rappresenta un valido sostegno per il binomio insegnamento-apprendimento, partecipando alle grandi sfide della società come il miglioramento della salute e del benessere, della gestione delle situazioni conflittuali e dell'inclusione di persone affette da disabilità e provenienti da ambienti culturali differenti. Proprio tale tematica, riveste un ruolo principale per l'intero sistema dell'istruzione scolastica ed universitaria che si relaziona, con una frequenza sempre maggiore, ad un ambiente eterogeneo con numerose differenze di carattere sociale, psico-fisico e culturale ed è chiamato a garantire in egual misura sia il perseguimento dell'obiettivo "apprendimento, che quello

dell'“inclusione”. Al fine di includere gli studenti con disabilità, è indispensabile ricordare che l'obiettivo fondamentale della Legge n. 104/92, art. 12, par. 3, è lo sviluppo dell'apprendimento attraverso la comunicazione, la socializzazione e la relazione interpersonale. Pertanto, il progetto educativo per gli studenti con disabilità, estendibile a tutti coloro i quali siano caratterizzati da una diversità rispetto al gruppo dei pari, deve essere sviluppato tenendo presente questa priorità. Un progetto educativo derivante dal principio del diritto allo studio e alla formazione dell'individuo, anche nella logica della costruzione di un progetto di vita che consenta allo studente di “avere un futuro”, può essere definito solo all'interno di gruppi di lavoro inclusivi. Il Disabile è incluso in un contesto in cui sperimenta e impara con gli altri, quando condivide obiettivi e strategie di lavoro e non quando vive, lavora e siede soltanto accanto agli altri senza ricoprire un ruolo attivo. A tal proposito di notevole interesse sono tutti gli approcci di lavoro didattico definiti innovativi che attraverso l'adozione di tecniche e tecnologie garantiscono la centralità dello studente, che sia esso disabile o normodotato, ne stimolano la partecipazione attiva e migliorano i livelli di apprendimento e formazione.

Gli aspetti didattici, educativi e della formazione degli studenti, gli approcci pedagogici speciali, le principali tecniche e metodologie didattiche innovative e gli ambiti dell'educazione motoria e sportiva, sono approfonditi con chiarezza ed efficacia all'interno di questo volume che si identifica quale valido strumento didattico e di sostegno per la ricerca nel campo delle scienze didattiche, pedagogiche, motorie e sportive.

Gli Autori

*Vittoria Molisso*

*Davide Di Palma*



# Capitolo I

## Progettare la Didattica: modelli di insegnamento - apprendimento

### 1.1 Le forme della didattica.

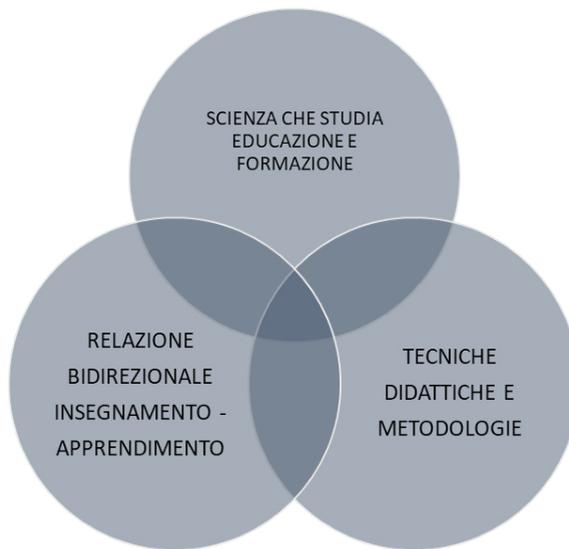
#### Processi di insegnamento ed apprendimento

L'ambito didattico e l'ambito educativo si esprimono attraverso differenti e variegate dimensioni che includono e comprendendo, nel loro insieme, elementi di fondamentale importanza per la crescita e l'evoluzione del soggetto. Il termine didattica contiene in sé diversi significati ed espressioni, e partendo da una semplice descrizione definita e circoscritta dal binomio di trasmissione e scambio di conoscenze tra didatta e discente, si può pervenire ad un concetto ben più articolato, che osserva ed analizza se stesso in tutta la sua rilevanza e complessità. Tutti gli aspetti che costituiscono la didattica coinvolgono ed assolvono funzioni che vanno al di là della mera trasmissione e ricezione dell'informazione, essi risultano fondamentali ed essenziali per l'accrescimento dell'individuo, poiché consentono lo sviluppo di capacità ed abilità in ambito personale, relazionale e culturale. Il territorio didattico - educativo è uno spazio dove è consentito osservare, analizzare e comprendere ciò che accade, ciò che cambia e ciò che si necessita, un campo d'azione dove l'intervento assume sia una forma tangibile e pragmatica, sia una configurazione intellettuale, critica e

profonda rispetto alle esigenze ed ai cambiamenti che la nostra società e la nostra naturale evoluzione ci impongono. Pertanto l'eterogeneità di tale campo della conoscenza, e delle sue modalità di azione, si associa e si inserisce all'interno dei contesti sociali e relazionali, in cui i soggetti crescono e si evolvono, necessitando di nuove ed incessanti revisioni, progettazioni e pianificazioni, che possano soddisfare i bisogni e le peculiarità di ogni persona. In tal senso, il processo educativo, assume una fisionomia ed una struttura che guarda alla globalità ed alla complessità, sostenendo l'individuo nella formazione e nella strutturazione della conoscenza, della competenza e dell'autonomia.

La definizione degli obiettivi, delle metodologie di intervento ed il percorso di crescita individuale rappresentano e definiscono solo alcuni passaggi di un processo didattico complesso, che sempre più spesso, deve rispondere a richieste ed esigenze che non possono limitarsi alla sola e semplicistica necessità di immagazzinare nozioni ed attitudini. Una didattica efficace deve piuttosto ispirarsi a modelli concettuali che considerano delle prospettive di ampio respiro, non connesse strettamente ed esclusivamente a rappresentazioni nozionistiche. Si tratta di operare su più fronti e più livelli, affinché l'individuo possa accrescere, in maniera efficace, le capacità di regolare ed autoregolare le proprie abilità, favorendo parallelamente lo sviluppo consapevole di attitudini personali, relazionali e sociali. Ciò lo si ottiene fornendo al soggetto un ampio spettro di conoscenze che si rivolgono, da una parte, all'ambito concreto e strategico della didattica, e dall'altra, alla consapevolezza ed alla comprensione delle capacità personali, incrementando l'autonomia nella progettazione del percorso di crescita individuale.

Occorre, in sintesi, realizzare un progetto che focalizzi la propria attenzione verso tutti quegli aspetti che consentono di gestire, guidare e coordinare al meglio modalità intellettuali, conoscitive e comportamentali che promuovono e sostengono lo sviluppo processi cognitivi e metacognitivi (Flavell H.,1971)



**Fig.1. Dimensioni della Didattica**

La didattica, dunque, è organizzazione della conoscenza in modalità, tempi e dosi strutturate e definite, rappresenta al contempo pratica e teoria, ed ha come oggetto di studio e d'interesse l'apprendimento e la formazione del soggetto. In tal senso può essere delineata e definita sia come riflessione sulla conoscenza in senso fondativo e regolativo, sia come scienza che osserva ed analizza se stessa ed i propri elementi costitutivi.

Il processo didattico, come processo e metodologia di insegnamento - apprendimento, deve assolvere l'incarico di contrastare una "conoscenza inerte" (Whitehead, 1929, cit. in Engestrom, 1991) ossia un'acquisizione ed una comprensione che sia affrancata e svincolata dalla capacità di connettere concetti e significati per convertirli in sapere universale. Edificare una didattica che abbia come fondamento la co-costruzione e la ricostruzione di una conoscenza globale aiuta

quindi a pensare al modo in cui il soggetto può essere partecipe e protagonista nella ricerca dei significati del proprio percorso formativo ed evolutivo. L'essenza della didattica orbita attorno alla realizzazione di processi di apprendimento che possano predisporre la mente, le emozioni e le relazioni dell'individuo in una modalità utile ed efficace al raggiungimento ed al compimento dei propri obiettivi educativi.

L'apprendimento, come elemento essenziale della didattica, è definito come una modificazione del comportamento che può avvenire in termini cognitivi, emotivi e relazionali, nasce dall'esperienza e dall'interazione attiva del soggetto con la realtà, in contesti sociali dove è possibile realizzare connessioni di significati condivisi. Esso può essere considerato un processo complesso ed articolato, che presenta una estensione semantica ampia, dove sono dinamicamente coinvolti diversi fattori implicati nella formazione della personalità, nella costruzione del sé e di componenti emozionali (Scherer, 1984).

L'apprendimento è parte costitutiva del soggetto e, come tale, accompagna l'individuo in differenti situazioni e contesti di vita. Il fenomeno apprendimento difatti non accade soltanto in circostanze strutturate e legittimate, in esperienze didattiche appositamente progettate, bensì è possibile apprendere in contesti di formalità e di informalità, in situazioni predisposte ed improvvisate, in condizioni organizzate e disorganizzate, in una modalità consapevole ed inconsapevole. Possiamo inoltre specificare che anche in ambito didattico, per definizione ambiente formale di apprendimento, sopravviene altresì un'acquisizione informale e/o inconsapevole dovuta alla totalità degli assetti didattici costituiti da tutte quelle modalità relazionali ed interpersonali che modulano e danno significato alle informazioni trasmesse come metacomunicazione (Bateson, 1956).

Dunque nell'esperienza educativa coesistono diverse forme di apprendimento che derivano parallelamente sia dalla esplicita intenzionalità educativa, dalla progettazione e dalla programmazione forma-

le di trasmissione di informazioni e contenuti, sia dalle simboliche modalità relazionali e comunicative che forniscono una cornice di senso e significato all'esperienza educativa. Quest'ultimo aspetto assume una grande rilevanza ed importanza in ambito formativo, poiché risulta essere la chiave di lettura per un buon esito della crescita emotiva ed intellettuale del soggetto.

L'apprendimento pertanto appare come un elemento puntiforme ed articolato, un processo che ha da sempre riscosso particolare interesse, non solo per quel che riguarda l'ambito didattico, entro il quale si esprime e si manifesta, ma allo stesso modo, per la comprensione dei suoi aspetti meccanicistici e funzionali, in ambito scientifico e sperimentale. Nel corso della storia, pertanto, diversi sono stati i tentativi compiuti da molteplici prospettive di analizzare i meccanismi legati all'apprendimento ed in tal senso la ricerca ha consentito di generare modelli didattici spendibili all'interno dei contesti formativi.

Tra le principali prospettive che hanno affrontato, illustrato e descritto i processi ed il funzionamento dell'apprendimento possiamo annoverare la prospettiva comportamentista, la prospettiva cognitivista e la prospettiva ecologica, che caratterizzano l'apprendimento, rispettivamente, come una relazione tra stimoli e risposte, come un'informazione immagazzinata ed elaborata o come un processo universale connessa al proprio contesto. Queste teorie, insieme ad altre, ci permettono di scoprire la complessità di definire l'apprendimento in un concetto universale e di comprendere l'importante evoluzione intellettuale che questo processo ha avuto nel tempo.

Secondo la prospettiva comportamentista, il modo migliore per poter spiegare il comportamento di un soggetto e le sue modalità di apprendimento, è quello di descrivere il funzionamento di questo meccanismo secondo un processo di associazione tra lo stimolo e la risposta. I principali esponenti di questa corrente di pensiero come Pavlov, Thorndike e Skinner riconoscevano che nei processi di ap-

prendimento potesse essere coinvolto anche un processo mentale, ma ritenevano tale aspetto particolarmente elusivo ed ambiguo per suscitare interesse ed attenzione.

L'apprendimento, secondo questo approccio, è rappresentato da un'acquisizione di abitudini comportamentali stabilite dalle associazioni tra lo stimolo e la risposta, ed osservato attraverso lo studio e l'analisi delle connessioni esistenti tra questi due elementi. La mente, considerata come una *black box* (scatola nera) non può essere sottoposta ad alcun tipo di osservazione e, pertanto, non costituisce alcun tipo di interesse o di attenzione. La prospettiva comportamentista si riconosce principalmente attraverso due processi di apprendimento identificati come il condizionamento classico ed il condizionamento operante. Il primo descrive un modello per cui uno stimolo che non evoca nessun comportamento, arriva a provocare una risposta, dopo essere stato associato, in più prove, ad uno stimolo diverso che già evocava una risposta. Il noto esperimento effettuato da Pavlov spiega e chiarisce tale procedimento: la presentazione del cibo al cane, che evoca di per sé una risposta (salivazione), viene associato al suono di un campanello, che generalmente non richiama alcun tipo di comportamento - riflesso (no salivazione). L'associazione costante nel tempo tra i due elementi, cibo (stimolo incondizionato) e campanello (stimolo condizionato), genera una risposta (salivazione) al solo ascolto del campanello. Pertanto tale tipo di connessione ha consentito di ricreare un apprendimento per associazione, un accoppiamento che evoca una risposta simile ed indiscriminata per entrambi gli stimoli.

L'altro processo, che basa anch'esso le sue fondamenta sul concetto meccanicistico di associazione, afferma che sono le conseguenze di un azione (risposta) che fanno aumentare, o diminuire, le probabilità che sia nuovamente prodotta.

I modelli didattici, di istruzione e di insegnamento che si riferiscono a tale prospettiva di apprendimento si concentrano sul condizio-

namento del comportamento del discente da parte dell'insegnante. Quest'ultimo svolge un ruolo centrale ed attivo nella formazione, lasciando allo studente il compito di assimilare ed associare ad un determinato tipo di comportamento/stimolo una data condotta/risposta. In tal senso, il soggetto che apprende rappresenta esclusivamente un individuo che reagisce ad uno stimolo, assumendo un ruolo del tutto passivo ed inoperoso. Questa cristallizzazione nell'asimmetria dei compiti può generare una totale assenza di scambio, crescita ed evoluzione che può condurre, da una parte, un riconoscimento nel ruolo dell'insegnante come semplice formatore, non come educatore, e dall'altra, considerare il discente come un soggetto che riceve e raccoglie le informazioni trasmesse, ricreando, in tal modo, un'eccessiva focalizzazione sul prodotto dell'apprendimento, senza valutare la vastità e la complessità di tale processo.

In opposizione alla concezione cumulativa e meccanica elaborata in seno al comportamentismo, il cognitivismo spiega l'acquisizione di conoscenze come un processo costruttivo e strategico. Secondo tale approccio l'individuo apprende grazie all'elaborazione mentale delle informazioni acquisite, organizzate e ricordate come guida per il proprio comportamento. Pertanto apprendere non significa semplicemente registrare delle informazioni o rispondere meccanicamente ad uno stimolo, piuttosto esprime la capacità di elaborare informazioni e la possibilità di creare connessioni con precedenti acquisizioni.

Le conoscenze sono conservate in memoria attraverso strutture organizzate, riconosciute come *script* o schema. Tale nozione fu introdotta da Barlett (1932) per indicare un principio di organizzazione delle esperienze passate, una struttura dati di concetti generici immagazzinati in memoria. Dunque apprendere, secondo la prospettiva cognitivista, rappresenta la capacità di mettere le conoscenze in relazione tra loro e sviluppare rappresentazioni progressivamente più accurate.

L'innovazione post costruttivismo, introdotta dal cognitivismo, venne accolta in modo del tutto positivo nell'ambito sia didattico, sia educativo. Gli insegnanti e gli educatori vedevano in questa prospettiva una guida per innovare dal profondo le pratiche didattiche, ed anche una alternativa alle modalità tradizionali di insegnamento e di apprendimento. Una nuova prospettiva che sottolinea la necessità di collegare le conoscenze nuove a quelle che il soggetto ha maturato in precedenza e di collocarle in contesti relazionali e sociali, in modo tale che possano acquisire maggiore senso e significato. La rilevanza sullo sviluppo della consapevolezza e sulla formazione di processi tipicamente cognitivi, come progettare, prevedere, formulare ipotesi e valutare, rappresentano l'emblema di tale pensiero teorico.

Una didattica che si ispira a tali principi, pertanto, non mira unicamente a trasferire e trasmettere contenuti, piuttosto si focalizza e si concentra sulle modalità attraverso cui le nozioni possono essere codificate, memorizzate ed elaborate. L'apprendimento viene valutato come un elemento complesso che si basa su meccanismi di comprensione, non di meccanica memorizzazione. Il soggetto in ambito didattico sperimenta, attraverso l'apprendimento, strategie di approccio alla realtà, cioè forme di organizzazione della conoscenza, che in parte sviluppa in modo autonomo ed in parte acquisisce nell'interazione educativa. La didattica di stampo cognitivista si modella dunque attraverso una modalità organizzativa basata sulla strategia, vale a dire, mediante la capacità del soggetto di predisporre ed organizzare i contenuti di conoscenza in modo autonomo e significativo.

Tale modello didattico basa, in sintesi, le sue fondamenta su idee e concetti che consentono di evidenziare l'importanza della partecipazione attiva del soggetto tramite sia l'elaborazione delle informazioni, sia l'utilizzo di strategie. L'individuo viene considerato come protagonista imprescindibile ed indispensabile del proprio processo formativo ed educativo.

Il terzo ed ultimo contributo che ha elaborato e descritto le proprietà dell'apprendimento e della conoscenza è la prospettiva ecologica, secondo cui lo sviluppo umano deriva da aspetti che connettono la crescita del singolo soggetto ad una dimensione più ampia ed estesa, di stampo puramente sistemico. Questa interpretazione dell'evoluzione dell'individuo è data dall'osservazione e dallo studio delle relazioni intrapersonali ed interpersonali, associati ad elementi emotivi, contestuali e sociali. Si tratta dunque di un principio basato sull'idea che l'ambiente e i diversi contesti di vita in cui ciascun soggetto è inserito, possano influire in modo significativo sull'apprendimento e sul comportamento degli individui. In tal senso, sussiste una reciprocità tra il soggetto, l'ambiente e le relazioni che si evolvono al suo interno, per cui il comportamento e le modalità di apprendimento acquisiscono significato nell'ambiente entro il quale si sviluppano.

Questo tipo di approccio ci aiuta a comprendere che il fenomeno dell'apprendimento e della formazione del soggetto non può avvenire in termini lineari. È necessario considerare l'insieme dei fattori e dei sistemi a cui il soggetto è connesso, per poter stabilire e comprendere le modalità e i meccanismi dell'apprendimento stesso. Tale prospettiva propone difatti un apprendimento che si basa non tanto su aspetti nozionistici e d'informazione, piuttosto, su modalità che si fondano sulla riflessione, sulla connessione e sul meta-apprendimento (Flavell, 1971).

