

Management Educativo dei DSA nei Contesti Didattici: il Contributo dello Sport

Educational Management of DSA in Didactic Contexts: the Contribution of Sport

Domenico Tafuri

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
domenico.tafuri@uniparthenope.it

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano Telematica Roma
francesco.peluso@unicusano.it

ABSTRACT

The objective of this paper is to identify and analyze a performing management strategy, in educational and social key, able to deal with the critical aspects relating to Learning Disorders (LD) in the main didactic contexts such as School and University.

In this regard, the contribution identifies the key determinants on which to base a phase of operational management at various education levels and identifies in the sporting activity a tool of universal support able to make multiple benefits for the development of students with DSA.

L'obiettivo del paper è quello di individuare ed analizzare una performante strategia gestionale, in chiave educativa e sociale, in grado di affrontare le criticità relative ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nei principali contesti didattici quali la Scuola e l'Università.

A tal proposito, il contributo identifica le determinanti fondamentali su cui basare una fase di gestione operativa ai vari livelli di istruzione ed individua, inoltre, nell'attività sportiva uno strumento di sostegno universale in grado di apportare benefici multipli per lo sviluppo degli studenti con DSA.

KEYWORDS

Learning Disorders (LD), Educational Management, Sport, School, University. Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), Management Educativo, Sport, Scuola, Università.

- * Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli Autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: introduzione e i paragrafi n. 1 e 3 sono da attribuirsi a Domenico Tafuri; i paragrafi n. 2 e 4 e le conclusioni sono da attribuirsi a Francesco Peluso Cassese.

Introduzione

In Italia, uno studente su cinque incontra durante il suo percorso didattico, dai primi anni scolastici fino a quelli universitari, delle difficoltà tali da rendere necessario l'aiuto da parte di un esperto. Tale osservazione consente di affermare che nel nostro Paese di studenti bisognosi di un supporto didattico ve ne sono all'incirca dieci milioni; tra questi, in particolare, quasi due milioni manifestano quelli che vengono definiti Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

Risulta necessario, quindi, specificare la differenza sostanziale che esiste tra il termine "difficoltà" dell'apprendimento e il termine "disturbo" dell'apprendimento; nel primo caso si intende qualsiasi difficoltà incontrata da uno studente durante la sua carriera scolastica, mentre il disturbo fa riferimento ad una problematica più grave legata al processo di apprendimento.

Le difficoltà scolastiche sono di tanti tipi diversi e spesso non sono la conseguenza di una specifica causa, ma sono dovute al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente sia il contesto in cui egli viene a trovarsi. Relativamente al contesto, è stato dimostrato ampiamente come quello familiare, l'ambiente socioculturale, e la qualità dell'istituzione siano in grado di influire sugli esiti scolastici.

Per quanto concerne, invece, il disturbo dell'apprendimento viene interessata quella parte di studenti in cui la difficoltà, particolarmente grave e costante nel tempo, non può essere imputata semplicemente a fattori di natura contestuale o temporanei.

Proprio in ragione di ciò, diventa fondamentale inquadrare una strategia gestionale tale da fronteggiare le criticità che seguono all'individuazione di un disturbo specifico dell'apprendimento, al fine di garantire un adeguato percorso didattico a tutti i livelli, e soprattutto una crescita personale dell'individuo.

Il contesto scolastico e quello universitario devono evitare la manifestazione di situazioni di esclusione dei soggetti con DSA e proporre programmi operativi in grado di garantire uno sviluppo inclusivo sia in chiave educativa che sociale per tali individui.

A tal proposito si evidenzia come il settore sportivo sia in grado di fornire un contributo notevole per la crescita sociale, educativa e personale degli studenti con DSA.

1. DSA, Scuola e Università

L'incidenza delle difficoltà scolastiche sulla popolazione che frequenta la scuola dell'obbligo risulta essere del 18-19%, mentre per quanto riguarda nello specifico quella relativa ai casi di alunni con DSA si attesta tra il 4% ed il 6% (Bollani et al, 2017; Morlini & Scorza, 2017).