Tale pensiero genera pertanto una visione integrata e connessa dell'apprendimento, come processo ben più complesso di una semplice acquisizione di nozioni, poiché riguarda la capacità di conoscere la conoscenza, vale a dire, consente il passaggio che va dalla comprensione di una singola esperienza alla consapevolezza di una vera e propria struttura di senso, che favorisce lo sviluppo della capacità di connettere le proprie acquisizioni ed astrarsi da esse.

I modelli didattici che si rivolgono a tali tipi di concetti prevedono

una formazione che sviluppa ed accresce la mente, proiettandosi verso attività costituite da connessioni e relazioni tra elementi, in modo tale che si possa cogliere ed acquisire una visione più ampia e globale. Tutte le attività molecolari, ovvero, tutte le attività spezzettate che hanno come unico obiettivo quello di memorizzare ed elaborare le informazioni, senza che si possa ricreare e ricostruire un senso più ampio delle cose, di fatto impediscono, secondo il pensiero ecologico, lo sviluppo del soggetto poiché non assumono una prospettiva *ecologica delle idee* (Bateson, 1977). In conclusione possiamo affermare che da tale approccio traspare, da un lato, la volontà di concepire in modo innovativo i meccanismi dell'apprendimento che vanno compresi nella totalità dei contesti e delle relazioni all'interno dei quali si esprimono, si sviluppano e si evolvono (scuola, famiglia, gruppo dei pari), dall'altro, la prospettiva ecologica favorisce e sostiene lo sviluppo di modalità di pensiero e riflessione rivolti alla comprensione ed alla consapevolezza dei propri processi di apprendimento, consentendo una maggiore fluidità di pensiero che risponde a bisogni propri, non ad esigenze vagamente indistinte ed impersonali.

Il concetto di apprendimento, come si è visto, è stato affrontato nel corso del tempo da diversi approcci, determinando e definendo per tale elemento, differenti forme, sembianze ed espressioni. Le variegate modalità di intendere e di concepire tale processo ci permettono di considerare la fitta trama di intrecci che lo costituisce, stimolando in tal modo la costruzione di strumenti e metodologie di intervento didattico nuovi ed efficaci, che possano ricercare paradigmi comuni che puntano a supportare e valorizzare le abilità del singolo soggetto. Ad oggi è possibile affermare che la didattica ha assunto una funzione che va al di là di ciò che nel passato si era soliti accreditarle, una responsabilità ed un agire che assume una configurazione di cognizione, metodologia teoria, indagine analitica e di conoscenza in quanto tale.

## 1.2 La progettazione dell'insegnamento

La didattica come scienza è chiamata a indicare modelli, strategie e azioni che prevedibilmente possono ritenersi efficaci; per farlo è necessario situare e contestualizzare gli interventi didattici (Calvani, 2012) facendo scelte di progettazione sulla base della lettura profonda dei contesti e dei soggetti coinvolti. La progettazione, infatti, rappresenta uno dispositivo essenziale per realizzare percorsi di insegnamento-apprendimento validi, proprio perché intesa come momento riflessivo della pratica didattica che ha come oggetto l'attività svolta, il collegamento tra gli esiti e le esperienze di apprendimento, la teorizzazione e la generalizzazione delle esperienze (Fioretti, 2010).

In tale discorso, il curricolo si colloca come strumento principe; esso viene introdotto per la prima volta da Dewey (1902) in funzione del mettere coerentemente in connessione la dimensione del sapere e del fare degli allievi. All'interno del dibattito scientifico internazionale il termine curricolo assume significati differenti che, da una parte si focalizzano sul processo di sviluppo delle conoscenze degli allievi, dall'altra sulla strutturazione intenzionale delle esperienze formative da parte degli insegnanti (Pellerey, 1994). Si propone ai fini della presentazione del concetto la definizione che ne danno Maragliano e Vertecchi (1978, p. 170): il curricolo è il *“complesso delle condizioni di insegnamento/apprendimento [...] È appunto la nozione di curricolo e il suo concettualizzarsi in un ambito di progettazione didattica che permette di tener conto in un'ottica complessiva delle dimensioni sociali e psicologiche, degli aspetti scientifici e ambientali, delle condizioni istituzionali e materiali in cui il processo formativo viene a realizzarsi”*

Il chiaro richiamo al fatto che il curricolo sia l'insieme degli aspetti che compongono e permettono il realizzarsi del processo formativo definisce la complessità del concetto; esso ha occupato, a partire dagli anni Settanta, un ampio spazio nel dibattito scientifico sulla didattica.

La riflessione pedagogica sul curricolo in Italia vede in prima li-

nea il contributo di Pontecorvo (1973) che, sebbene a partire da un impianto psicologico, propone un approccio sperimentale alla definizione degli obiettivi di apprendimento che intende superare l'idea di una didattica in senso riduttivo e richiamare la responsabilità degli insegnanti nella scelta e nell'organizzazione del processo formativo. La progettazione curricolare si articola, secondo la prospettiva proposta da Scurati (1977), attorno a 3 principali criteri, che riguardano l'aderenza al contesto, l'intenzionalità, la collegialità-interdisciplinarietà, la trasparenza/verificabilità. Tali principi contribuiscono a definire il curricolo come un'azione sistematica e metodologica. Riprendendo ancora Maragliano e Vertecchi (1978), la strutturazione del curricolo si baserebbe su un'azione collettiva che permette alla didattica di travalicare il classico meccanicismo legato alla tripla lezione-interrogazione-compiti. Al contrario, la progettazione formativa vista da una prospettiva critica e ad ampio raggio, sarebbe basata su tre fasi principali: analisi della realtà scolastica, progettazione di obiettivi e valutazione.

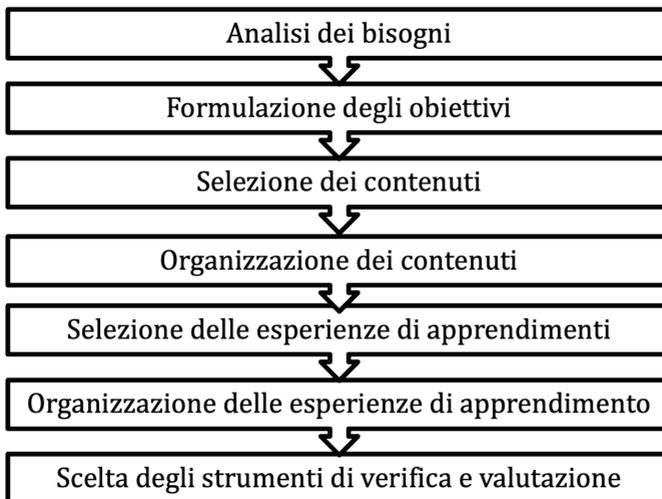
Il curricolo inteso come "edificio principale della «città» scolastica", "carta vincente" e "cuore dei processi di scolarizzazione" si sorreggerebbe su un architrave composta da cultura, metodologia e didattica (Frabboni, 1980, p. 88-89).

La riflessione sul curricolo assume in Baldacci (2006) una prospettiva interconnessa con il discorso sull'apprendimento; l'autore, infatti, proietta sul curricolo l'articolazione su più livelli logici proposta da Bateson (1997) rispetto all'apprendimento e distingue il *curricolo 1* (riferibile al proto-apprendimento), ovvero l'assimilazione di conoscenze e abilità legate ai vari saperi disciplinari e riferibile ai risultati diretti e immediati delle singole discipline (corso di studio delle discipline scolastiche) e il *curricolo 2* (riferibile al deuterio-apprendimento), ovvero la formazione degli abiti mentali astratti (competenze, stili cognitivi, ecc.) e, quindi, gli effetti formativi a lungo termine come le mentalità, gli stili di pensiero e le com-

petenze. Seguendo tale articolazione il curricolo 1 corrisponderebbe all'istruzione e sarebbe l'oggetto della didattica, mentre il curricolo 2 all'educazione intellettuale e sarebbe l'oggetto della pedagogia del curricolo. Di fronte al mutamento del paradigma formativo cui stiamo assistendo, Baldacci afferma che il curricolo 1 è in fase di obsolescenza mentre assume sempre più una posizione centrale il curricolo 2 e, quindi, l'imparare ad apprendere per tutta la vita. Altro aspetto che sembrerebbe determinante un'idea di curricolo a tutto tondo è la sua dimensione emozionale; l'autore promuove un'idea integrata di educazione alla ragione e all'affettività a supporto di relazioni didattiche efficaci, proprio perché progettate al fine di "produrre abiti emozionali positivi e ragionevoli" (Baldacci, 2008, p. 9). A questo proposito, è opportuno fare una breve parentesi su quanto le emozioni giochino un ruolo fondamentale nel processo di insegnamento-apprendimento, nonostante per molti anni nei contesti scolastici siano state lasciate in trasparenza e, soprattutto non pensate ed agite in modo consapevole (Cunti & Priore, 2019). La dimensione fredda e razionale del fare scuola si presenta ancora predominante e poco integrata con la dimensione emotiva; come dimostrato da diversi studi quest'ultima sarebbe percepita come modalità dispersiva del processo didattico (Chen, 2016; Gomez, Allen & Clinton, 2004; Hargreaves, 1998). Il valore che, invece, le emozioni rivestono sui processi di insegnamento e di apprendimento, e più in generale sulla vita scolastica, sono ampiamente accertati e riguardano nello specifico aspetti didattici relativi alla costruzione degli ambienti di apprendimento e al coinvolgimento degli studenti (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011) o, addirittura, la scelta dei metodi didattici e gli obiettivi dell'istruzione (Frenzel, Götz & Pekrun 2008; Sutton, 2004; Witcher, Onwuegbuzie & Minor, 2001). Relativamente a quest'ultimo punto, sembrerebbe che le scelte didattiche siano fortemente influenzate dal vissuto emotivo degli insegnanti, ovvero che le emozioni negative indurrebbero questi ultimi a scegliere una didattica più trasmissiva, mentre le emozioni positive una didattica incentrata sullo studente (Chen, 2019). Per concludere il

breve inciso sul ruolo delle emozioni nel curricolo si sottolinea la necessità di ripensare i contesti didattici e le pratiche professionali degli insegnanti alla luce di una formazione maggiormente centrata sullo sviluppo di competenze emotive e relazionali.

Ritornando, invece, alla trattazione sul curricolo si propongono a questo punto del discorso i principali modelli che spiegano le fasi del processo di progettazione. Si farà qui un breve confronto tra i modelli di Taba (1962), Nicholls e Nicholls (1976) e Pellerey (1994). Il primo è un modello sequenziale che prevede 7 fasi (Fig. 2), il secondo un modello circolare che prevede 5 fasi che si ripetono ciclicamente (Fig. 3) e, infine, l'ultimo è un modello che prevede rapporti di reciprocità e interdipendenza tra 4 elementi (Fig. 4). La progettazione curricolare teorizzata da Taba (1962) prevede una sequenza di azioni che esauriscono il processo e definiscono, per la prima volta in letteratura, gli elementi essenziali da prendere in considerazione. Il modello pone al primo posto il concetto di bisogno, ma centra il suo focus di interesse sul quello di obiettivo, divenendo precursore della successiva didattica per obiettivi.



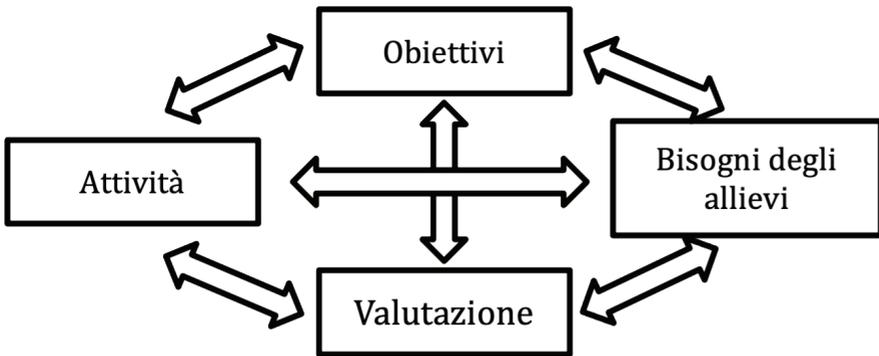
**Fig. 2** Progettazione curricolare secondo il modello di Taba (1962)

Il modello proposto da Nicholls e Nicholls (1976) introduce l'elemento della dinamicità e della ricorsività della progettazione che viene qui concepita come un processo soggetto a costanti valutazioni e modifiche. La progettazione diviene così un processo circolare che non si esaurisce in modo lineare, ma permette all'insegnante di ridefinire di volta in volta i diversi passaggi.



**Fig. 3 Progettazione curricolare secondo il modello di Nicholls e Nicholls (1976)**

Infine, il modello di Pellerey che concepisce il curricolo come realtà complessa non riducibile secondo una logica sequenziale, ma piuttosto soggetta a relazioni di interdipendenza tra i suoi componenti. I quattro elementi che compongono tale modello sono, infatti, interconnessi in modo tale da prevedere, a differenza dei modelli precedenti, un maggiore intreccio tra gli elementi. Ad esempio, gli obiettivi non sono connessi solo ai bisogni, ma anche influenzati e influenzanti gli aspetti valutativi.



**Fig. 4 Progettazione curricolare secondo il modello di Pellerey (1994)**

Al di là delle definizioni e dei modelli descritti, è importante far emergere quanto oltre alla dimensione dichiarativa il curricolo si esprima attraverso forme latenti e tacite che inevitabilmente condizionano le dinamiche complesse che il processo didattico innesca. Ai progetti espliciti si alterna, infatti, un “curricolo clandestino” (Bruner, 2002, p. 40) che in modo trasversale esprime ad esempio le teorie su come funziona la mente, l’atteggiamento verso i discenti o addirittura la cultura della scuola. A volte sono gli spazi educativi, intesi come luoghi che contengono e fanno da cornice alle relazioni educative che si fanno interpreti di tali dimensioni; il valore che lo spazio assume nella comunicazione educativa merita una riflessione pedagogica profonda che invita gli educatori ad essere consapevoli delle implicazioni che esso esprime. Seguendo la logica della coerenza del curricolo, gli insegnanti non dovrebbero sottovalutare la loro possibilità di modificare gli spazi per adattarli al proprio “progetto prosemico-pedagogico” (Gennari, 1997, p. 80). La dimensione dell’abitare della didattica è di primaria importanza in quanto anche attraverso gli spazi essa si qualifica e offre significati.

## Capitolo II

### Percorsi Educativi e Formativi per BES e DSA.

#### **2.1 Bisogni Educativi Speciali: introduzione alle caratteristiche generali.**

L'istruzione, l'educazione e l'apprendimento rappresentano aspetti particolarmente importanti nel processo evolutivo, visto che guidano ed indirizzano il soggetto lungo un percorso di consapevolezza, finalizzato alla realizzazione ed allo sviluppo di maggiore autonomia e competenza. Ogni progetto formativo ed educativo deve avere lo scopo di trasmettere conoscenza e sapere e, più specificamente, deve porsi come obiettivo l'incremento di qualità ed abilità personali e sociali, considerando e valutando le modalità relazionali più opportune ed adeguate alle peculiarità della platea a cui tale progetto è rivolto. La scuola, insieme alla famiglia, rappresenta un contesto fondamentale per lo sviluppo cognitivo ed affettivo del soggetto, costituendo un territorio privilegiato per la socializzazione e per la sperimentazione della propria efficacia. Il primo contatto del soggetto verso differenti territori educativi come il contesto scolastico, al di là del nucleo familiare, raffigura difatti una fase di grande importanza, fondamentale nel processo di apprendimento, crescita ed evoluzione poiché si configura come ambito di confronto alternativo, che può rappresentare la prima conferma, riprova e dimostrazione delle proprie abilità, potenzialità e qualità.

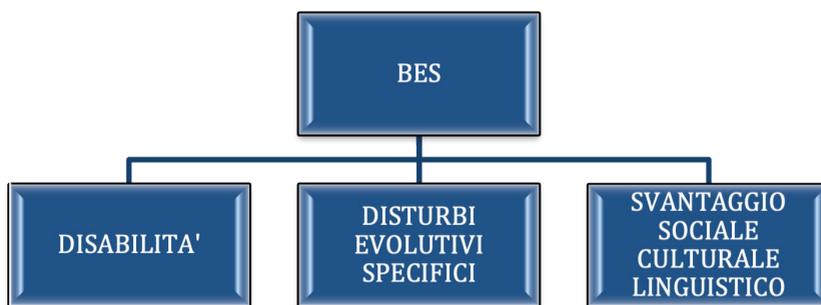
Possiamo considerare condizioni essenziali ad ogni processo di apprendimento ed ad ogni percorso formativo l'organizzazione delle attività, degli spazi, dei materiali e la rete di relazioni che si costruiscono e si costituiscono all'interno dei contesti educativi. Dare fiducia, valorizzare le abilità proprie di ciascuno, predisporre al meglio mezzi e strumenti, sono azioni che dovrebbero comunemente far parte di un progetto evolutivo e costruttivo per ogni soggetto.

La strada verso la conoscenza e la consapevolezza dei propri strumenti e delle proprie risorse, attraverso lo svolgimento di attività scolastiche ed extrascolastiche, tuttavia non sempre viene affrontata dai soggetti con le stesse modalità. Lo sviluppo, l'evoluzione e la crescita personale sono spesso raggiungibili attraverso strade dissimili e parallele che si contraddistinguono a seconda delle abilità e degli stili di apprendimento che ciascun soggetto porta con sé. In tal senso, nell'ambito educativo, non è possibile riconoscere una linearità ed una uniformità nei percorsi di apprendimento ma piuttosto, una peculiarità di esigenze e strumenti.

Accade talvolta, all'interno dei contesti didattici, che non sempre le azioni, le prestazioni e le performance dei soggetti pervengano agli obiettivi o ai traguardi prefissati, nonostante gli sforzi prodotti. Questi risultati, non del tutto soddisfacenti, spesso generano un senso di incapacità ed inadeguatezza, sensazioni che comportano di frequente atteggiamenti e condotte di isolamento e chiusura verso il mondo esterno. La difficoltà di non riuscire a raggiungere il fine prefissato e l'impedimento nell'affrontare il proprio percorso formativo scaturisce, in alcuni casi, da problematiche legate e connesse ad una diversa origine, che tuttavia, producono e generano un risultato equipollente e simile di insoddisfazione e delusione.

Tali problematiche sono riconosciute all'interno del mondo scolastico come Bisogni Educativi Speciali, identificate di frequente con l'acronimo BES. Quando si parla di Bisogni Educativi Speciali, si fa

riferimento ad una macro area al cui interno sono state individuate tre diverse sottocategorie: la disabilità, i disturbi evolutivi specifici (DSA, deficit del linguaggio, deficit dell'attenzione, iperattività etc) e le problematiche legate al disagio sociale, culturale e linguistico. Tutti questi soggetti sono coinvolti ed implicati in problematicità che spesso si evidenziano nell'area dell'apprendimento, della partecipazione sociale e nell'ambito delle capacità emotive, relazionali e comunicative, rispetto ai quali è richiesto un intervento mirato e personalizzato, che abbia come scopo principale la possibilità di supportare e sostenere le suddette difficoltà. Tale descrizione ci consente di comprendere quanto sia esteso e complesso il mondo dei Bisogni Educativi Speciali, che contiene e racchiude qualsivoglia situazione e circostanza in cui la problematicità emergente diventa causa e/o ostacolo nell'ottenere risposte adeguate alle proprie necessità educative ed evolutive.



**Fig. 5 Sottocategorie dei BES**

I Bisogni Educativi Speciali comprendono pertanto tutti quei soggetti che presentano condizioni di difficoltà come diversità socioculturale o problematicità legate allo sviluppo evolutivo e dell'apprendimento per i quali sono necessari interventi individualizzati, prescindendo sia dall'entità e dalla complessità delle

caratteristiche presentate da ogni individuo, sia dalla presenza o dall'assenza di una diagnosi medica e/o psicologica. Il concetto di BES dovrebbe essere concepito come una possibilità di intendere tutte le situazioni in cui il soggetto mostra un funzionamento problematico, ostacolato nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni, per cui la strutturazione e l'organizzazione di sostegno e di supporto andrebbe determinata in un'ottica bio-psico-sociale (ICF-OMS,2007). Tutte le situazioni che presentano bisogni speciali si mostrano dunque come dissimili e distinte l'una dall'altra eppure, nonostante la diversità, tali condizioni si equiparano nel diritto di ricevere un interesse ed un'attenzione educativo – didattico che si impegni a considerare le peculiarità di ciascuno, in modo tale che ogni persona possa mostrare con libertà le proprie capacità (Ianes, 2005; Ianes e Macchia, 2008).

Lo scopo di tale macro categoria è quello di definire un quadro di riferimento comune e globale, che si configuri come strumento ed elemento di conoscenza, portando con sé un'idea egualitaria di supporto, di sostegno e di appartenenza. Questa prospettiva consente al contempo di delineare una condizione in cui è possibile la piena realizzazione di sé e del proprio potenziale e di creare uno spazio formativo ed educativo dove ognuno possa trovare soddisfatte le proprie necessità, in un contesto di massima espressività ed inclusività.

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento, appartengono ed aderiscono alla grande famiglia dei Bisogni Educativi Speciali, si definiscono come una difficoltà nell'acquisizione di alcune particolari abilità che non consentono una completa autosufficienza nell'apprendimento, e che si manifestano con significative difficoltà nell'uso della lettura, scrittura e del calcolo. Le persone con DSA incontrano diversi ostacoli lungo il loro percorso di istruzione/educazione ed, in generale, in alcune situazioni che appartengono alla vita sociale e relazionale, che possono condurre a vissuti di criticità percepiti ed appresi dal soggetto con scarsa fiducia nelle proprie capacità. I Disturbi Spe-

cifici dell'Apprendimento, date le difficoltà che causano nell'ambito dell'apprendimento, necessitano altresì di soluzioni che possano supportare ogni soggetto nel rafforzare e consolidare aspetti personali, emotivi e relazionali, mediante attività di supporto che organizzano e predispongono spazi specifici e materiali idonei. In presenza di un soggetto con DSA l'attenzione deve essere rivolta a tutti gli aspetti connessi col disturbo, per evitare di trasformare in ostacolo o addirittura impedimento il percorso educativo, che all'opposto dovrebbe generare nell'individuo una spinta verso l'evoluzione e la crescita. Dare fiducia ed ottimizzare le abilità proprie di ciascuno, sono azioni che dovrebbero comunemente far parte di qualsivoglia attività che coinvolge ed include un soggetto con DSA.

In ambito educativo risulta pertanto necessario rispondere, in modo adeguato, a qualsiasi difficoltà che compare nel percorso evolutivo, ricercando un progetto ed una pianificazione che possa sostenere qualsivoglia problematicità.

## **2.2 Disturbi Specifici dell'Apprendimento.**

### **Definizione di requisiti e proprietà**

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento possono essere definiti come una difficoltà nell'acquisizione di alcune particolari abilità o capacità che non consentono una completa autosufficienza nell'apprendimento, e che si manifestano con significative difficoltà nell'uso della lettura, scrittura e del calcolo, noti rispettivamente come Dislessia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. Una tra le principali caratteristiche che definisce tale problematica è quella della *specificità*, intesa come un elemento che interessa un peculiare dominio di abilità in modo significativo, lasciando tuttavia intatto il generale funzionamento intellettuale. Una rilevante caratteristica aggiuntiva, necessaria per poter stabilire una corretta diagnosi di DSA, è quella della

*discrepanza*, esistente tra le abilità del dominio specifico interessato (deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (adeguata per l'età), ossia, differenza tra le abilità scolastiche ed il quoziente intellettivo. Quest'ultimo criterio, appena descritto, consente di evidenziare un dato importante nella definizione e nella descrizione della suddetta problematicità difatti, le persone con DSA, sono intelligenti per definizione, tuttavia presentano prestazioni nell'ambito della lettura, della scrittura e del calcolo, significativamente al di sotto della norma. I Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono altresì *evolutivi*, vale a dire esistenti sin dalle primissime fasi di sviluppo, si rivelano nella loro espressione durante il periodo scolastico, ed accompagnano il soggetto lungo il percorso di crescita, manifestandosi pertanto anche in età adulta. I DSA sono disturbi a carattere neurobiologico, legati all'architettura cerebrale e per tale motivo, non sono condizioni che col tempo e con la maturazione tendono a risolversi spontaneamente (Consensus Conference, 2007).

L'acquisizione delle competenze di norma richieste, come la lettura, la scrittura ed il calcolo, pur modificandosi nel tempo, non raggiungono quasi mai i livelli attesi per età e scolarizzazione, tuttavia, in ogni caso, è auspicabile e verosimile un miglioramento delle competenze a prescindere dal livello di gravità, ed i migliori risultati in questo senso si ottengono con interventi precoci e mirati. Questo tipo di difficoltà si presentano generalmente con una propria identità e caratterizzazione e si manifestano attraverso modalità alternative di apprendimento che naturalmente necessitano di un sistema funzionale e congruo in grado di rispondere, nel miglior modo possibile, alle peculiari esigenze.

Considerata quindi l'importanza di focalizzare accuratamente la tipicità di ogni particolare disturbo dell'apprendimento, appare opportuno considerare nel dettaglio le varie espressioni con cui si presentano tali problematiche che, come abbiamo precedentemente descritto, sono rappresentati da un insieme di caratteristiche multi-

formi, collegate ad anomalie dell'elaborazione cognitiva. Tali forme di apprendimento disfunzionale sono pertanto riconosciute come:

- Dislessia;
- Disgrafia;
- Disortografia;
- Discalculia.

La Dislessia è una specifica difficoltà di apprendimento di origine neurobiologica legata ad una lettura problematica che si esprime attraverso imprecisioni e scarsa fluidità. Questa caratteristica, che deriva comunemente da un deficit nella componente fonologica del linguaggio, è spesso inattesa in rapporto alle altre abilità cognitive ed alla garanzia di un'adeguata istruzione scolastica. Alcune conseguenze possono includere difficoltà di comprensione e pratica della lettura che possono ostacolare e rallentare l'accrescimento delle conoscenze generali e del vocabolario (Lyon, Shaywitz e Shaywitz, 2003).

Il sintomo tipico della Dislessia è la difficoltà nella decodifica delle parole, cioè nella capacità di associare le lettere ai suoni, per cui il soggetto dislessico può leggere e scrivere, ma non può farlo in maniera spontanea ed autonoma così come al contrario accade in soggetti che non presentano tale tipo di problematica. Un tratto tipico della Dislessia è rappresentato da una difficoltà nell'interpretare i contenuti del testo, tuttavia il soggetto giunge ad una completa comprensione quando la medesima lettura viene effettuata da terzi, ciò evidenzia come tale sintomatologia non abbia alcun effetto ed impatto sull'intelligenza, sulle capacità di elaborazione e di comprensione del soggetto.

La persona dislessica compie spesso errori caratteristici nella lettura e nella scrittura, come l'inversione di lettere e di numeri o la loro sostituzione, presenta disorganizzazione nei rapporti spaziali e tem-

porali, nonché difficoltà nell'esposizione orale di contenuti complessi. La Dislessia può presentare vari livelli di gravità ed elementi di sovrapposizione, poiché può accompagnarsi a problemi connessi con la scrittura, con il calcolo e con le capacità mnemoniche. Ogni soggetto presenta peculiarità e caratteristiche proprie, difatti le difficoltà non si presentano abitualmente in modo univoco ed uniforme o nella medesima combinazione.

Il seguente elenco ha lo scopo di riconoscere e di descrivere alcune generali proprietà della Dislessia, ed ha una finalità unicamente esplicativa ed esemplificativa di alcune manifestazioni che riguardano l'ambito della lettura:

- Confondere le lettere che appaiono simili graficamente (m-n, b-d, p-q, a-e);
- Invertire le lettere, omissione o aggiunta;
- Commettere errori di anticipazione;
- Saltare parole o intere frasi;
- Incontrare maggiori difficoltà con parole poco conosciute;
- Leggere lentamente;
- Difficoltà verso le lingue straniere.

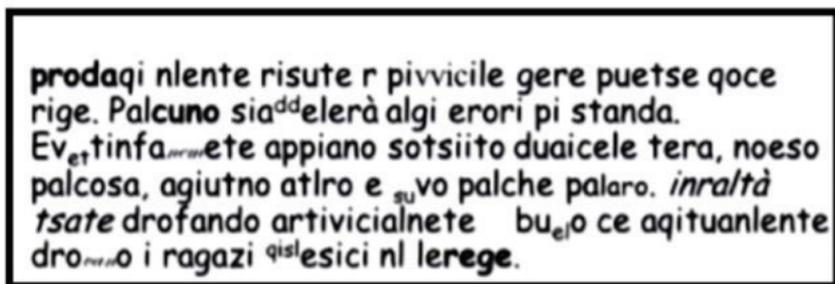


Fig.6 Immagine tratta da Peroni, Staffa, Grandi e Berton (2010).

Molti soggetti dislessici riportano di percepire le lettere come da esempio. Osservando il testo si può provare a leggere molto lentamente, cercando di scovare il significato, oppure, molto rapidamente commettendo numerosi errori.

La Dislessia accompagna il soggetto durante tutto il corso del suo sviluppo e rappresenta il più comune disturbo di apprendimento.

La Disgrafia è un disturbo specifico dell'apprendimento legato ad una difficoltà nella scrittura e nella riproduzione di segni alfabetici e numerici. In particolare, la Disgrafia può essere definita come un disordine delle componenti periferiche, vale a dire, esecutivo - motorie, che prescindono dalle variabili linguistiche come il lessico o l'ortografia. La scrittura si mostra faticosa e disagiata (deformata, irregolare, tremolante, lenta) a causa di un disturbo che colpisce la coordinazione delle abilità fini o la coordinazione visuo - motoria. Per molti soggetti con disgrafia tenere in mano la penna o organizzare correttamente le lettere risulta piuttosto complesso, con conseguenze di ridotta capacità di trascrizione e disordine associato ad una ristretta manualità.

Gli elementi principali e caratteristici della Disgrafia, che ne rappresentano l'essenza e la natura, sono riconducibili principalmente sia a modalità di coordinazione dei movimenti necessari per poter scrivere correttamente i singoli grafemi, sia a movimenti di progres-

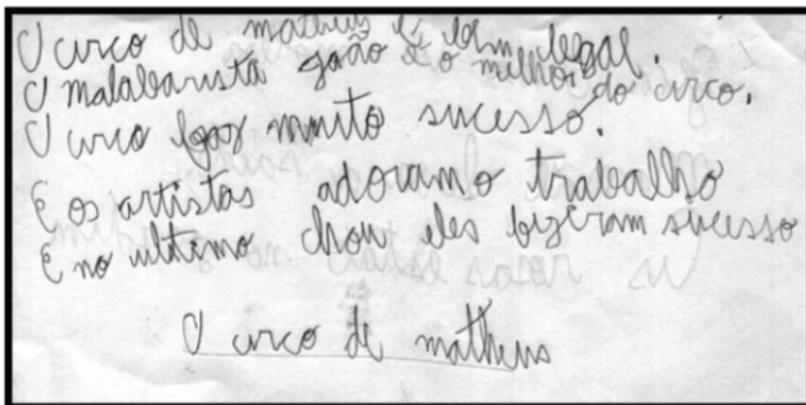
sione che permettono lo scorrimento dello strumento scrittorio lungo la linea orizzontale del foglio. La coordinazione di questi due elementi è fondamentale poiché, per i movimenti di scrittura è sufficiente attivare la motricità delle dita della mano, per quelli di progressione, è necessaria la coordinazione del polso, del gomito e delle spalle.

Un principio altrettanto importante risulta essere l'orientamento nello spazio grafico in riferimento alla capacità di distinguere e riconoscere le coordinate spaziali necessarie alla scrittura, come sopra/sotto e destra/sinistra, che consentono di identificare e tracciare correttamente i grafemi e di procedere da sinistra a destra e/o dall'alto verso il basso. La pressione sul foglio, il ritmo e la fluidità, consentono infine di apportare rispettivamente sia la giusta quantità di energia dalla mano al foglio, tramite la penna, sia di dare continuità al gesto scongiurando scatti di scrittura senza armonia e interruzioni non necessarie. In tal senso, il seguente elenco ha lo scopo di riconoscere ed identificare alcune proprietà di tale problematica, con una finalità esclusivamente dimostrativa ed esemplificativa di tali manifestazioni:

- Mancato rispetto dei margini del foglio;
- Spazio non adeguato tra le lettere/parole (sovrapposizioni, spazi eccedenti tra le lettere etc);
- Inversioni di lettere o parti di queste;
- Errate proporzioni tra le lettere;
- Macro o micrografie/grandezze irregolari
- Lettere troppo inclinate;
- Lettere fluttuanti rispetto al rigo;
- Difficoltà nella modulazione della pressione;
- Eccessiva lentezza;

- Direzione scorretta;
- Difficoltà di collegamento tra lettere;
- Lettere illeggibili.

La Disgrafia si evidenzia nei bambini quando la scrittura inizia la sua fase di personalizzazione, orientativamente intorno alla terza elementare, e viene individuata solitamente dagli insegnanti, poiché si manifesta con scarsa leggibilità lentezza, rigidità e disorganizzazione nelle forme e negli spazi grafici.



**Fig.7 Esempio di scrittura disgrafica dove sono evidenti scarsa fluidità del gesto, problematica gestione del foglio e difficile orientamento nello spazio grafico. Fonte web.**

Se non individuata, la Disgrafia, tende a peggiorare nel tempo, incidendo negativamente sul rendimento scolastico, provocando pertanto sfiducia, demotivazione e disagio emotivo.

Alla Disgrafia talora si associa la Disortografia che è un disturbo specifico della scrittura che corrisponde alla difficoltà di trasformare il linguaggio parlato nel linguaggio scritto, caratterizzata da presenza di grafemi inesatti, aggiunte, omissioni o inversioni di lettere ed errori grammaticali. È un disordine di codifica del testo scritto che viene fatto risalire ad un deficit del funzionamento di componenti centrali del processo di scrittura responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto. L'ortografia è, difatti, una modalità attraverso la quale è possibile far corrispondere la scrittura alla norma grammaticale, una capacità di rispettare le regole e le convenzioni della nostra lingua, consentendo di trasformare la parola pensata o ascoltata in parola scritta.



**Fig. 8 Esempio di tipologie di errori possibili con il disturbo disortografico. Fonte web**

La coesistenza di Disgrafia e Disortografia interferisce più profondamente nella organizzazione della scrittura, anche a livello dei suoi contenuti. Tutto ciò causa difficoltà nell'apprendimento rispetto al gruppo dei pari, con possibili ricadute sul piano psicologico, sull'inserimento sociale e sulla crescita personale.

La Discalculia, infine, può essere definita come un disturbo del-

le abilità numeriche e aritmetiche, che si sviluppa in bambini privi di deficit cognitivi o neurologici. Si manifesta nel riconoscimento e nella denominazione dei simboli numerici, nella scrittura, nell'associazione del simbolo alla quantità corrispondente e nella numerazione in ordine crescente e decrescente. Queste difficoltà hanno importanti ripercussioni in compiti più complessi come espressioni e problemi matematici, dove si richiede una funzionalità simultanea di più competenze, che interferiscono sul rendimento e sulla mancanza di precisione e rapidità.

Il seguente elenco ha il proposito di indicare e rintracciare alcune peculiarità presenti nel soggetto affetto da Discalculia, con uno scopo meramente dimostrativo di alcune manifestazioni di difficoltà nell'ambito dei numeri e del calcolo:

- Scrittura dei numeri e confusione tra i simboli matematici;
- Recupero dei risultati nei calcoli rapidi e nelle tabelline;
- Procedure di calcoli e/o espressioni;
- Calcolo algebrico;
- Geometria.

|                               |                                |                                |                             |
|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| $\frac{34 \times}{2} =$<br>36 | $\frac{27 \times}{15} =$<br>55 | $\frac{27 \times}{3} =$<br>621 | $\frac{322 -}{36} =$<br>314 |
| $\frac{112 -}{18} =$<br>106   | $\frac{2377 -}{107} =$<br>2200 | $\frac{46 +}{7} =$<br>322      | $\frac{327 +}{43} =$<br>389 |
| $225 : 5 = 50$<br>22<br>2     |                                | $1206 : 4 = 31$<br>006<br>2    |                             |

**Fig. 9 Esempio di possibili errori di calcolo presenti nella Discalculia.**

Fonte [www.aid.org](http://www.aid.org)

La Discalculia si differenzia dalla semplice difficoltà di calcolo che, pur presentando talvolta un profilo severo ad una prima valutazione, può con il tempo mostrare un'evoluzione ed un miglioramento completo ed esaustivo. Il disturbo legato alla Discalculia, al contrario, non manifesta miglioramenti significativi o non totalmente esaustivi.