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento rappresentano una difficoltà significativa nell'acquisizione del controllo del codice scritto (lettura, scrittura, calcolo) che interferisce con il funzionamento adattivo in presenza di normodotazione intellettiva e adeguate opportunità di apprendimento ed in assenza di disturbi neuromotori o sensoriali o disturbi psicopatologici (pre-esistenti) (D'Amico, 2016; Molle et al, 2016; Stella & Biancardi, 1999).

Si può fare una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento quando, a test standardizzati di lettura, scrittura e calcolo, il livello di una o più di queste tre competenze risulta almeno di due deviazioni standard inferiore ai risultati medi prevedibili; oppure, l'età di lettura e/o scrittura e/o di calcolo è inferiore di alme-

no due anni in rapporto all'età cronologica del soggetto, e/o all'età mentale, misurata con test psicometrici standardizzati, nonostante un'adeguata scolarizzazione (Beitchman e Young, 1997; Cornoldi, 2007; Fletcher et al., 1994; Hammil, 1990). Tali disturbi, tra i quali si riconoscono dislessia, disortografia e disgrafia, discalculia, sono sottesi da specifiche disfunzioni neuropsicologiche, isolate o combinate.

Nel DSM – IV sono inquadrati nell'asse I come disturbi della lettura, dell'espressione scritta e del calcolo (Andreoli, Cassano & Rossi, 2007). Nell'ICD - 10 vengono inseriti all'interno dei disturbi dello sviluppo psicologico con il termine di disturbi specifici delle competenze scolastiche: disturbi specifici di lettura, di compitazione, delle abilità aritmetiche e disturbo specifico misto (World Health Organization, 1992).

A questo punto, è importante precisare, cosa siano nello specifico i principali DSA individuati (Cornoldi, 1991; Kavale, Forness & Lorschach, 1991; Tressoldi & Vio, 1996):

- Disgrafia: è una specifica difficoltà nella realizzazione dei grafemi.
- Disortografia: è uno specifico disturbo nella correttezza della scrittura (processo di trascrizione tra fonologia e rappresentazione grafemica della parola, frequenti errori grammaticali, ortografici).
- Dislessia: è uno specifico disturbo nella velocità e nella correttezza di lettura (automatizzazione del processo di decodifica dei segni grafici).
- Discalculia: è una debolezza nella strutturazione delle componenti di cognizione numerica (intelligenza numerica basale, meccanismi di quantificazione, etc.) e/o difficoltà nelle procedure esecutive (lettura, scrittura, messa in colonna dei numeri) e/o difficoltà nel calcolo. Nonostante un quoziente intellettivo nella norma, la capacità di questi bambini di apprendere codici alfabetici e numerici resta limitata.

Ciò significa che quasi tutti i soggetti affetti da DSA riescono ad apprendere lettura, scrittura e calcolo, ma in modo non altrettanto automatizzato rispetto ai loro compagni. Esistono, inoltre, altre manifestazioni, seppur meno note, come la disprassia e la disnomia. La disprassia riguarda la difficoltà di mettere in sequenza dati, periodi, denominazioni, come ad esempio: i mesi, gli anni, i giorni della settimana o ricordare la successione dei movimenti da fare per "allacciare le scarpe". La disnomia è, invece, rappresentativa della difficoltà di ricordare e di usare i nomi in modo pertinente, e della limitata capacità di trovare la parola che corrisponde al significato che il soggetto ha intenzione di esprimere.

A tal proposito la Scuola, ed anche l'Università, operano in relazione ad alcuni principali riferimenti normativi, che forniscono le indicazioni di base su cui strutturare un adeguato piano gestionale per queste criticità, tra cui:

- DPR 275/99 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni Scolastiche"
- Nota MIUR 26/A4 del 5.01.05 "Iniziativa relative alla dislessia"
- Nota MPI 4674 del 10 maggio 2007 "Disturbi di apprendimento – Indicazioni operative"
- Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione D.M. 31/07/2007
- DDL 19-05-09
- D.P.R. 22/6/2009 N° 122
- Legge 8 ottobre 2010 n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"

- D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011
- Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (allegate al D.M. 5669/2011).