Le differenti caratteristiche e peculiarità dei soggetti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento non possono essere ad ogni modo limitate ad una conoscenza delle difficoltà strutturali. Spesso questa condizione viene accompagnata ed affiliata a problematicità di ordine emotivo, sociale e relazionale che, in alcuni casi, producono uno stato di disagio che può con il tempo acuire ed accrescere tale disturbo, promuovendo un circolo vizioso tra difficoltà emotive e problematicità di natura costitutiva. Un intervento educativo puntuale ed accurato può consentire la costruzione di un percorso formativo che possa puntare da un lato alla riduzione della difficoltà specifica e dall'altro, alla maturazione di adeguati livelli di autostima ed autoefficacia. Il concetto di autoefficacia enfatizza in particolare la percezione soggettiva di ciò che un individuo si crede in grado di fare, la capacità di mantenere vivo il suo impegno mentale e di credere profondamente di riuscire a raggiungere il risultato desiderato, con le sole proprie forze. Tale prospettiva risulta essere particolarmente importante nella progettazione di un percorso che sia costruttivo per le esigenze mostrate dai Disturbi Specifici dell'Apprendimento: "Le aspettative di padronanza personale hanno effetto sia sull'inizio, che sulla durata del comportamento che fa fronte al problema. Le persone, che sono fermamente convinte della propria efficacia, hanno buone probabilità di ottenere effetti positivi nel caso in cui tentino di affrontare una data situazione [...] Le aspettative di efficacia determinano in quale misura e per quanto tempo gli sforzi saranno mantenuti, indipendentemente dagli ostacoli e dalle esperienze negative. Maggiore è l'autoefficacia percepita, più energici saranno gli sforzi messi in atto. (Bandura, 2000). L'intenzione di questa accurata descrizione ha dunque lo

scopo di evidenziare la necessità di utilizzare, per i disturbi dell'apprendimento, una chiave di lettura più ampia e globale. Soffermarsi a considerare solo le difficoltà pragmatiche incontrate dal soggetto nel percorso didattico e di apprendimento, trascurando del tutto aspetti emotivi, relazionali e sociali, sarebbe assolutamente riduttivo. Vi sono certamente molti e diversi modi di osservare e considerare una data condizione, e la citazione di Daniel Pennac "Ogni studente suona il suo strumento [...] la cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti [...]" è del tutto emblematica. Un approccio educativo - didattico dovrebbe pertanto considerare e valutare i differenti stili e differenti approcci che si caratterizzano da soggetto a soggetto, in modo tale da poter elaborare e valutare diverse modalità con cui è possibile strutturare percorsi formativi che possano risultare validi ed efficaci per ciascun individuo.

### **2.3 Garantire la Formazione: Strumenti Compensativi e Misure Dispensative**

Gli strumenti compensativi sono mediatori che, nel percorso di costruzione della conoscenza, a causa di una inefficace autonomia di determinate abilità di base, svolgono per i soggetti con DSA un ruolo rilevante e determinate in ambito didattico e formativo. Generalmente, questi strumenti, sostituiscono il soggetto in quelle operazioni che interessano alcune specifiche difficoltà, permettendogli di esprimere le proprie competenze nel modo più elevato ed efficace possibile. In tal senso questi elementi fungono da sostegno e rinforzo, con lo scopo di limitare gli ostacoli legati ad una specifica condizione, predisponendo un requisito di parità ed uguaglianza. Tali strumenti non possono essere conferiti in maniera indistinta ma piuttosto selezionati sulla base del profilo di funzionamento del singolo. Il profilo viene generalmente desunto sia dall'osservazione sistematica dei docenti, sia dalle

informazioni presenti nella certificazione diagnostica. Vista la grande variabilità delle manifestazioni dei DSA, e considerate le diverse caratteristiche dei soggetti, è opportuno valutare in modo personalizzato le misure compensative più idonee per il percorso individuale, anche in relazione alle specificità delle singole discipline. I provvedimenti compensativi sono da considerarsi, quindi, un fattore di equità e non un sistema per ridurre l'impegno cognitivo e conoscitivo del soggetto

Con il termine "strumenti compensativi" viene quindi rimarcata ed evidenziata la necessità, per soggetti che presentano specifiche difficoltà nella lettura, nella scrittura e nel processo di calcolo, di utilizzare elementi che hanno il compito e l'obiettivo di ovviare ad alcune problematiche legate all'apprendimento che spesso si accompagnano a meccanismi di abbassamento dell'autostima, depressione e/o comportamenti oppositivi, che possono determinare una scelta di basso profilo rispetto alle generali capacità e potenzialità del soggetto.

Tali difficoltà, che si manifestano in persone dotate di un quoziente intellettivo nella norma, spesso vengono attribuite ad altri fattori come comportamenti neglienti, scarso impegno, limitato interesse ed atteggiamenti disattenti ed assenti. Gli strumenti compensativi sono elementi che di solito agevolano ed assistono prestazioni scolastiche richieste al soggetto con DSA. Questi elementi consentono di supportare ogni persona nello svolgere un'attività o un compito, resi complessi dal disturbo, senza facilitare o semplificare il loro svolgimento o risoluzione. L'utilizzo competente dell'azione di compensazione può essere in molti casi risolutiva, consentendo al soggetto di percepire maggiore sicurezza nelle proprie capacità, diminuendo e riducendo i rischi di demotivazione all'apprendimento (Linee Guida, 2011). Un campione indicativo degli strumenti compensativi, generalmente utilizzati, sono rappresentati da:

- La sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;

- Il registratore, che consente all'alunno o allo studente di poter prendere appunti durante la lezione;
- I programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura 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.



**Fig. 10 Esempio di Strumenti compensativi.**

Accanto all'utilizzo degli strumenti compensativi, rintracciamo all'interno del progetto di sostegno all'istruzione per i DSA, le misure dispensative che sono definite come degli interventi che consentono al soggetto di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente faticose e che, al contempo, non miglio-

rano ed arricchiscono l'apprendimento. Risulta necessario in questo caso, come per gli strumenti compensativi, considerare le peculiarità e le caratteristiche di prestazione del soggetto ed in che misura una specifica difficoltà può penalizzare l'individuo, calibrando e soppesando un tempo aggiuntivo per completare un compito o valutare una riduzione del materiale. In tal senso non è utile per una persona con Dislessia procedere ad una lettura di un brano lungo e complesso, in quanto, tale esercizio, per via del disturbo, non migliorerà la sua prestazione nella lettura. Il termine "dispensare" pertanto racchiude due significati che rappresentano, da una parte la capacità e la possibilità di supplementare, elargire e/o allargare e dall'altro, esentare e/o liberare il soggetto da un obbligo o da un dovere, nel momento in cui sussista una difficoltà nello svolgere una determinata azione. Rientrano tra le misure dispensative altresì:

- Lettura a voce alta,
- Contenuti delle prove ridotte o comunque suddivise in più parti;
- Tempi più lunghi per le verifiche (30% circa).

Gli strumenti compensativi e le misure dispensative definiscono e tracciano, al pari degli elementi diagnostici, un profilo dei DSA caratterizzante e preciso, consentendo in tal modo una maggiore comprensione delle peculiarità e necessità di un soggetto che presenta tale difficoltà. In alcuni casi tuttavia non è sufficiente predisporre e garantire tali strumenti per poter tutelare e supportare esigenze e bisogni. Accanto alle problematiche di tipo diagnostico e strumentale spesso si accompagnano questioni complesse relative ad aspetti psicosociali ed emotivi che non possono essere sottovalutati. In tal senso risulta necessario pensare e progettare un approccio che possa superare il semplice impiego personale di strumenti e strategie, per coinvolgere globalmente tutti gli aspetti che possono compromettere il complessivo equilibrio del soggetto. La necessità di costruire e di pensare a

nuovi ambienti, contesti e modalità di sostegno, di supporto e di valorizzazione, estendendo ed ampliando la definizione di compensazione, potrebbe condurre ad una prospettiva che considera una visione alternativa nell'ottimizzazione di tutti gli aspetti e le peculiarità del soggetto.

## **2.4 Nuove prospettive di compensazione per i DSA: il ruolo dello Sport**

Il mondo dei DSA è descritto attraverso diverse e specifiche caratteristiche, e parallelamente, definito e riconosciuto attraverso l'uso di strumenti compensativi, che generalmente accompagnano e caratterizzano la vita educativa ed istruttiva dei soggetti che presentano tale tipo di problematicità. I disturbi dell'apprendimento sono difatti definiti come una difficoltà nell'acquisizione di alcune particolari abilità, che non consentono una completa autonomia nell'apprendimento. Gli strumenti compensativi, generalmente utilizzati come supporto allo studio, sono mediatori che, nel percorso di costruzione della conoscenza, a causa di una inefficace autonomia di determinate abilità di base, svolgono per il soggetto con DSA un ruolo rilevante e determinate per il suo percorso di istruzione ed apprendimento. Tali strumenti, guidano il soggetto nelle operazioni che interessano alcune specifiche difficoltà, permettendogli di esprimere le proprie competenze nel modo più elevato ed efficace possibile. Fungono pertanto da sostegno e rinforzo, con lo scopo di limitare gli ostacoli legati ad una specifica condizione, predisponendo un requisito di parità ed uguaglianza. Gli strumenti di compensazione hanno quindi in tale ambito un ruolo particolarmente importante, accolgono e sostengono il soggetto nelle sue peculiarità, includendo e supportando differenti necessità, esigenze e bisogni.

Allargando il campo di osservazione, ed evidenziando l'importanza di tali elementi, il concetto di compensazione può però assume-

re una dimensione ed una configurazione più ampia, e multiforme. Estendendo le sue qualità, oltre gli aspetti pragmatici e di lineare definizione, possiamo considerare che la compensazione, agita nei confronti delle difficoltà, può essere innegabilmente un elemento di sostegno che guarda alla globalità del soggetto, applicabile pertanto in diversi ambiti e per differenti caratteristiche.

In tal senso possiamo affermare che le problematiche nei DSA non si limitano a difficoltà legate esclusivamente all'ambito dell'istruzione e dell'apprendimento, piuttosto, tali soggetti presentano talvolta criticità legate ad aspetti relazionali, emotivi e sociali che necessitano, allo stesso modo, di essere compensati e bilanciati, per poter sostenere il soggetto nella sua complessità.

Nel territorio dei disturbi dell'apprendimento difatti sono stati rilevati ed evidenziati particolari e peculiari attributi che caratterizzano e contraddistinguono i soggetti con DSA, come alterazioni percettivo - motorie, difficoltà emozionali, problematiche comportamentali, disordini dell'attenzione e difficoltà nelle competenze sociali e relazionali, associati spesso all'area emotiva ed interpersonale (D. Mitchell, 2008). Da tutto ciò emerge che tali soggetti, a parte le caratteristiche proprie del disturbo, mostrano un profilo generale in cui sono presenti e coinvolti elementi correlati ad una condizione socio-emotiva particolare e specifica. Pertanto l'intera questione si muove su di una duplice direttiva, da una parte si ha la tipicità del disturbo, dall'altra gli aspetti associati, che coinvolgono un ambito sia personale, sia sociale. Si delinea così la necessità di una prospettiva compensativa, più ampia e puntiforme, che possa comprendere sia la valutazione dell'aspetto clinico del disturbo, sia le conseguenze psicologiche e comportamentali correlate.

Se da una parte quindi vanno identificati gli aspetti che possiamo definire clinici dei DSA, che consentono di riconoscere e definire la presenza, la tipicità e la gravità del disturbo, come ad esempio una

Dislessia o una Discalculia, dall'altra vanno stigmatizzati altri aspetti, come le difficoltà emozionali e le problematicità nelle competenze sociali, che pur investendo un ambito differente, finiscono comunque col coinvolgere aspetti dell'equilibrio globale del soggetto. Naturalmente non è possibile risalire etiologicamente alla connessione tra queste due componenti, in altri termini, è difficile stabilire con esattezza il rapporto di causa-effetto, ma ai fini pratici, quando si vuole pianificare un intervento formativo ed educativo alla problematica dei DSA, risulta utile considerarli entrambi.

L'aspetto nodale che emerge dall'intera questione è *la necessità di affrontare la problematica dei DSA mediante un intervento che consideri concretamente l'esistenza degli aspetti emotivi, relazionali e comunicazionali* ricorrendo ad ulteriori strumenti in grado di affrontare, parallelamente a quelli canonici, la tematica nel suo insieme. In questa dinamica pertanto sarebbe lecito parlare di una *prospettiva di compensazione* più che semplicemente di strumenti, amplificando la qualità dell'intervento di compenso, con lo scopo di sostenere e supportare il soggetto nella sua complessità ed attuando una vera e propria metodologia. Visto che le caratteristiche presenti negli soggetti con DSA richiedono azioni correttive di riequilibrio che devono prevedere interventi strategici complessivi e non limitati esclusivamente all'elemento linguistico, dobbiamo chiederci come, e con quali mezzi, è possibile allargare lo spettro dell'intervento, considerando una *prospettiva compensativa* che possa adattarsi ed includere al meglio le esigenze del soggetto con DSA.

Se da una parte consideriamo l'articolata realtà dei DSA, e dall'altra esaminiamo le caratteristiche generali dello sport, è certamente plausibile identificare quest'ultimo come un possibile e verosimilmente efficace strumento di compenso, utilizzato come elemento sostanziale per una metodologia di compensazione completa e globale.

L'attività sportiva rappresenta una componente essenziale per lo

sviluppo fisico, psicologico e della vita di relazione dell'individuo. La pratica dell'esercizio fisico costante e programmato è in grado di migliorare il benessere mentale del soggetto e stimolare potenzialità ed attitudini determinanti per la sua crescita personale e relazionale (Alfermann, Stoll, 2000). L'attività motoria, opportunamente organizzata e pianificata, è in grado di incidere sulla prospettiva comportamentale dell'individuo, perché capace di indirizzare le sue strategie organizzative verso lo scopo e la meta prefissata.

Lo sport insegna a valutare obiettivamente i propri limiti, ridefinirli in positivo, e trasformarli in nuove ed inedite capacità, in modo che diviene possibile fronteggiare le difficoltà e le problematiche sotto una luce diversa. In altre parole, prendersi cura del proprio benessere fisico e psicologico attraverso lo sport, permette di modificare e ribaltare dall'interno lo schema di vita.

Quanto detto configura un impianto concettuale che giustifica pienamente l'utilizzo dello sport come strumento e supporto operativo, sia nel vasto campo delle disabilità, sia pure in altre circostanze in cui sussistono difficoltà individuali, collegate ad alcune e specifiche capacità operative non assimilabili ad una condizione di disabilità vera e propria, come nel caso dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento ed in alcune categorie dei Bisogni Educativi Speciali. In sostanza si può affermare che lo sport, considerate le sue prerogative, può contribuire a sostenere una vasta gamma di aspetti comportamentali e psichici, fondamentali per il corretto sviluppo dell'individuo.

La pratica sportiva, in sostanza, incide sulla modalità con cui un soggetto può percepire il controllo del proprio sviluppo e della propria realtà nel contesto sociale, suscitando la cognizione di essere in grado di decidere delle proprie azioni e dei propri mezzi. Da ciò scaturisce una maggiore capacità di gestire contesti e circostanze stressanti, o percepite come tali. L'attività sportiva, per tali carat-

teristiche, si presenta pertanto come il candidato ideale a cui ricorrere per programmare e pianificare una compensazione efficace e costruttiva.

## **2.5 Una didattica inclusiva per i BES: un approccio Flipped Classroom**

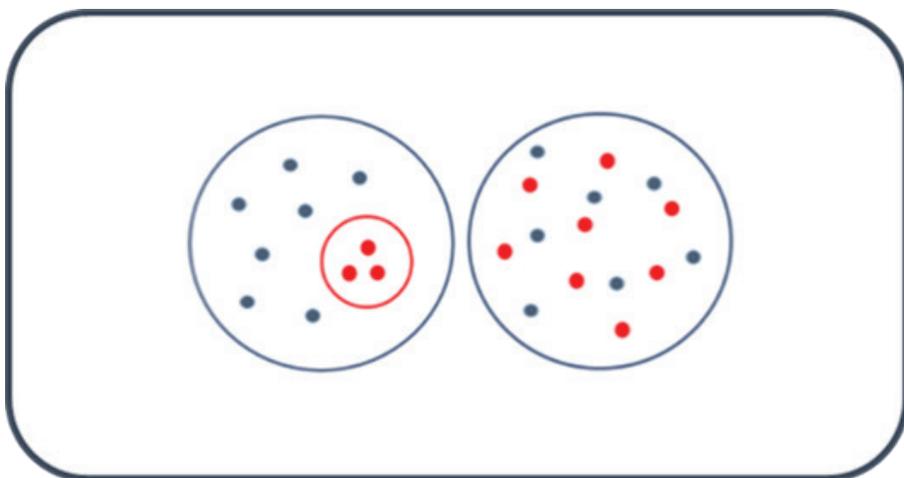
L'inclusione rappresenta un aspetto rilevante in ambito sociale, culturale e comunitario. Ad oggi possiamo affermare che la società, come macrosistema, sostiene ed esorta, date le sue caratteristiche variegata e punteggiate, di considerare e riconsiderare una modalità di osservazione che possa cogliere tutte le sfumature e tutte le dimensioni del sistema entro il quale ci collochiamo. Questa peculiarità della società impone e stabilisce una profonda responsabilità verso coloro che, per diverse cause o motivazioni, non corrispondono il loro vivere ad una reale appartenenza ed un effettivo legame con essa. Dunque ogni sistema (società, famiglia, scuola, gruppo dei pari) si trova ad essere costituito da una pluralità di caratteristiche, definite da una fisionomia articolata, che richiedono ed esortano ad una nuova modalità di esaminare ed approfondire qualsivoglia forma di esigenza.

L'elemento di pluralità, aspetto fondante di ogni società, che conduce ad una realtà delle differenze, richiama inevitabilmente alla necessità di ricorrere ad un fattore di *universalismo*, inteso come proprietà universale valida per tutti, in cui il termine *inclusione* assume un ruolo di fondamentale rilievo (Haberman, 1996). L'inclusione difatti assume il significato di apertura, accoglienza e legame, una condizione in cui tutti gli individui vivono uno stato di equità e di pari opportunità, indipendentemente dalla presenza di disagio e/o problematicità. Mobilita in modo naturale il concetto di appartenenza, pertanto non esclude, ma all'opposto, accetta, accoglie e comprende. L'inclusione sociale considera ogni forma di difficoltà come un elemento intrinse-

co ai suoi meccanismi, componente ed ingranaggio essenziale per la sua funzione, pertanto ciò che ostacola il soggetto costituisce parte essenziale di tutto il processo, non attribuibile come assoluta ed esclusiva responsabilità dell'individuo.

Il concetto d'inclusione parte da un modello di riferimento in cui la società viene vista come una comunità a misura d'uomo, e questo elemento deve essere considerato come l'impegno di rispettare le necessità e le esigenze di tutti, organizzando opportunamente gli ambienti ed i contesti in modo da consentire a ciascuno di partecipare alla vita in una modalità attiva, adeguata ed autonoma, preservando al contempo peculiarità e caratteristiche. Il parallelismo con la teoria matematica degli insiemi può far comprendere più nel profondo cosa si intende per appartenenza, significato sostanziale dell'inclusione: la relazione tra insiemi si verifica quando un insieme  $A$  è *incluso in un insieme  $B$*  se ogni elemento di  $A$  appartiene a  $B$ , anche se gli elementi degli insiemi  $A$  e  $B$  sono diversi. Tale postulato ci permette di comprendere un aspetto significativo ed essenziale dell'inclusione, poiché attraverso di essa un individuo può percepirsi come parte di un sistema, pur manifestando la propria unicità.

Il principio che l'inclusione porta con sé completa e perfeziona il concetto di integrazione che si definisce come una serie di processi che consentono di inserire un individuo all'interno di un contesto, come membro di una sistema o collettività. Tuttavia quest'ultimo meccanismo prevede specularmente anche la capacità del soggetto di adattarsi al contesto di accoglienza, per cui il rischio, almeno teorico, è che tale processo non si completi del tutto, o che l'inserimento risulti parziale, insufficiente e faticoso.



**Fig.11 Riproduzione grafica delle principali caratteristiche dell'integrazione e dell'inclusione.**

*L'integrazione può essere interpretata pertanto come la collocazione di un elemento all'interno di un sistema, l'inclusione è una condizione che consente di coinvolgere, legare e connettere, con l'obiettivo di valorizzare al meglio l'intera comunità. Il passaggio dall'integrazione all'inclusione delinea e stabilisce pertanto un maggiore impegno ed una più estesa complessità nell'organizzazione e nella pianificazione dei contesti.*

Garantire l'inclusione di ogni individuo all'interno degli ambienti sociali, formativi ed educativi fa parte di un agire basilare e sostanziale, poiché preserva le individualità personali, lasciando inalterate le potenzialità e le modalità espressive. In particolare, in ambito educativo e didattico il concetto di inclusione rappresenta una prospettiva valida ed efficace per affrontare difficoltà e problematiche formative come per i Bisogni Educativi Speciali.

L'educazione inclusiva difatti si fonda sia nella formazione di soggetti con Bisogni Educativi Speciali che partecipano ed intervengono

al progetto educativo di tutti, sia nella condivisione di percorsi didattici di equità ed uguaglianza, attraverso la possibilità di esprimere capacità ed abilità nella diversità. La didattica inclusiva è un processo che si propone di trasformare l'educazione, al fine di poter offrire risposte congrue ad esigenze globali e variegate. L'idea di fondo è quella di accrescere la conoscenza della diversità, presente nella società, e di promuovere il diritto di essere al pari di soggetti che non mostrano bisogni speciali. La realizzazione di tale pensiero nasce dalla capacità, da parte delle istituzioni scolastiche, di ricreare e ridefinire gli strumenti e la struttura della tradizionale metodologia, intervenendo attraverso modelli alternativi di formazione ed apprendimento.

La classe capovolta, o *flipped classroom*, può rappresentare un modello di innovazione ed inclusione didattica poiché, attraverso la sua struttura rivoluzionaria, promuove e favorisce il coinvolgimento, la collaborazione e la partecipazione di ciascun soggetto, prescindendo da capacità ed abilità, attraverso una metodologia che risponde a richieste formative sempre più esigenti e complesse. La società attuale è *profondamente cambiata rispetto ai contesti in cui si era precedentemente sviluppato il tradizionale modello di insegnamento, dovrebbe dunque risultare comprensibile l'opportunità di rivisitare e riconsiderare la sua forma ed i suoi presupposti.*

L'insegnamento capovolto consente la creazione di una nuova tipologia di didattica dove il tempo viene cadenzato in una modalità invertita, per cui la fase di studio anticipa e previene il momento della spiegazione e dell'argomentazione, abitualmente effettuati dal docente. È caratterizzato da tre diverse fasi organizzative, ciascuna dedicata a modalità alternative di insegnamento - apprendimento.

La prima fase viene definita dalla sistemazione e dalla disposizione del materiale di studio, realizzata dall'insegnante per i discenti e consiste nella progettazione e nella preparazione di video su un preciso argomento. Tale tema viene esposto ed illustrato, tramite filmati,

attraverso presentazioni power point o mediante l'utilizzo di particolari programmi. Il materiale didattico, in formato digitale, viene successivamente caricato online e messo a disposizione degli studenti. Ogni discente ha pertanto la possibilità di visionare ed approfondire gli argomenti trattati attraverso i suddetti video, ciascuno avrà la possibilità di studiare la lezione dell'insegnante prima che avvenga la spiegazione in classe. Tale procedimento consente di assimilare da casa il materiale, nei tempi e nelle modalità proprie di apprendimento e di possedere in anticipo una base di comprensione per la lezione che si terrà a scuola.

La seconda fase della *flipped classroom* si svolge in sede scolastica e consiste nell'elaborazione dei contenuti appresi. Gli argomenti assimilati dagli alunni vengono ampliati ed approfonditi dagli insegnanti attraverso spiegazioni, attività individuali e mediante lo svolgimento di esercitazioni di gruppo. L'insegnante potrà personalizzare tali attività in base agli interessi ed in base alle attitudini di chi apprende, ricreando un clima di inclusività e di supporto. Il compito e lo scopo del didatta è quello di sostenere ed affiancare l'allievo nel processo di acquisizione e di comprensione, facilitando un ruolo più attivo e produttivo per il discente. Il docente assume il compito di *caregiver*, supportando il soggetto lungo il passaggio tra il livello di sviluppo attuale ed il livello di sviluppo potenziale, definito come *zona di sviluppo prossimale*. Attraverso il concetto di zona intermedia o prossimale Vygotskij indica ciò che i soggetti possono imparare mediante le loro abilità e potenzialità, apprendendo nuove capacità attraverso il sostegno di una guida. Pertanto come educatore il didatta agisce al fianco dei propri studenti nell'elaborazione dei contenuti, promuovendo lo sviluppo di risorse nel fronteggiare eventuali difficoltà e problematicità.

L'insegnante diviene co-conduttore nel processo di apprendimento e la sua funzione viene di fatto decentrata a favore del discente, che si evolve come parte attiva del proprio percorso di crescita e cono-

scienza. L'istaurarsi di una relazione flessibile, che scongiura una rigidità nella complementarietà, rappresenta un aspetto fondamentale ai fini del rendimento scolastico del discente. Avere fiducia nelle capacità del soggetto, stabilendo modalità relazionali di sostegno, confronto e reciproco aiuto consente di far accrescere e maturare un clima ed un contesto di accoglienza e comprensione, dove ogni studente può percepirsi come una persona stimata e capace. La percezione di competenza genera, a sua volta, desiderio di partecipazione, adesione, condivisione e colleganza, di esistere e di essere presenza attiva del proprio gruppo classe.

La terza ed ultima fase della classe capovolta è rappresentata dalla valutazione.

Nell'insegnamento capovolto il docente è costantemente impegnato nel valutare il livello di comprensione e le capacità di apprendimento degli studenti, attraverso prove e verifiche, svolte in classe da tutto il gruppo. L'elaborazione dei compiti effettuati e la comprensione degli argomenti trattati, attraverso il confronto ed attraverso le esercitazioni, consentono al docente di valutare continuamente e regolarmente i propri alunni, senza la necessità di stabilire convenzionali prove finali di verifica. Tale tipo di processo nella classe capovolta possiede dunque la capacità di incorporare parallelamente la didattica, attraverso l'accrescimento delle conoscenze, con la fase di valutazione, che avviene di pari passo con l'ampliamento delle competenze.

Gli strumenti che ad oggi sono utilizzati per valutare gli studenti non permettono di osservare e comprendere tutte le peculiarità dell'apprendimento. La tipologia di valutazione che tiene conto delle differenze individuali, dei percorsi di apprendimento e del progresso dimostrato, è certamente irraggiungibile attraverso la formalità di compiti conclusivi e sporadici. È evidente come il modello *flipped classroom* presenti numerose occasioni in più, rispetto alla didattica

tradizionale, per contribuire ad una valutazione autentica ed efficace: tutte le attività svolte in classe forniscono un monitoraggio costante dei progressi di ogni studente, vedendo applicate le conoscenze e le competenze acquisite. La valutazione pertanto si presenta come un elemento di riflessione per il soggetto, che impara a concepire tale processo come sostegno per una maggiore comprensione delle proprie capacità, delle proprie potenzialità e dei progressi raggiunti. Tale tipo di impostazione consente di superare qualsivoglia percezione di giudizio, elaborando il tempo scolastico ed il confronto con i docenti come un'opportunità per crescere e migliorare.

La *flipped classroom*, in sintesi, lascia totale libertà allo studente di poter apprendere con i propri tempi e le proprie modalità, rispettando le esigenze di ciascuno ed allontanandosi dal modello tradizionale di insegnamento. La classe capovolta, attraverso la sua struttura e la sua metodologia, riesce a colmare tutte quelle richieste didattiche che nascono da situazioni complesse e multiformi. La società attuale è profondamente cambiata ed è pertanto comprensibile la volontà di voler modificare e riconsiderare la struttura e le fondamenta di una metodologia istruttiva originariamente sviluppata ed utilizzata. L'obiettivo fondamentale dell'educazione, di una didattica innovativa ed inclusiva, dovrebbe tendere ad una formazione globale dell'individuo, riconoscendo bisogni ed esigenze. La tradizionale e lineare trasmissione di informazioni, improntata sulla parcellizzazione del sapere può scoraggiare la crescita e lo sviluppo di attitudini e capacità, causando la stabilizzazione e la strutturazione di contesti dove sono previste modalità di apprendimento unificate e standardizzate, ricreando in tal modo condizioni cristallizzate ed escludenti. L'apprendimento ed i processi di conoscenza pertanto non possono essere intesi e considerati come elementi precostituiti e predeterminati, senza che ci sia una valutazione che stabilisca la complessità e la diversità delle circostanze e dei sistemi. Rivolgere l'interesse a nuovi modi di pensare la scuola ed imprimere un orientamento alternativo per rispondere ad esigenze sociali ine-

dite e variegate, apre la strada verso nuovi percorsi di educabilità e differenti campi di indagine.

## Capitolo III

# Didattica Sperimentale e Pedagogia Speciale

### 3.1 Dai Principi Teorici alle Nuove Prospettive della Pedagogia Speciale

La conoscenza nel campo dell'apprendimento è, per un insegnante, la base su cui progettare l'attività di insegnamento e un prerequisito indispensabile per condurre un'azione didattica sempre aggiornata ed efficace. Ogni studente, infatti, sviluppa la propria modalità di apprendimento in modi diversi, con singolarità preziosa, che deve essere presa in considerazione per ogni materia al fine di raggiungere il successo educativo attraverso l'erogazione di un messaggio didattico che produca un apprendimento allo stesso tempo personalizzato ed universale. I principali campi teorici nella ricerca sull'apprendimento sono il comportamentismo, il cognitivismo e il costruttivismo. Il comportamentismo, i cui autori di riferimento sono J.B. Watson, I. Pavlov, E. Thorndike e B. Skinner, vede l'apprendimento come risultato di nuove combinazioni tra stimoli e comportamenti in risposta agli stessi stimoli. Ne consegue che una persona che impara è essenzialmente passiva; l'insegnante progetta le attività secondo agli obiettivi cognitivi e comportamentali adeguando i contenuti a degli standard fissi, valutando il livello di apprendimento negli studenti mediante test sommativi e formativi e verificando simultaneamente la validità

e la bontà della sua attività didattica. In questo modo l'insegnante ha il controllo totale sulla sua classe, stabilendo regole e modelli comportamentali, senza però tener conto delle caratteristiche personali di ogni studente (motivazione, autostima, stili di apprendimento, ecc.).

Al contrario, l'approccio cognitivo, supportato da autori come C.Hull, E. Tolman, W. Kohler, K.J.W. Crick, G.A.Miller, E.Galanter, K. Pribram, U. Neisser, considera l'argomento didattico come parte attiva nel processo di apprendimento. L'insegnamento non mira solo a trasmettere contenuti, ma a comprendere come questi contenuti possano essere codificati, archiviati ed elaborati. Quindi la didattica cognitivista cerca di mettere in relazione ogni obiettivo disciplinare con un particolare livello di apprendimento, sviluppando tassonomie, ovvero una classificazione gerarchica dell'apprendimento, in cui ogni livello di elaborazione cognitiva si basa sulla completa padronanza di quello precedente ed è un prerequisito per il successivo. L'insegnante è, quindi, colui che incoraggia il nuovo apprendimento, assicurandosi che gli studenti attivino la loro pre-conoscenza; inoltre, organizza le strategie volte a promuovere nella sua disciplina la capacità di apprendere e organizzare i contenuti della conoscenza in modo indipendente e significativo. I costruttivisti (L.S. Vygotsky, J. Piaget, J.Bruner, D. Merrill), concordando con l'idea della centralità della materia cognitiva che apprende, considerano l'apprendimento come processo attivo di costruzione della conoscenza e non come processo di acquisizione della conoscenza attraverso strategie chiare. L'attività di insegnamento e l'insegnante stesso sono di supporto a questo processo. Inoltre, l'apprendimento non è un'attività personale, nasce dalla comunicazione sociale e interpersonale ed è collegato alla situazione concreta in cui si svolge. L'ambiente di apprendimento, secondo i costruttivisti, diventa un laboratorio in cui impariamo a interagire con gli altri, supportando i processi cognitivi di problem solving e trovando nuovi problemi da affrontare e superare, in un'atmosfera di creatività, discussioni e scambi di punti di vista.

Negli studi sulla natura dell'apprendimento, che seguono le teorie sopra menzionate ma che forniscono un contributo importante (soprattutto a fini formativi ed educativi), l'approccio pedagogico si concentrava non solo sullo studente ma anche sulle singole differenze, in accordo con la teoria delle intelligenze multiple elaborata da H. Gardner. Secondo lo psicologo americano, gli esseri umani hanno almeno otto forme di intelligenza di diversi gradi e le combinano e le usano in modo personale. Inoltre, queste non sono statiche, ma mutano nel tempo a seguito dei vissuti e delle esperienze. Pertanto, ogni materia ha il suo profilo intellettuale che lo porta a rispondere in modo diverso a stimoli matematici, corporei, artistici, linguistici e di altro tipo. I contenuti e la conoscenza vengono assimilati attraverso i modi di apprendimento. Ad una varietà di stili e intelligenze di apprendimento deve corrispondere una varietà delle strategie di insegnamento, in un approccio che deve essere quindi volto a valorizzare la diversità di tutti e a facilitare lo sviluppo di relazioni collaborative e inclusive. Le implicazioni della teoria di Gardner, a livello di innovazioni formative ed applicazioni educative, sono varie e riguardano diversi settori del processo di insegnamento-apprendimento. In particolare, il miglioramento delle differenze individuali e il superamento degli ostacoli legati all'apprendimento (e non solo) sono abbracciati dalla pedagogia e dalla didattica speciale, che pongono le esigenze educative speciali al centro del loro processo di riflessione, a fini scolastici, formativi e di inclusione sociale. La direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 afferma che: "L'area dello svantaggio scolastico è molto più grande di quella riferita esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono studenti che presentano richieste di particolare attenzione per una serie di motivi: svantaggio sociale e culturale, specifici disturbi dell'apprendimento e / o specifiche disabilità dello sviluppo, difficoltà derivanti dalla mancanza di conoscenza della cultura e della lingua italiana a causa di diversi gruppi culturali di appartenenza. Nel variegato panorama delle nostre scuole, la complessità delle lezioni diventa sempre più evidente. Questa area dello svantaggio del-

la scuola, che copre diverse problematiche, è indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), conosciuti con la dicitura in inglese anche come Special Educational Needs (SEN). [...] Qui sono incluse tre grandi sottocategorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale (per “disturbi evolutivi specifici” intendiamo, oltre i disturbi specifici dell’apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell’età evolutiva – anche quelli dell’attenzione e dell’iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico). Pertanto, l’istruzione speciale e la pedagogia speciale forniscono risposte adeguate a bisogni educativi speciali. Il loro campo di ricerca speciale è rivolto a persone che necessitano di interventi adeguati e personalizzati, e il loro compito è quello di promuovere lo sviluppo del potenziale umano per l’autonomia, la crescita e la piena partecipazione della persona nella società”.

A tal proposito, è opportuno specificare come, ad oggi, la nuova prospettiva della pedagogia speciale passa da una nuova terminologia, che cambia progressivamente da handicap a integrazione, lasciando spazio a quelli di disabilità e inclusione sociale. Lo sviluppo socio-culturale e pedagogico porta a una nuova visione della disabilità, e della “diversità” intesa nella sua accezione più ampia, concentrandosi sulle potenzialità di ogni individuo. La nuova classificazione internazionale (ICF, 2001) non è più focalizzata sulla disabilità, ma, al contrario, sulla risorsa, le potenzialità ed il benessere di ogni individuo. Il nuovo concetto di cultura educativa è finalizzato alla valorizzazione di ogni diversità per supportare il processo di sviluppo e crescita di ogni individuo e della collettività (come ad esempio una classe) che si arricchisce attraverso la conoscenza e l’inclusione dell’eterogeneità che vive in quanto gruppo. L’oggetto dell’indagine è la persona, nella sua interezza e nel suo sistema multidimensionale

di relazioni. L'obiettivo è scoprire le potenzialità degli individui nel loro modo di affrontare l'ambiente di vita: ogni persona ha risorse e capacità che devono essere scoperte in modo che possano svilupparsi e manifestarsi. Gli interventi formativi ed educativi devono essere progettati per rendere il soggetto in grado di acquisire autocoscienza, attraverso lo sviluppo delle sue potenzialità riferite alle dimensioni socio-cognitiva, emotiva e affettiva. Questo è il prerequisito per la realizzazione del progetto di vita personale, inteso come la necessità di vivere, di dare un senso all'esistenza per auto-progettare o auto-scegliere in modo indipendente attraverso la propria identità.

Lo sviluppo del proprio progetto di vita è multidimensionale in quanto include tutti gli aspetti della vita del soggetto: famiglia, scuola, formazione, istruzione, cultura e relazioni sociali.