Nello specifico, è opportuno sottolineare che, in ottemperanza alla legge 17/1999 di integrazione e modifica alla legge quadro 104/1992, tutte le Università Italiane hanno l'obbligo di istituire la figura di un Delegato del Rettore per la Disabilità che provveda alla gestione dell'attivazione dei servizi di supporto alle attività di studio e di vita universitaria per gli studenti con disabilità e con DSA, per offrire loro pari opportunità di formazione, studio e partecipazione alle attività universitarie.

2. I criteri di diagnosi dei DSA alla base di una efficace programmazione strategica

Prima di poter proporre ed analizzare un'ipotesi di approccio gestionale, in ottica didattica ed educativa, per le criticità derivanti dai DSA nel sistema scolastico ed universitario, è indispensabile inquadrare le modalità con cui tali disturbi si individuano. Infatti, seppur non di competenza specifica di educatori ed insegnanti, la conoscenza dei criteri di diagnosi può rappresentare, per tali figure professionali, un fondamentale strumento di riconoscimento precoce della presenza di DSA in grado di consentire la programmazione di un intervento immediato e quindi più efficace.

La diagnosi di dislessia e disortografia non può essere formulata prima della fine della seconda classe della scuola primaria. Tuttavia, sin dal primo anno si possono rilevare, come indicatori di rischio, segni importanti di discrepanza tra le competenze cognitive generali e l'apprendimento della lettura e della scrittura (Stella & Biancardi, 1999).

I parametri essenziali per la diagnosi di dislessia, nei sistemi verbali trasparenti come la lingua italiana, sono la rapidità misurata come tempo di lettura di brani, parole o sillabe, e la correttezza misurata come numero di errori di lettura e di scrittura, che si discostino per difetto di almeno due deviazioni standard dalle prestazioni dei lettori della stessa età o risultino di due anni inferiori rispetto all'età cronologica. La comprensione del testo non concorre alla formulazione di diagnosi di dislessia, anche se fornisce informazioni utili sull'efficienza del lettore (Cadirola et al, 2016; Cornoldi, 1991; 2007; Tressoldi e Vio, 1996).

L'esame del processo di scrittura richiede la valutazione delle componenti disortografiche e disgrafiche. Per la diagnosi di disortografia è necessario valutare se la quantità di errori ortografici è tale da collocare la prestazione del bambino a due o più deviazioni standard al di sotto della media dei bambini che frequentano la stessa classe scolare; invece, la disgrafia sembra essere conseguenza di disturbi di esecuzione motoria di ordine disprassico (Cornoldi, Augello e Tressoldi, 1999; Ferraboschi e Meini, 1992; Martini, 1998).

La diagnosi di discalculia non può essere formulata prima della terza classe della scuola primaria, anche se nei primi due anni possono essere rilevate discrepanze fra le capacità cognitive globali e l'apprendimento del calcolo numerico. La valutazione si riferisce principalmente ai parametri della correttezza e soprattutto della rapidità. L'efficienza del Problem Solving matematico non concorre alla diagnosi di discalculia evolutiva, ma appare correlato al livello delle competenze cognitive (Baccaglioni-Frank & Bussi, 2016; Chiappini et al, 2016) o al livello di competenza linguistica. Per la discalculia sono individuati diversi tipi di disabilità che riguardano: il processamento numerico, cioè il riconoscimento dei simbo-

li numerici e la capacità di riprodurli graficamente e organizzarli nello spazio; il sistema del calcolo con l'utilizzazione di procedure per eseguire le operazioni matematiche; la risoluzione di problemi aritmetici che comporti l'analisi dei dati e l'organizzazione del piano di lavoro (Cadirola et al, 2016).

All'apparenza, quanto analizzato potrebbe risultare di utilità esclusiva di coloro i quali si relazionano nei primi momenti didattici, e quindi scolastici, di soggetti con DSA, ma è, invece, fondamentale che la capacità di individuare un disturbo del genere sia qualità di qualsiasi educatore a qualsiasi livello, compreso quello universitario, affinché si possano abbattere le prime barriere di carattere emotivo nel rapporto insegnante-allievo e non si limiti l'inquadramento dello studente con Disturbi Specifici dell'Apprendimento alla mera consegna preventiva della documentazione certificatrice.