L'"Epistemologia speciale" mira a identificare i Bisogni Speciali elaborando strategie per sviluppare l'apprendimento in vista di una scuola efficace e di processi formativi basati sull'inclusione sociale, evitando la creazione di luoghi speciali separati dai contesti vissuti. Una forma di disabilità può comprendere disturbi che interessano diverse aree dello sviluppo cognitivo, psicomotorio o affettivo-relazionale, ed a ragion di ciò, un metodo di lavoro efficace deve prevedere una serie di interventi e di figure formative professionali e competenti con lo scopo di supportare lo studente nella realizzazione del suo progetto di vita secondo un approccio sperimentale, sempre pronto a rimodellare se stesso e adattarsi ai bisogni speciali, ma preservando sempre la coerenza con il processo educativo e di apprendimento di tutto il gruppo dei pari.

Di seguito, vengono proposte alcune tra le principali metodologie di didattica inclusiva a livello scolastico.

Uno dei principali obiettivi di un approccio di apprendimento inclusivo implica la necessità di far sì che tutti gli studenti raggiungano il più alto livello possibile di apprendimento e partecipazione sociale. Ovviamente,

in questa prospettiva, non è possibile ignorare la valorizzazione delle diversità all'interno del gruppo, a prescindere dalla natura della stessa.

A questo proposito, di seguito una tabella che mostra alcune delle metodologie didattiche utilizzate per l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) (Carlini, 2012; Halvorsen & Nearly, 2001).

| <b>Metodologie Didattiche</b> | <b>Framework Teorici di riferimento</b>   | <b>Applicazione nei Processi Formativi dello Studente</b>   |
|-------------------------------|---|---|
| Didattica Metacognitiva       | Cognitivismo  | La didattica meta-cognitiva mira a rendere lo studente consapevole dei suoi processi cognitivi, mettendolo nella condizione di controllarli, sceglierli e migliorarli. A tal fine, l'insegnante può scegliere le attività con situazioni problematiche che incoraggiano la discussione, gli scambi di opinioni e le possibili soluzioni e che stimolano riflessione sui passi da compiere per risolvere il problema.              |
| Didattica per l'Inclusione    | Gestalt psychology<br>Teoria Sistemica della Comunicazione (Palo Alto)<br>Pedagogia istituzionale | La didattica per l'integrazione è un lavoro educativo incentrato sull'organizzazione degli elementi di base, al fine di supportare i processi di auto-organizzazione cognitiva dei soggetti che vengono formati. Lo sfondo dell'integratore può essere definito come una struttura di connessione, un contenitore di esperienze o piuttosto una strategia che consente di connettere e intrecciare diverse competenze e percorsi. |
| Didattica Laboratoriale       | Attivismo Pedagogico  | Attraverso i laboratori didattici, l'insegnante funge da facilitatore e stimolatore dell'apprendimento e aiuta gli studenti a scoprire le conoscenze attraverso il metodo di ricerca-azione. In questo modo lo studente diventa un costruttore di conoscenze attivo, secondo il suo stile di apprendimento e usando le diverse intelligenze che ha.   |

**Tabella: Metodologie didattiche utilizzate per l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES)**

### **3.2 Il Potenziale Formativo e Inclusivo delle Scienze Motorie e Sportive**

Lo sport e l'attività motoria hanno una valenza formativa, educativa e soprattutto inclusiva per ogni persona, a prescindere dall'età, dal genere e dalla presenza o meno di una condizione fisica o psichica disabilitante. Risulta, a tal proposito, sempre più importante che queste vengano lette in chiave educativa in modo da sostenere un processo volto all'inclusione sociale di qualsiasi forma di diversità, che vada dalla disabilità alle condizioni socio-economiche dell'individuo. In questa prospettiva, la stessa attività sportiva, così come l'attività motoria, diventano uno strumento in grado sia di stimolare l'educazione all'inclusione, che di favorire una serie di molteplici benefici sociali, psico-fisici, formativi, relazionali, etc. per quelle categorie ritenute, per un qualsiasi aspetto, "deboli".

La prospettiva sociale ed educativa dello sport, a livello Comunitario, ha acquisito importanza a partire dalla fine degli anni '90, diventando una tra le priorità europee nel 2007 quando il Trattato di funzionamento dell'UE ha stabilito che l'Unione deve contribuire alla promozione dei profili europei dello sport, tenendo conto delle sue specificità, delle sue strutture fondate sul volontariato e della sua funzione sociale ed educativa (European Commission, 2007).

Lo "sport", senza distinguere se di natura individuale o collettiva, è presente nell'insieme delle informazioni che riceve quotidianamente sia il bambino, l'adolescente che l'adulto, al pari di tutti i processi che rientrano nella sfera motoria.

I nuovi modelli di ricerca in materia di educazione hanno, da molto tempo, insistito sulla necessità di una formazione completa dell'individuo sui piani intellettuale, motorio, affettivo, sociale, fisico e corporeo. Non a caso, il ruolo e l'importanza delle scienze motorie e sportive, ad esempio, nell'offerta didattica e formativa delle università anglosassoni è già una realtà consolidata (Mari, 2007; Farinelli, 2005).

Gli aspetti, le nozioni e la didattica dello sport dovranno quindi normalmente integrarsi a quelli artistici, economici, politici, nell'insieme dell'azione educativa al fine di preparare gli allievi a diventare figure sociali complete e formate in modo efficace ed efficiente. Lo sport si riferisce ad un sistema di valori estremamente compatibile con il sistema dei valori dell'educazione; tra questi, ad esempio, vi sono il superamento personale, la dialettica dell'individuale e del gruppo in seno alla squadra, la partecipazione ad una realtà sociale che ha le sue regole e che bisogna imparare e applicare in seguito, il sentimento di appartenenza ad una comunità (Di Palma et al, 2016). Alla tranquillità del "lavoro realizzato", lo sportivo oppone la ricerca di un qualcosa in più, sia dal suo corpo, sia dalle sue azioni; infatti, nelle sue prestazioni tende a raggiungere le frontiere delle sue possibilità per mettere in luce ed esplorare tutte le virtualità che sente in sé (Altavilla, et al, 2014). Non è questa una delle finalità principali dell'educazione? Educare equivale anche a "condurre fuori da...", "portare più lontano", cercare di andare oltre i propri limiti nel tentativo di migliorarsi per superare ciò che l'eredità ha depositato in noi, creare nuove possibilità, creare un uomo nuovo. La scuola dello sport può servire da modello alla scuola tout court in questo settore (Isidori, 2012; Isidori & Fraile, 2008). Formazione motorio-sportiva e formazione intellettuale ritrovano, così, le stesse modalità di realizzazione.

La situazione classica si presenta con la famiglia che costituisce per il bambino un ambiente differenziato per l'età, il rango e lo statuto di ciascuno dei suoi membri, mentre a scuola il bambino si trova in un gruppo di pari animato da un adulto. Purtroppo, spesso, questo gruppo di pari non è che un insieme di soggetti, che non si riconosce in un gruppo avente la sua vita, la sua dinamica, la sua struttura, la sua evoluzione e, così, la scuola non è in grado di soddisfare il ruolo di socializzazione e formazione che dovrebbe garantire per un'educazione completa ed efficace. Lo sport, quello di squadra in particolare, è una delle forme più performanti di questa socializzazione: ciascuno

ha il suo ruolo da giocare, il suo posto e la sua funzione ed è al servizio di tutti; l'individuo si situa in rapporto agli altri, agisce in funzione degli altri ed il suo valore personale è al servizio della collettività; da qui la doppia preoccupazione di perfezionarsi personalmente per essere un elemento attivo del gruppo e di servire meglio la comunità alla quale si appartiene. Quanto appena descritto rappresenta a pieno una delle finalità essenziali dell'educazione: sviluppare l'individuo nei suoi componenti individuali e sociali, farne un cittadino che abbia una ricchezza personale da mettere al servizio della società; confermando ancor più il valore educativo insito nello sport (Di Palma et al, 2016; Light & Dixon, 2007). Ancora, la pratica di uno sport deve rispettare un certo numero di regole che bisogna conoscere, imparare ad applicare; praticare uno sport collettivo vuol dire rispettare le regole del gioco, organizzare la propria condotta e quella della squadra in seno a questo quadro istituzionale di cui si conoscono le frontiere e di cui si devono esplorare tutte le possibilità al fine di sapere dove inizia e finisce la propria libertà. Lo sport, così, nel pieno della prospettiva educativa, contribuisce alla comprensione della necessità di avere una regola per ogni attività sociale umana e dell'importanza di accettarla di impararla e di sapere come applicarla e utilizzarla (Di Palma et al, 2016). Attraverso l'attività motoria e sportiva si sviluppano e si instaurano nuove forme di relazioni, di scambio e di dialogo; ad oggi, infatti, formare l'essere umano nella sua totalità, sviluppare tutte le sue virtualità, creare in lui nuove possibilità implica che l'educazione motoria e lo sport facciano integralmente parte dell'educazione (Di Palma & Ascione, 2020; Di Palma, Iovino & Ascione, 2019). L'educazione motoria e lo sport non devono essere considerati unicamente come condizioni di una migliore vita psichica o come azioni necessarie al buon funzionamento del cervello, queste sono, ormai, componenti formative che devono essere integrate all'insieme dell'azione educativa contemporanea in grado, addirittura, di introdurre talvolta forme d'azione educativa, proprie della pedagogia speciale, in grado di sviluppare processi inclusivi nei riguardi di classi sociali

svantaggiate (disabili, minoranze etniche, soggetti poveri, etc.) totalmente assenti nell'educazione classica.

Al riguardo, è opportuno premettere che i cambiamenti degli stili di vita e di consumo delle famiglie, unitamente all'accesso nella pratica sportiva di fasce sociali più deboli quali anziani, disabili, bambini, fasce povere, etc. hanno avviato una vera e propria evoluzione del significato dello sport sempre più a vantaggio del valore educativo, inclusivo e sociale, ridimensionando la considerazione della sola prestazione sportiva agonistica. In questa prospettiva lo sport, partendo da ciò che una persona è in grado di dare o di fare, a prescindere dalle differenze fisiche o psichiche con gli altri, stimola la considerazione di sé e della propria esistenza, in pieno accordo con il presupposto dell'inclusione (Farinelli, 2005; Gianfagna, 2007). La dimensione sociale ed educativa del movimento sportivo è ormai affermata e promossa a livello internazionale per sostenere i fenomeni dell'integrazione e dell'inclusione e si accompagna ad una riconsiderazione del concetto di salute che porta ad intendere lo sport quale pluralità di pratiche motorie utili a configurarlo quale strategia educativa nelle modalità con cui il soggetto dovrebbe vivere il proprio tempo libero (De Anna, 2005; 2007; Isidori & Fraile, 2008).

A livello degli organismi internazionali sono numerose le dichiarazioni e le iniziative promosse per riconoscere e diffondere la valenza educativa del cosiddetto "sport per tutti". Tra queste ci sembra importante ricordare l'Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport 2004, istituito con decisione n. 291/2003/UE del Parlamento europeo e del Consiglio del 6 febbraio 2003. Le motivazioni di questa iniziativa richiamano il potenziale educativo che le attività sportive possono svolgere rispetto alla crescita e alla maturazione delle singole persone e allo sviluppo della società civile, anche promuovendo l'inclusione sociale dei gruppi marginali (Di Palma, et al., 2016; Isidori, 2012). Lo "sport per tutti" necessita di una concezione dell'attività sportiva che la riconosca come un'attività praticata dal soggetto basata sull'elevata

maturità della funzione motoria. La funzione della motricità, come tutte le funzioni, può però manifestarsi in modalità che ne mostrano l'evolversi e il perfezionarsi, dalle forme infantili fino a quelle proprie del gesto sportivo specialistico, mirando al massimo sviluppo possibile della stessa consentito dalle condizioni individuali (Guiggi, 2012; Light & Dixon, 2007).

In relazione a ciò, l'educazione alla pratica sportiva rappresenta un percorso che si snoda a livelli diversi, dall'iniziale educazione motoria fino all'avviamento allo sport e alla sua pratica specialistica, su un continuum che consente ad ognuno, senza pregiudizi e distinzione di alcuna natura, di collocarsi e procedere secondo la maturità della propria funzione motoria (Bailey et al., 2009). Se la promozione di uno "sport per tutti" si radica in una concezione dello sport che supera quella puramente agonistico-professionistica, la pratica sportiva delle persone con disabilità, o con qualsiasi altra forma di "deficit" fisico, sociale, economico o psichico, necessita di iscriversi in un paradigma che pone le basi per il riconoscimento dell'intera loro identità e per la loro inclusione sociale (Mari, 2007).

Si tratta perciò, in linea con l'evoluzione del dibattito internazionale in materia, di cogliere gli elementi che riorientano l'operatività verso orizzonti di normalizzazione nella necessaria prospettiva di speciale normalità, posta alla base dei processi educativi e d'inclusione delle persone, lungo tutto l'arco della vita.

L'essere umano, infatti, agisce in base ad un pensiero, ad una intenzionalità, e la sua azione si esplica attraverso comportamenti intelligenti di adattamento alle situazioni di vita quotidiane, lavorative, sportive e del tempo libero (Di Palma et al, 2016). L'educazione motoria e sportiva, nello specifico, permette di soddisfare in modo produttivo alcuni bisogni propri dell'uomo legati all'esperienza di gioco, il movimento, l'agonismo e la vita di gruppo e di squadra. L'attività fisica è certamente uno strumento fondamentale per il miglioramento

delle potenzialità residue in tutti i gradi di disabilità e di situazioni “svantaggiate” o caratterizzate da una “diversità” (Wilson & Clayton, 2010):

- In condizioni critiche: migliora l'autonomia negli spostamenti e il riconoscimento/consapevolezza dei dati senso-percettivi inerenti le condotte motorie messe in atto;
- In condizioni di media criticità: facilita l'acquisizione di abilità motorie elementari e il loro corretto utilizzo nella vita scolastica, di relazione e di preparazione allo sport e alle situazioni di vita quotidiana;
- In condizioni di lieve criticità: permette l'acquisizione di abilità motorie più complesse che possono permettere la pratica delle attività sportive.

Inoltre, sin dai primi anni di età, coloro che svolgono una regolare attività fisica, dallo sport di gruppo o individuale, fino ai giochi all'aria aperta o alla pura attività fisico-motoria, dimostrano una maggior fiducia nelle proprie possibilità, sono portati a una maggior autostima, alla facilità nei rapporti sociali, ad una maggior sopportazione dello stress, e sono meno propensi alla manifestazione di disturbi come ansia e depressione, stimolando automaticamente processi inclusivi (De Anna, 2007; Di Palma et al, 2016). Altri studi hanno dimostrato come la pratica costante di attività sportiva o motoria, produca effetti benefici su diverse funzioni che impattano sia a livello inclusivo, ma soprattutto sulla sfera personale e relazionale:

- Apprendimento (Best, 2010);
- Sviluppo delle aree e funzioni corticali (Hillman, Erickson & Kramer, 2008);
- Incremento dell'arousal fisiologico (Murialdo, 2009);

- Rendimento scolastico (Farinelli, 2005; Isidori & Fraile, 2008).

Non meno importanti, soprattutto per le attuali generazioni giovanili, gli effetti che si producono nel mantenimento della salute mentale (Van Prag, 2008) e nella prevenzione delle malattie cardiovascolari, diabetiche, ipertensive, già presenti nei bambini e spesso legate al sovrappeso/obesità che affliggono l'infanzia (Eisemann, 2006; Przeweda & Dobosz., 2003). Diversi studi in letteratura (Alesi et al, 2014; Barr & Shields, 2011) evidenziano come la pratica regolare dell'esercizio fisico e dello sport sia benefica per i soggetti con sindrome di Down perché promuove l'interazione sociale, l'autostima, la salute psicofisica e previene il rischio di malattie croniche (Ordonez et al., 2012; Andriolo et al, 2010). Lo svolgimento di attività motoria e sportiva per la persona disabile, o che si trova in situazioni di svantaggio fisico, economico o sociale, è l'esaltazione delle sue capacità, seppur residue, e di ciò che sa fare, in un mondo che sempre gli ricorda ciò che non è in grado di essere e ciò che gli manca. Carraro (2004), infatti, afferma che «orientarsi verso l'inclusione significa permettere a tutti coloro che si avvicinano alla pratica motoria e sportiva di raggiungere un livello base di abilità tecniche, di provare piacere nell'impegno e nello sforzo prodotti e di non essere esclusi in quanto "meno adatti"». In questo senso, l'avviamento alla pratica motoria e/o sportiva di soggetti che presentano criticità intellettive e/o mentali, relazionali, sociali, etc., ha lo scopo di promuoverne l'integrazione sociale, l'inclusione, l'autostima e prevenire il rischio di insorgenza di malattie cronicodegenerative e migliorare la qualità di vita.

Quanto analizzato evidenzia, così, l'importanza di promuovere anche nel contesto scolastico, a qualsiasi livello, l'attività sportiva e motoria affinché si persegua l'obiettivo inclusivo nei confronti di coloro i quali si caratterizzano per la richiesta, implicita o esplicita, di Bisogni Educativi Speciali (BES).

Al riguardo verranno sinteticamente esposti i benefici dell'azione

educativa condotta attraverso l'attività motoria e lo sport svilupppabili anche nel contesto scolastico sia per studenti disabili, che per quelli con Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Per quanto concerne i disabili, specie se nello status di studenti, la pratica sportiva ha assunto una rilevanza sempre più importante nella loro gestione, perché potenzialmente può contribuire in modo incisivo al loro inserimento o reinserimento nella collettività, quindi nel gruppo classe e nel sistema scuola (Di Palma, Ascione & Peluso Cassese, 2017; Misener & Darcy, 2014; Tafuri et al, 2017).

Attraverso l'esperienza sportiva un disabile nel momento in cui si relaziona con il mondo esterno ha l'opportunità di scoprire una sana collaborazione, che esula dai tornaconti personali, e riesce ad assaporare la gioia delle relazioni umane. All'interno del mondo sportivo le interazioni che si instaurano sono, infatti, molteplici e di diverso tipo, ad esempio, si entra in contatto con l'allenatore, con i compagni, nel caso degli sport di squadra, e con gli avversari. Questo complesso panorama di connessioni consente al soggetto di sperimentare una vasta gamma di sentimenti ed emozioni, di gestire eventuali conflitti relazionali e di imparare ad adattare la relazione in base alle persone con cui interagisce. Nei rapporti interpersonali al soggetto vengono riconosciuti degli scopi e uno specifico ruolo, potenziando così il processo di costruzione della sua identità personale (Di Palma, Raiola, Tafuri, 2016; Guiggi, 2012; Hodge, Lieberman & Murata, 2012).