3. Gestione dei DSA nei principali contesti Didattico-Educativi: Scuola e Università

Il contesto scolastico e quello universitario necessitano entrambi di un efficace percorso gestionale in grado sia di limitare le criticità per gli studenti con DSA, che di favorire e valorizzare uno sviluppo didattico e sociale di questi in un sistema inclusivo.

Nelle istituzioni scolastiche, a tal proposito, è fondamentale predisporre un approccio operativo che garantisca agli studenti con diagnosi di DSA di avvalersi di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica. Tra gli strumenti compensativi essenziali, a seconda delle peculiarità del disturbo, vengono contemplati (Bollani et al, 2017; Capuano, Storace & Ventriglia, 2013): tabella dei mesi, dell'alfabeto e dei vari caratteri; tavola pitagorica; tabella delle misure e delle formule geometriche; calcolatrice; registratore; computer con programmi di video-scrittura con correttore ortografico e sintesi vocale. Per quanto concerne le misure dispensative, pur necessitando di una valutazione individuale dell'entità e del profilo della difficoltà, è essenziale tener conto delle seguenti possibilità di manovre operative (Bollani et al, 2017; Tressoldi & Vio, 2012; Turnbull, 1995):

- Dispensa dalla lettura ad alta voce, scrittura veloce sotto dettatura, uso del vocabolario, studio mnemonico delle tabelline;
- Dispensa, ove necessario, dallo studio della lingua straniera in forma scritta;
- Programmazione di tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio a casa;
- Organizzazione di interrogazioni programmate;
- Valutazione delle prove scritte e orali con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma.

Ovviamente, possono essere utilizzati anche altri strumenti durante il percorso scolastico, in base alle fasi di sviluppo dell'alunno ed ai risultati acquisiti; d'altronde ai fini di un'efficacia della manovra gestionale è indispensabile che le misure adottate (compensative e dispensative) siano sottoposte periodicamente a monitoraggio e valutazione in base agli obiettivi perseguiti.

Al contempo, la metodologia di insegnamento adoperata deve prevedere l'erogazione di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche delle caratteristiche peculiari di ciascun soggetto.

Ulteriori aspetti di notevole importanza cui si deve tener conto nella gestio-

ne della proposta didattica ed educativa, che non trascuri l'obiettivo di uno sviluppo sociale ed inclusivo, sono sicuramente (Bollani et al, 2017; Turnbull, 1995):

- La fase della valutazione degli apprendimenti;
- L'incremento della comunicazione e della collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione.

Agli studenti con DSA devono essere, infatti, assicurate adeguate forme di verifica e di valutazione; spesso potrebbe essere utile predisporre una valutazione differenziata sia nelle prove scritte che orali con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma; magari errori, come ad esempio quelli ortografici, possono essere evidenziati ma non valutati, limitando una criticità conseguente al disturbo, ma salvaguardando l'apprendimento. La valutazione attraverso l'adozione degli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei, deve essere rapportata alle capacità e alle difficoltà dell'alunno per agevolare la consapevolezza nelle proprie capacità e nei rispettivi miglioramenti. In sede valutativa, quindi, permangono le stesse modalità applicate alla didattica nell'ambito di una programmazione individualizzata e personalizzata.

Per quanto concerne, poi, l'incremento della collaborazione tra gli stakeholders della gestione dei DSA nella scuola, deve mirare sia a favorire il successo scolastico e prevenire blocchi nell'apprendimento degli alunni, agevolandone la piena integrazione sociale e culturale, che a ridurre i disagi formativi ed emozionali per tali soggetti, favorendone la piena formazione.

In riferimento all'ambiente universitario, è importante specificare che i servizi offerti vengono erogati compatibilmente con le risorse messe a disposizione sia sul bilancio dell'Ateneo, che sui fondi destinati dal Ministero; il tutto è orientato esclusivamente allo svolgimento delle attività didattiche e istituzionali e nel rispetto degli obiettivi strategici approvati dal Senato Accademico nei riguardi di tutti gli studenti con DSA regolarmente iscritti ai corsi di laurea, laurea magistrale e dottorato di ricerca.