Lo sport rappresenta un elemento fondamentale sul piano emotivo, sociale ed inclusivo, costituito da un ambiente multidimensionale, dinamico, ludico ed adatto ad intensificare la coscienza di sé e del proprio corpo. Tutto ciò caratterizza tale settore, anche, come uno strumento eccellente per l'integrazione delle minoranze e dei gruppi a rischio di emarginazione sociale. L'integrazione e l'inclusione sono gli obiettivi, lo sport è il veicolo, perché assegna a ciascuno un ruolo preciso in un contesto collettivo, come quello scolastico, e riesce ad

abbattere le barriere e i muri che si creano all'esterno, perché nello sport si è tutti uguali. Nello specifico, vi sono caratteristiche intrinseche nell'attività sportiva che determinano e stimolano positivamente il valore inclusivo di tale settore (Beyer, Flores, Vargas-Tonsing, 2009; Di Palma, Ascione & Peluso Cassese, 2017; Farinelli, 2005; Light, Dixon, 2007; Russo, 2004; Tafuri et al, 2017):

- **Lealtà sportiva.** I praticanti, ad ogni livello, le società sportive e gli altri operatori del mondo dello sport devono comportarsi secondo i principi di lealtà e correttezza sportiva e cooperare attivamente per la promozione di una civile convivenza sociale e culturale, oltre che sportiva.
- **Rispetto.** Nello sport bisogna astenersi da qualsiasi condotta suscettibile di ledere l'integrità fisica nonché la dignità morale dell'avversario nelle gare e nelle competizioni sportive. Occorre anche mettere in campo iniziative per sensibilizzare il pubblico delle manifestazioni sportive al rispetto degli atleti, delle squadre e dei relativi sostenitori.
- **Cultura sportiva.** Il linguaggio sportivo è universale, supera confini, lingue, religioni ed ideologie e possiede la capacità di unire le persone, creando ponti e favorendo il dialogo e l'accoglienza.
- **Rispetto delle regole comuni.** Lo sport si caratterizza per avere delle regole uguali per tutti indipendentemente dall'etnia e dalla cultura del singolo individuo; esso rappresenta un terreno di confronto neutrale capace di mettere tutti sullo stesso piano. Imparare sin da piccoli ad accettare le regole comuni di gioco, ha una valenza altamente educativa e formativa verso l'accettazione e l'inclusione.
- **Non violenza.** Il mondo dello sport rifiuta la violenza fisica e verbale contrastando comportamenti o dichiarazioni che in

qualunque modo determinino o incitino ad essa, limitando così l'insorgere di espressioni esclusive.

- Valorizzazione delle diversità e delle unicità. Nello sport le naturali differenze di origine, di colore, di lingua e di cultura sono fondamentali per accrescere ed arricchire il singolo individuo. Nel gioco esistono diversità di ruoli e caratteristiche; dal giusto mix nasce il team vincente. Lo spirito di squadra favorisce la coesione valorizzando in senso positivo l'unicità di ogni persona.

In riferimento a giovani e studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, spesso incontrano difficoltà nella socializzazione all'interno di un gruppo di pari così come nella coordinazione motoria: è quindi molto importante creare delle condizioni perché essi possano sperimentare esperienze positive e socializzanti in contesti che siano extrascolastici e di gruppo come quello sportivo.

Un problema che, però, gioca a svantaggio dei ragazzi con DSA è il fatto che per la pratica dello sport si richiede l'intervento diretto del sistema attentivo, del coordinamento motorio, del controllo della postura, e di altri aspetti spesso deficitari in questi individui (Jelle Vuijk et al, 2011; Razuk & Barela, 2014; Westendorp et al, 2011). Nonostante ciò possa indurre a pensare che svolgere un'attività sportiva possa essere un'esperienza altamente fallimentare e controproducente per un ragazzo affetto da **DSA**, è importante tener conto due fattori fondamentali:

- Le caratteristiche specifiche di tali persone possono rappresentare delle risorse uniche ed utili a farli eccellere nelle discipline sportive;
- Il naturale potenziale educativo, sociale ed inclusivo dello sport di cui questi studenti potrebbero beneficiare.

In merito al primo fattore, le persone con DSA spesso hanno facilmente una visione d'insieme, una percezione globale e riescono a "leggere" le situazioni in modo più ampio. Ragionano in modo dinamico, creando connessioni inusuali che altri difficilmente riescono a sviluppare ed hanno una capacità di analisi che si basa su prospettive diverse da quelle tradizionali che li portano ad affrontare i "compiti" con approcci e modalità diverse. Inoltre, spesso, la loro modalità di apprendimento è di tipo multidimensionale, che si avvale dell'utilizzo di tutti i sensi e li induce a processare le informazioni in modo globale invece che in sequenza. Sono, poi, creativi e sviluppano facilmente nuove idee e soluzioni; ciò gli consente di esprimere al meglio le loro potenzialità in un contesto dinamico, in continuo cambiamento, proprio come quello che si concretizza durante le attività sportive (Cornoldi, 2007; Ghidoni, Genovese & Guaraldi, 2015; Smith et al, 2015). Atleti dislessici come il pugile e campione dei pesi massimi Muhammad Ali, i grandissimi giocatori di basket Michael Jordan e Magic Johnson, il campione di canottaggio Steve Redgrave rappresentano esempi concreti di quanto analizzato.

La possibilità di successo attraverso lo sport per i ragazzi con DSA è un aspetto molto importante in termini di crescita dell'autostima visto che, nei contesti scolastici, questi sono, purtroppo, abituati a leggere negli occhi dei loro insegnanti la sfiducia nei confronti delle loro capacità e riuscire a "fare bene" qualcosa è una rivincita il cui valore non si può quantificare. Inoltre, per quanto concerne il secondo fattore in analisi, lo sport per le sue caratteristiche naturali svolge un ruolo sociale fondamentale, rappresentando uno strumento di educazione e uno straordinario catalizzatore di valori universali positivi. Lo sport è, di fatti, un veicolo di inclusione, partecipazione e aggregazione sociale soprattutto nei confronti di soggetti che in altri contesti sociali, come quello scolastico ed universitario, manifestano difficoltà (Bailey, 2005; Di Palma, Ascione & Peluso Cassese, 2017; Di Palma et al, 2016; Peluso Cassese, Di Palma & Tafuri, 2017). Proprio in ragion di

ciò si ipotizza che per studenti con DSA la pratica dell'attività sportiva, a prescindere dalla possibilità di affermarsi ad altissimi livelli, possa configurare un efficace strumento di supporto allo sviluppo dell'autostima, dell'autonomia e delle capacità relazionali di tali soggetti, requisiti indispensabili per un conseguente miglioramento delle capacità di apprendimento didattico anche nei contesti scolastici ed universitari.

Alla base dei principi cardine dello sport quale fenomeno di didattica e pedagogia inclusiva sono di fondamentale rilevanza, in tale settore, coloro che assolvono al ruolo di educatori nel processo di formazione; è necessario, quindi, garantire che tutti i soggetti, che rivestano tale ruolo di responsabilità, siano ben formati e qualificati (Mari, 2007; Tafuri et al, 2017).

### 3.3 Didattica Sperimentale: Innovare i Processi Formativi

Le Riforme nazionali, il Processo di Bologna e la Strategia Europa 2020 hanno sostanzialmente modificato il modello di formazione sia a livello scolastico che universitario, proiettando quest'ultima verso approcci didattici innovativi, principalmente incentrati sullo studente, sui risultati dell'apprendimento e sull'utilizzo di nuove tecnologie. C'è un ampio consenso, sia nazionale sia internazionale, sulla necessità di migliorare l'offerta formativa rendendola accessibile, ampia e diversificata. Il tema dell'innovazione della didattica ha assunto negli ultimi anni un ruolo centrale nel cambiamento che riguarda i processi di produzione e diffusione della conoscenza; l'apprendimento e l'insegnamento sono la *core mission* delle istituzioni formative su tutti i livelli di istruzione.

Il sistema dell'istruzione, in particolare quello universitario è, infatti, chiamato a ri-definire, grazie al contributo di specifici Setto-

ri Disciplinari – 11/D1 Pedagogia e Storia della Pedagogia e 11/D2 Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa – la sua identità e la sua mission per offrire risposte adeguate sul piano organizzativo, dei contenuti e delle metodologie alle nuove esigenze e competenze richieste dal mondo della scuola, del lavoro e dalla società globale.

Per innovazione si intende il processo continuo di progettazione, sviluppo e implementazione dei processi di insegnamento-apprendimento volti a promuovere esperienze partecipative e *learner centred* (Salomoni, Sancassani, 2018); concetto ampio che si riferisce, tra le altre cose, a forme di apprendimento attivo, alla didattica partecipativa e all'insegnamento supportato dalle tecnologie digitali.

Si richiamano, a tal riguardo, i 10 principi che secondo l'Unione Europea sono alla base dell'innovazione didattica (EFFECT, 2019):

1. *L'esperienza di apprendimento nell'ambito dell'istruzione alimenta e consente lo sviluppo di studenti come cittadini attivi e responsabili, pensatori critici, problem-solver e predisposti per il lifelong learning (acquisizione di skill utili a vivere e apprendere in un mondo che cambia);*
2. *L'apprendimento e l'insegnamento sono learner-centred (offerta di opportunità di apprendimento adeguate alle diverse esigenze e capacità; apprendimento reciproco studente-docente; studente responsabile e attivamente coinvolto nell'esperienza di apprendimento);*
3. *L'apprendimento e l'insegnamento sono parte integrante dello scopo, della mission e della strategia delle istituzioni universitarie (la mission deve riflettere lo scopo educativo e i valori dell'istituzione per migliorare l'impatto e la sostenibilità);*
4. *La governance scolastica promuove e guida attivamente il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento;*

5. *L'apprendimento-insegnamento è un processo collaborativo e collegiale che coinvolge tutta l'università, la scuola, studenti, personale amministrativo e staff tecnico, e la più ampia comunità (promozione della responsabilità sociale attraverso il coinvolgimento di tutti);*
6. *L'apprendimento, l'insegnamento e la ricerca sono interconnessi e si arricchiscono a vicenda (stimolo all'innovazione e alla creatività di nuove conoscenze);*
7. *L'insegnamento è il cuore della pratica accademica (rispettato e riconosciuto come attività professionale e qualificante attivamente promossa attraverso il reclutamento, lo sviluppo professionale e un sistema premiale);*
8. *La comunità esplora e cura attivamente una varietà di approcci all'apprendimento e all'insegnamento che rispettano la diversità di discenti, stakeholders e discipline (l'offerta formativa affronta le diversità di chi apprende, delle discipline, degli obiettivi di apprendimento e degli outcomes);*
9. *Per supportare e consentire il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento sono necessarie risorse e strutture sostenibili (finanziamenti, leadership distribuita, responsabilità chiare);*
10. *Il controllo di qualità istituzionale sviluppa processi flessibili, adatti allo scopo per valutare la qualità dell'esperienza di apprendimento (promuove una cultura che coinvolge tutta la comunità universitaria).*

A partire da tali presupposti vengono delineati i punti cardine sui quali si dovrebbe basare un efficace processo di innovazione didattica nei contesti della *formazione formale* (sistema scolastico ed universitario), ma anche in quelli della *formazione informale*, come quello sportivo.

### *Promozione delle forme di Student-centred learning*

Cosa significa mettere al centro lo studente e realizzare una didattica *student-centred*? Un'ampia letteratura ha dimostrato che gli studenti apprendono in modo diverso e con risultati diversi e che solo attraverso una didattica flessibile ed esperienze di apprendimento personalizzate è possibile garantire una formazione che mette al centro lo studente con le sue specificità. Nel contesto del processo di Bologna, l'apprendimento incentrato sullo studente è stato definito come un approccio che sostituisce i modelli educativi puramente trasmissivi con una prospettiva basata su percorsi di apprendimento di alta qualità, flessibili e personalizzati che tengono conto dei singoli background. Si tratta di un cambio di paradigma che ha condotto alla revisione di tutti gli aspetti che contribuiscono all'organizzazione delle esperienze di apprendimento e insegnamento (Sursock, Smidt, 2010). Gli approcci che rientrano in una didattica *student-centred* intendono lo studente non come un fruitore, ma come un co-costruttore del proprio percorso formativo nell'ottica della valorizzazione delle potenzialità e delle risorse individuali (Gover, Loukkola, Peterbauer, 2019). In linea con tali presupposti teorici, la parte pratica si avvantaggia di forme di apprendimento basate su metodologie *research-based* e *inquiry-problem-based learning*, capaci di favorire la comprensione e il coinvolgimento attivo degli studenti e promuovere preziose capacità professionali e trasversali come il pensiero critico e la risoluzione di problemi creativi. Recentemente è stato dimostrato esserci un chiaro collegamento tra l'apprendimento centrato sullo studente e il raggiungimento degli Obiettivi dell'Agenda 2030 sullo Sviluppo Sostenibile (Gover, Loukkola, Peterbauer, 2019). In altri termini, mettere al centro lo studente vuol dire ri-definire la relazione studente-docente e enfatizzare il valore dell'apprendimento e dell'insegnamento, piuttosto che il solo risultato (Christersson et al, 2019).

### *Adozione ed utilizzo efficace delle risorse digitali*

Sebbene, finora le tecnologie digitali siano state usate per emulare forme tradizionali d'interazione docente-apprendente e non per esplorare le sue potenzialità, oggi esse rappresentano dimensione chiave dell'innovazione didattica e le università rivestono un ruolo chiave nella trasformazione digitale della società essendo in prima linea impegnate per far fronte alla necessità di costruire competenze adeguate (Jorgensen, 2019; Laurillard, 2014). Le innovazioni tecnologiche stanno cambiando i modi, le forme e i contenitori del sapere, elementi questi ultimi che necessitano di una approfondita riflessione sui sistemi pedagogici e didattici. In letteratura il riferimento al rapporto tra le nuove generazioni, le tecnologie e i social media è sempre più rilevante; si parla di *Digital Natives* (Prezky, 2001), di *Generation Me* (Twenge, 2013), di *Millennials* (Howe & Strauss, 2000), di *iGeneration* (Rosen, 2010). La fioritura di denominazioni rimanda alla sfida educativa di rispondere anche sul piano della formazione con strumenti che siano adeguati alle modalità di apprendimento e di comunicazione delle nuove generazioni. L'OECD (2011) definisce *Digital reading* le competenze digitali di cittadinanza e le inquadra come *learning outcome* da raggiungere negli ambiti della formazione attraverso un processo di interiorizzazione delle competenze e di sviluppo di atteggiamenti e processi interpretativi nei confronti del digitale. L'uso delle ICT nella didattica arricchisce le strategie dal punto di vista della multi-modalità, della flessibilità e della personalizzazione, soprattutto quando esse sono intese come sussidi tecnici e didattici che concorrono a facilitare l'apprendimento di studenti con disabilità o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e a colmare gap fisici e cognitivi. Alcune tecnologie si presentano particolarmente adatte alle esigenze specifiche delle persone con disabilità offrendosi come strumenti compensativi che consentono di acquisire sempre maggiore autonomia nello svolgimento delle attività formative ed essere partecipanti attivi della vita universitaria. Come sottolineano le Linee

Guida CNUDD 2014: “in un ambiente di apprendimento quale quello universitario assumono particolare rilievo gli ausili che supportano lo studente nell’attività quotidiana legata alla didattica (fruizione delle lezioni e studio individuale) nonché nell’accesso alle informazioni. Tra gli altri: i software di sintesi vocale, di riconoscimento del parlato, di interfaccia vocale, di predizione della parola, gli emulatori di sistemi di puntamento, le tastiere allargate, i puntatori oculari, i video ingranditori hardware e software”.

In linea generale, ciò che si intende affermare è che l’uso delle tecnologie digitali predispose la didattica ad essere inclusiva e a finalizzare i suoi obiettivi formativi nella direzione dello sviluppo di *soft skill* (Kaleta, Skibba & Joosten, 2007). In questa cornice, il concetto di *blended learning* si adatta bene ai contesti della formazione continua e della didattica che, presentando diversi livelli di complessità, necessitano di soluzioni sempre più flessibili ed aperte (Garrison & Vaughan, 2008). Tali soluzioni possono essere promosse dall’utilizzo di un’ampia gamma di strumenti tecnologici e di applicazioni del Web 2.0, nonché dall’impiego di metodi e strategie didattiche per lo più induttive e diversificate. In un contesto *blended* vengono favoriti percorsi di apprendimento interattivi, dove la collaborazione tra pari faccia-a-faccia e a distanza risulta fondamentale nella produzione di una conoscenza attivamente elaborata, a partire dalla risoluzione di situazioni problematizzanti. Il tema dello sviluppo e della condivisione di risorse didattiche digitali e dell’applicazione di metodologie di *blended learning*, che racchiudono anche l’erogazione di processi *MOOC*, bene si collega all’uso di strumenti di supporto, le APP, che creano le condizioni anche per meccanismi di interazione in tempo reale fra studenti e docenti prediligendo meccanismi di comunicazione comuni ai millennials. Il passaggio che si intende favorire è quello dalle App per la didattica alle App nella didattica.

Il riferimento alle risorse digitali può essere inquadrato, secondo il documento CRUI sugli ecosistemi digitali, nel framework della “Pe-

*dagogy-Space-Technology*” (PST), secondo il quale l’uso efficace della tecnologia nei processi di apprendimento necessita di essere inquadrato in un più ampio e coerente approccio pedagogico che tenga conto anche della costruzione degli ambienti di apprendimento (Salomoni, Sancassani, 2018).

Il paradigma formativo alla base della rivoluzione digitale dell’istruzione include anche l’utilizzo di materiale di supporto fruibile in modalità e-learning, sia attraverso personal computer che sistemi mobili (sistema BYOD). Il ricorso a politiche improntate sul BYOD è espressamente promosso dal Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca per un nuovo posizionamento del sistema formativo nell’era digitale; l’obiettivo è quello di promuovere una didattica innovativa basata sull’integrazione dei dispositivi elettronici personali degli studenti e degli insegnanti (PC portatili, tablet e smartphone) che possa incentivare lo sviluppo di competenze digitali. La scelta di utilizzare piattaforme di slide e file sharing con modalità di accesso semplice e universale da qualsiasi dispositivo, come la *Google Suite for Education*, risponde in modo efficace alle modalità di fruizione degli studenti e predispone servizi in cloud, come la posta elettronica, la memorizzazione di dati e il service desk. Condividere materiali didattici diventa così più veloce grazie alle mail, alla messaggistica e alle modalità di accesso ai repository universitari che ospitano materiali di riferimento della didattica digitale.

La trasformazione digitale riguarda ancora le modalità attraverso le quali l’istituzione comunica con i suoi studenti e con l’esterno; innovative risultano, in questo senso, le forme di comunicazione diretta, come ad esempio la creazione di *WEB Television* che offre servizi informativi attraverso il web in tecnologia streaming per registrare e inviare servizi giornalistici, interviste e notiziari, creare e inviare video lezioni, pubblicizzare eventi, anche con la partecipazione degli studenti. Si sottolinea l’opportunità di sperimentare attraverso pagine dedicate sui principali Social Media lezioni interattive che permettono agli studenti di seguire le lezioni in diretta streaming.