Le principali determinanti su cui dovrebbe agire un'efficace manovra gestionale per tali studenti sono (Genovese et al, 2010; Ghidoni, Genovese & Guaraldi, 2015; Smith et al, 2015):

Accoglienza e Orientamento in ingresso. Il Settore Orientamento e Tutorato dovrebbe offrire colloqui individualizzati per favorire la scelta consapevole del proprio percorso universitario. Si potrebbe prevedere, inoltre, un colloquio di accoglienza con lo studente per individuare le tipologie di supporto più adatte alle esigenze e relative al Disturbo Specifico dell'Apprendimento

Assistenza in aula. Coloro che non riescono a seguire e prendere appunti autonomamente durante le lezioni dovrebbero poter richiedere un servizio di assistenza in aula, specificando la tipologia di assistenza richiesta.

Ausili didattici tecnologici. Gli studenti con DSA dovrebbero avere la possibilità di richiedere specifici strumenti tecnologici necessari a garantire e supportare una produttiva frequenza delle lezioni e un performante svolgimento degli esami.

Esami individualizzati. Lo studente con DSA dovrebbe sostenere gli esami in modalità accessibile in base alle sue esigenze, previo accordo con il docente.

Materiale in formato accessibile. Lo studente dovrebbe poter richiedere, ed ottenere, i materiali didattici in formato accessibile in base alle sue esigenze.

Tutorato. Bisognerebbe garantire l'ausilio di esperti il cui obiettivo è quello di rendere progressivamente autonomo lo studente con DSA attraverso l'eroga-

zione di informazioni e strategie per risolvere eventuali difficoltà legate al mondo universitario. I tutor dovrebbero, quindi, svolgere attività di accompagnamento, assistenza in aula, creazione di materiale accessibile, intermediazione con le strutture dell'Ateneo e il personale docente, recupero di materiale didattico ecc. Si potrebbero, inoltre, incentivare le proposte di una didattica di gruppo e del tutoraggio tra pari come strategie metodologiche educative ed inclusive.

Inoltre, sarebbe opportuno strutturare una fase di orientamento al lavoro, magari in collaborazione con il Servizio Placement Universitario, per offrire un sistema integrato di servizi finalizzato ad accompagnare lo studente con DSA nell'analisi delle proprie attitudini, motivazioni e competenze al fine di elaborare un progetto professionale coerente con il proprio percorso di studi e le specifiche caratteristiche. Si compirebbe, così, a pieno il compito del sistema universitario che supporterebbe questi soggetti, a prescindere dalle relative criticità, nella ricerca attiva del lavoro o nella scelta di proseguire nella formazione post lauream, fornendo loro strategie operative e risorse tali da concretizzare autonomamente gli obiettivi personali e professionali.

4. Il ruolo di supporto universale dello Sport per gli Studenti con DSA

Gli studenti, e le persone in generale, 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 (Cor-

noldi, 1991; 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.

Conclusioni

Le realtà scolastiche ed universitarie devono essere in grado di garantire un'offerta didattica performante nei confronti di tutti, specialmente verso coloro i quali manifestano situazioni oggettive, e certificate, di difficoltà, come gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Anzi, probabilmente, proprio a questi soggetti dovrebbero essere dedicati un'attenzione ed un impegno maggiori al fine di soddisfare l'obiettivo pedagogico, didattico, educativo ed anche sociale cui tali realtà istituzionali dovrebbero sempre adempiere.

Sono state proposte, al riguardo, determinate prospettive gestionali, in chiave educativa, in grado di favorire uno sviluppo didattico ed allo stesso tempo sociale ed inclusivo nei principali contesti dell'istruzione italiana, dal livello scolastico primario fino a quello universitario.

Inoltre, si è individuato nella pratica dell'attività sportiva da parte degli studenti con DSA un importante strumento, in un ambiente esterno a quelli strettamente didattici, in grado di accompagnarne in modo efficace la crescita personale. Infatti, lo sport contribuisce in modo significativo alla valorizzazione delle caratteristiche specifiche di queste persone ed al conseguente incremento del loro livello di autostima e della capacità relazionale. Ciò, comporta, a sua volta, una maggiore predisposizione all'apprendimento scolastico ed universitario favorendo lo sviluppo complessivo dell'individuo.