### *La formazione pedagogica del personale docente*

Uno degli obiettivi programmatici dell'innovazione della didattica è lo sviluppo delle competenze pedagogiche dei docenti, così come evidenziato dalle Raccomandazioni del Rapporto dello *High Level Group on the Modernisation of Higher Education*, nel quale la formazione pedagogica certificata rappresenta un obiettivo cardine della formazione professionale dei docenti per il 2020. In accordo con gli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education*, il processo di miglioramento delle prassi didattiche diffuse attualmente investe il docente di un ruolo più ampio e partecipativo che lo vede essere anche "designer e leader di esperienze di apprendimento di qualità". Anche nell'ambito del progetto EFFECT la formazione pedagogica del personale docente è parte integrante dell'approccio strategico per il miglioramento dei processi di apprendimento-insegnamento universitario e rappresenta uno dei fondamentali driver del cambiamento. I docenti, come guide e facilitatori del rinnovamento della didattica, rappresentano il cuore del processo che si basa principalmente sulla motivazione personale e istituzionale, sulla disponibilità a essere coinvolti in processi critico-riflessivi. Il documento della CRUI sottolinea alcune buone pratiche che in questa direzione hanno favorito lo sviluppo delle competenze pedagogiche dei docenti e che saranno implementate nel Progetto:

- *corsi e programmi brevi di iniziazione* alle abilità didattiche (es. Oxford, Imperial college di Londra, EPFL);
- *corsi di aggiornamento/approfondimento* in cui i docenti presentano le sperimentazioni di approcci e strumenti realizzate nei corsi (es. eventi Meet&Eat della TU Delft, Pedagogiclunches di EPFL);
- *programmi di formazione certificata* (es. PG Cert ULT dell'Imperial College di Londra, TUM della Technische Universität München);

- *comunità di pratica* (es. Digital TeachingInnovation Forum di Oxford, Labs – comunità virtuali di Oxford);
- *MOOC rivolti ai docenti*.

In riferimento a questi ultimi punti, e quindi alla formazione tecnologica dei docenti, si evidenzia la necessità di preparare quest'ultimi non solo all'utilizzo delle tecnologie, ma alla definizione di nuovi ambienti didattici che integrino nuovi setting, nuove metodologie e nuove tecnologie. Non si tratta, pertanto, di una formazione tecnica e della semplice promozione delle ICT, ma di favorire l'acquisizione di un know-how complesso che permetta la realizzazione di modelli tecnologici di tipo *infusion*, ovvero tesi a penetrare e impregnare i processi didattici. Nella prospettiva di un cambiamento paradigmatico le tecnologie non rappresentano esclusivamente una possibilità, ma la realtà in cui chi apprende e chi insegna è inserito. Un modello formativo di riferimento nella cornice delineata è il TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) elaborato da Mishra e Koehler che evidenzia la necessità di predisporre una formazione dei docenti in cui i saperi disciplinari, pedagogici e tecnologici siano affrontati in modo integrato per la definizione di strategie di insegnamento efficaci. Una formazione impostata secondo questo modello ha come obiettivo quello di connettere conoscenze e competenze rispetto ai seguenti ambiti:

- modalità di rappresentazione dei concetti mediante le tecnologie;
- approccio pedagogico di tipo costruttivista all'insegnamento;
- individuazione di criticità nei processi di apprendimento dei singoli e scelta di tecnologie adeguate ai bisogni educativi;
- uso delle tecnologie per intervenire sulle teorie epistemologiche e crearne delle nuove.

In merito all'incidenza dell'uso della tecnologia sulla qualità degli apprendimenti un elemento degno di nota riguarda il ruolo degli insegnanti sia per quanto riguarda le interazioni didattiche sia per le strategie di utilizzo delle tecnologie. Si prospettano scenari didattici differenti se ad esempio l'uso della tecnologia è di tipo supplementare o sostitutivo ad una didattica di tipo tradizionale; e ancora se si colloca in contesti di apprendimento collaborativi o meno. In ragione di quanto detto risulta ineludibile avviare una riflessione sulla formazione degli insegnanti: il ruolo giocato dagli insegnanti nel cambiamento digitale della scuola non è un elemento neutro in quanto il processo di insegnamento è innanzitutto un processo comunicativo/linguistico legato "da un vincolo di interdipendenza almeno ad una tecnologia (analogica, digitale) [...] suoni, immagini, filmati, social network diventano, pertanto, la sintassi su cui basare la possibilità insegnativa-apprenditiva". Ne consegue che lo sviluppo e l'aggiornamento professionale possano essere identificati come elementi chiave della trasformazione dell'identità pedagogica della scuola, ancor di più se finalizzati alla costruzione di una professionalità docente meno monolitica e sganciata da un approccio trasmissivo. Secondo il Rapporto TALIS 2013 la formazione iniziale e lo sviluppo professionale degli insegnanti rappresentano occasioni preziose per acquisire competenze che possano permettere loro di affrontare in maniera adeguata i cambiamenti e le criticità dei sistemi scolastici. Agire all'interno della scuola attraverso l'inserimento di strumenti tecnologici non basta, il passaggio irrinunciabile affinché si possa diffondere una cultura digitale è che questa venga interiorizzata ed agita in maniera professionale dagli insegnanti. In definitiva, il set di competenze richieste oggi ad un buon insegnante si denotano sicuramente per la loro cifra digitale, ma si esprimono qualitativamente grazie alla capacità dello stesso di agire una didattica sostenuta da scelte consapevoli, da modelli teorici e metodologie adeguati a guidare l'impiego delle tecnologie nei contesti della formazione.



## Riferimenti Bibliografici

- Alesi, M., Battaglia, G., Roccella, M., Testa, D., Palma, A., & Pepi, A. (2014). Improvement of gross motor and cognitive abilities by an exercise training program: three case reports. *Neuropsychiatr Dis Treat*, 10, 479-485.
- Altavilla, G., et al. (2014). Some aspects on teaching and learning by physical activity. *Sport Science*, 7 (1), pp. 7-9.
- Andriolo, R. B., El Dib, R. P., Ramos, L., Atallah, Á. N., & da Silva, E. M. (2010). Aerobic exercise training programmes for improving physical and psychosocial health in adults with Down syndrome. *The Cochrane Library*.
- Anolli, L., Legrenzi, P., (2001). *Psicologia Generale*. Il Mulino, Bologna.
- Ascione, A., Molisso, V., Montesano, P. (2017). Inclusion and Physical activity for individuals with Special Educational Needs. *Scienze e Ricerche*, n° 46, pp. 37-41. ISSN 2283- 5873.
- Ascione, A., Molisso, V., Montesano, P. (2017). *Inclusion and Physical activity for individuals with Special Educational Needs*. *Scienze e Ricerche* n° 46, pp. 37-41.

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. the BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research papers in Education, 24*(1), 1-27.
- Barr, M., & Shields, N. (2011). Identifying the barriers and facilitators to participation in physical activity for children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 55*(11), 1020-1033.
- Bateson, G., (1979). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano.
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review, 30*, 331-351.
- Beyer, R., Flores, M. M., Vargas-Tonsing, T. M. (2009). *Strategies and Methods for Coaching Athletes with Invisible Disabilities in Youth Sport Activities*. Journal of Youth Sports. ( Vol. 4, 2).
- Canevaro, A. (2007). *Integrazione scolastica: aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano. Disabilità dalla Scuola al Lavoro*. Jesi (Ancona): Gruppo Solidarietà.
- Carlini, A. (2012). *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia*. Tecnodid.
- Carraro, A. (2004). Educare attraverso lo sport: una riflessione critica. *Orientamenti pedagogici, 51*(306), 969-980.
- Christersson, C., Staaf, P., Braekhus, S., Stjernqvist, R., Pusineri, A. G., Giovani, C., ... & Mainelli, X. U. (2019). Promoting active learning in universities.
- Cisotto, L., (2015). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegna-*

mento e di apprendimento. Carocci editore, Roma.

Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna.

Cornoldi, C. (Ed.). (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Il mulino.

De Anna, L. (2005). Progettare e promuovere Attività Motorie e Sportive Integrate nella formazione di persone con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4(1), 39-45.

De Anna, L. (2007). Le Attività motorie e sportive nella scuola dell'infanzia e primaria in una prospettiva inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6(4), 307-314.

Di Palma, D. (2017). Training Methodologies and Technological Tools for Sport. *Research Journal of Humanities and Cultural Studies (RJHCS)*, Vol. 3 No. 3 – 2017: 13-21

Di Palma, D., Ascione, A. (2020). TRAINING IN SCHOOL THROUGH MOTOR EDUCATION: AN EXPERIMENTAL PEDAGOGICAL PROTOCOL. *SPORT SCIENCE*, vol. 13 (2020) 1, p. 76-85.

Di Palma, D., Ascione, A., & Peluso Cassese, F. (2017). Management of sports activity and disability in Italy. *Sport Science*, 10 (2017) Suppl 1: 18-22.

Di Palma, D., et al. (2016). Education Management and Sport. *Formazione & Insegnamento XIV – 1 – 2016 – Supplemento*. ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line.

Di Palma, D., Iovino, S., Ascione, A. (2019). The importance of sports education in the primary school: An experimental pedagogical project. *JOURNAL OF HUMAN SPORT AND EXERCISE*, vol. 14,

p. 1908-1924, ISSN: 1988-5202, doi: 10.14198/jhse.2019.14.Proc5.10

Di Palma, D., Masala, D., Ascione, A., Tafuri, D. (2016). *Education Management and Sport*. Formazione & Insegnamento ( Vol. XIV, 1, Supplemento).

Di Palma, D., Molisso, V., Pezzella, A., Iovino, S. (2017). *Sport, Education and Disability: Wheelchair Basketball*. International Journal of Education and Evaluation. IIARD – International Institute of Academic Research and Development. Vol. 3, No. 6.

Di Palma, D., Raiola G., Tafuri, D. (2016). *Disability and Sport Management: a systematic review of the literature*. Journal of Physical Education and Sport ( Vol. 16, 3, pp. 785–793).

EFFECT (2019). *Promoting a European dimensions to teaching enhancement. A feasibility study from the European forum for enhanced collaboration in teaching (EFFECT) project*. EUA 2019.

Eisenmann, J. C. (2006). Insight into the causes of the recent secular trend in pediatric obesity: common sense does not always prevail for complex, multi-factorial phenotypes. *Preventive medicine*, 42(5), 329-335.

European Commission (2007). *White paper on sport*. Brussels.

Farinelli, G. (2005). *Pedagogia dello sport ed educazione della persona* (Vol. 3). Morlacchi Editore.

Flavell, J.H., Miller, P.H., Miller, S.A. (1996) *Psicologia dello sviluppo cognitivo*. Il Mulino, Bologna.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.

- Ghidoni, E., Genovese, E., & Guaraldi, G. (2015). *Giovani adulti con DSA: Diagnosi, aspetti psicologici e prospettive di sviluppo*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Gianfagna, R. (2007). Lo sport come mediatore per la crescita della persona disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, (6/4), 320.
- Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). Student-centred learning: approaches to quality assurance. EUA (European University Association).
- Guglielman, E. (2011). *Verso l'«e-learning» inclusivo. Primi contributi per la costruzione di linee guida per l'accessibilità metodologico-didattica*. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), (Vol. 2, 4, pp.167-186).
- Guiggi, A.B. (2012). *Strumenti aziendali e leve strategiche per la promozione delle attività sportive a servizio della disabilità*. Giappichelli Editore.
- Halvorsen, A. & Nearly, T. (2001). *Building inclusive school*. Boston: Allyn eBocon.
- Hillman, C., H., Erickson, K., I., & Kramer, A., F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65.
- Hodge, S. R., Lieberman, L. J., Murata, N. M. (2012). *Essentials of teaching adapted physical education: Diversity, culture, and inclusion*. Holcomb Publishers.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage.
- Ianes, D. (2005) *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Erickson, Trento.

- Ianes, D., Cramerotti, S., (2015). *Alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Erickson, Trento.
- Isidori, E. (2012). *Filosofia dell'educazione sportiva: dalla teoria alla prassi*. Edizioni Nuova Cultura.
- Isidori, E., & Fraile, A. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio critico-riflessivo*. Roma: Aracne.
- Jelle Vuijk, P., Hartman, E., Mombarg, R., Scherder, E., & Visscher, C. (2011). Associations between academic and motor performance in a heterogeneous sample of children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 44(3), 276-282.
- Jorgensen, T. (2019). Digital skills. *Where universities matter. Learning & Teaching Paper (EUA)*.
- Kaleta, R., Skibba, K., & Joosten, T. (2007). Discovering, Design, and Delivering Hybrid Course, pg 111 *Blended Learning Research Perspectives*, Edited by Anthony G. Picciano and Charles D. Dziuban. *The Sloan Consortium*, p111.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come progettazione*. Franco Angeli, Milano.
- Light, R., & Dixon, M. A. (2007). Contemporary developments in sport pedagogy and their implications for sport management education. *Sport Management Review*, 10(2), 159-175.
- Maglioni, M., Biscaro, F., (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Mari, G. (2007). Sport e educazione. *PEDAGOGIA E VITA*, 65 (3-4), 154-175.

- Misener, L., Darcy, S. (2014). *Managing disability sport: From athletes with disabilities to inclusive organisational perspectives*.
- Molisso, V., Bonfiglio, L. (2018). *DSA e università: sostegno, esperienze ed interventi*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, Edizioni Universitarie Romane, pp. 41-48.
- Molisso, V., Di Palma, D. (2017). *Sitting Volleyball & Psychological Dimensions in Disability*. *Research Journal of Humanities and Cultural Studies*. IIARD – International Institute of Academic Research and Development. Vol. 3, No.3.
- Molisso, V., Di Palma, D., Ascione, A. (2019). *Apprendere ad Apprendere: una proposta pedagogica in ambito scientifico per i DSA*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, Edizioni Universitarie Romane, pp. 46-56.
- Molisso, V., Masullo, M. (2018). *The benefits of sport in Specific Learning Disorders*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, Edizioni Universitarie Romane, pp. 19-24.
- Molisso, V., Savino, F., Iovino, S., Tafuri, D., Quarto, M. (2019). *SLD and pedagogical-experimental approach: "Learning to Learn" in scientific field*. *Acta Medica Mediterranea*, 35, pp. 1389.
- Molisso, V., Tafuri, D., (2020). *Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Sport: Modelli e Strumenti Educativi*. Athena Editore, Napoli.
- Murialdo, M.N.A. (2009). *Le componenti psicologiche di un atleta di alto livello*.
- Ordonez, F. J., Rosety, I., Rosety, M. A., Camacho-Molina, A., Fornieles, G., Rosety, M., & Rosety-Rodriguez, M. (2012). *Aerobic training at moderate intensity reduced protein oxidation in adolescents with Down syndrome*. *Scandinavian journal of medicine & science in*

*sports*, 22(1), 91-94.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5).

Przeweda, R., & Dobosz, J. (2003). Growth and physical fitness of Polish youths in two successive decades. *Journal of sports medicine and physical fitness*, 43(4), 465.

Razuk, M., & Barela, J. A. (2014). Dyslexic children suffer from less informative visual cues to control posture. *Research in developmental disabilities*, 35(9), 1988-1994.

Rosen, L. D. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*. St. Martin's Press.

Russo, P. (2004). *Sport e società*. Roma: Carocci Editore.

Salomoni, P., Sancassani, S. (2018). *Ecosistemi digitali come driver di innovazione didattica*. I Magnifici incontri. CRUI 2018, Piano Nazionale Università Digitale, 27-28 giugno 2018, p. 2.

Shaffer, R.H., (2005). *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*. Raffaello Cortina, Milano.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & Doughty, T. T. (2015). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Pearson.

Sursock, A., Smidt, H. (2010). *Trend 2010: a decade of change in European Higher Education*, EUA 2010.

Tafuri, D., Di Palma, D., Ascione, A. & Peluso Cassese, F. (2017). The educational contribution of sport for the formation of the disabled. *Formazione & Insegnamento XV – 3 – 2017*.

- Tafari, D., Molisso, V. (2017). *Theories of Learning and Innovation in Didactics*. Research Journal of Humanities and Cultural Studies. IIARD – International Institute of Academic Research and Development. Vol. 3, No 3. ISSN 2579-0528.
- Twenge, J. M. (2013). Teaching generation me. *Teaching of Psychology*, 40(1), 66-69.
- Van Praag, H. (2008). Neurogenesis and exercise: past and future directions. *Neuromolecular medicine*, 10(2), 128-140.
- Watzlavick, P., Jackson, D.D., Beavin, J. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Trad. it., Astrolabio, Roma 1971.
- Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J., & Visscher, C. (2011). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2773-2779.
- Wilson, P. E., & Clayton, G. H. (2010). Sports and disability. *PM&R*, 2(3), S46-S54



Gli aspetti didattici, educativi e della formazione degli studenti, gli approcci pedagogici speciali, le principali tecniche e metodologie didattiche innovative e gli ambiti dell'educazione motoria e sportiva, sono approfonditi con chiarezza ed efficacia all'interno di questo volume che si identifica quale valido strumento didattico e di sostegno per la ricerca nel campo delle scienze didattiche, pedagogiche, motorie e sportive.

**Vittoria Molisso**, Psicologa Clinica, laureata in “Psicologia Clinica e dello Sviluppo” presso la “SUN” - Seconda Università degli Studi di Napoli, Psicoterapeuta Sistemico - Relazionale specializzata presso l'I.Te.R. - Istituto di Terapia Relazionale, riconosciuto dal MIUR, Socio Ordinario Clinico presso la S.I.P.P.R. - Società Italiana Psicologia e Psicoterapia Relazionale, Ph.D. in “Scienze delle Attività Motorie e Sportive” (XXXII Ciclo) presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli “Parthenope”. Autrice di numerose pubblicazioni scientifiche su Riviste Nazionali ed Internazionali nell'ambito della “Psicologia dello Sport”, della “Pedagogia dello Sport” e delle “Teorie e Metodologie Didattiche”.

**Davide Di Palma**, Ph.D. in Scienze delle Attività Motorie conseguito presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope; Ricercatore di tipo B Settore Concorsuale 11/D2 Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa. Le sue principali Linee di Ricerca riguardano la Didattica Innovativa, la Pedagogia Sperimentale, l'Educazione Motoria e Sportiva, la Pedagogia Speciale.

€ 12,00

ISBN: 978-88-6022-407-1



9 788860 224071