Riferimenti Bibliografici

Andreoli, V., Cassano, G. B., & Rossi, R. (Eds.). (2007). *DSM-IV-TR. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Text revision. ICD-10/ICD-9-CM. Classificazione parallela*. Elsevier srl.

- Baccaglioni-Frank, A., & Bussi, M. G. B. (2016). Buone pratiche didattiche per prevenire falsi positivi nelle diagnosi di discalculia: Il progetto PerContare. *arXiv preprint arXiv:1602.03365*.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational review*, 57(1), 71-90.
- Beitchman, J. H., & Young, A. R. (1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1020-1032.
- Bollani, A., Cismundo, D., Cardozo-Uz, P. J., Nola, M., Lecce, S., & Palladino, P. (2017). La scuola fa bene a tutti: difficoltà e disturbi specifici dell'apprendimento in un contesto di svantaggio socio-economico e culturale. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 21(2), 329-337.
- Cadirola, I., Giorgetti, M., Giancarlo, S., & Antonietti, A. (2016). Approccio all'apprendimento e DSA: differenze fra tre tipi di disturbo. *PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE*, (2/2016), 39-52.
- Capuano, A., Storace, F., & Ventriglia, L. (2013). *BES e DSA: la scuola di qualità per tutti*. Libriliberi.
- Chiappini, G., Cozzani, G., Verna, S., Potente, C., & De Carli, F. (2016). An educational method for evaluating the resistance to the treatment in the diagnosis of dyscalculia. *Form@re*, 16(1), 37.
- Cornoldi, C. (Ed.). (1991). *I disturbi dell'apprendimento: aspetti psicologici e neuropsicologici*. Il mulino.
- Cornoldi, C. (Ed.). (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Il mulino.
- D'Amico, A. (2016). *I disturbi specifici dell'apprendimento della lettura. Interpretazioni teoriche, processo diagnostico e modelli di intervento*. Palermo University Press.
- Di Palma, D., Ascione, A., & Peluso Cassese, F. (2017). Gestire lo sport per uno sviluppo educativo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*. ISSN 2038-9736 (print) – ISSN 2038-9744 (on line).
- Di Palma, D., Masala, D., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Education Management and Sport. *Formazione & Insegnamento XIV – 1 – 2016 – Supplemento*.
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K., ... & Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 6.
- Genovese, E., Ghidoni, E., Guaraldi, G., & Stella, G. (2010). *Dislessia e università: Esperienze e interventi di supporto*. Edizioni Erickson.
- Ghidoni, E., Genovese, E., & Guaraldi, G. (2015). *Giovani adulti con DSA: Diagnosi, aspetti psicologici e prospettive di sviluppo*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Hamill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 23(2), 74-84.
- 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.
- Kavale, K. A., Forness, S. R., & Lorbach, T. C. (1991). Definition for definitions of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(4), 257-266.
- Moll, K., Göbel, S. M., Gooch, D., Landerl, K., & Snowling, M. J. (2016). Cognitive risk factors for specific learning disorder: processing speed, temporal processing, and working memory. *Journal of learning disabilities*, 49(3), 272-281.
- Morlini, I., & Scorza, M. (2017). Studio dell'incidenza della dislessia nelle scuole elementari e medie in Emilia Romagna e Lombardia. *STATISTICA & SOCIETÀ*, 5-5.
- Peluso Casse, F., Di Palma, D., and Tafuri, D. (2017). Diversity Education in the scholastic context. *Formazione & Insegnamento XV – 1 – 2017– Supplemento*. ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line.
- 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.
- 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.

- Stella, G., & Biancardi, A. (1999). Elementi per una riflessione teorico-clinica sui problemi dell'apprendimento. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, vol.7 pp.4-10.
- Tressoldi, P. E., & Vio, C. (1996). *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico: dalla segnalazione alla diagnosi funzionale*. Centro studi Erickson.
- Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2012). *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.
- Turnbull, A. P. (1995). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Merrill/Prentice Hall, Order Department, 200 Old Tappan Rd., Old Tappan, NJ 07675.
- 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.
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines* (Vol. 1). World Health Organization.