

# ASPETTI COMUNICATIVI E LINGUISTICI NELLA VALUTAZIONE E NEL TRATTAMENTO DEI DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

**Documento monotematico congiunto di:**  
***FLI- Federazione Logopedisti Italiani<sup>1</sup>***  
***SSLI - Società Scientifica Logopedisti Italiani<sup>2</sup>***

Aggiornamento 2020 (a cura di):  
Anna Giulia De Cagno<sup>1</sup>  
Francesca Del Prete<sup>2</sup>  
Costantino Cicchetti<sup>2</sup>  
Viviana Gariuolo<sup>2</sup>  
Elisa Tabacchiera<sup>1</sup>  
Elena Zanon<sup>2</sup>



***S.S.L.I.***  
***Società Scientifica***  
***Logopedisti Italiani***

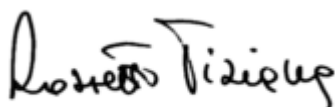
## PRESENTAZIONE

I recenti dati della letteratura scientifica confermano e supportano l'importanza e la responsabilità del logopedista nel campo dell'individuazione precoce, attraverso specifici indicatori e successivi interventi terapeutici appropriati, nell'ambito dei disturbi specifici dell'apprendimento. Fin dal 2010, anno di redazione da parte dell'Istituto Superiore della Sanità della Consensus Conference sui DSA, la comunità professionale aveva sottoscritto un documento allegato "Aspetti comunicativi e Linguistici nella valutazione e nel trattamento dei disturbi specifici di apprendimento", tale documento andava verso un ulteriore strumento di orientamento e buone pratiche per tutti coloro che lavoravano in tale ambito clinico. Venne redatto, unendo la professionalità delle due associazioni di riferimento SSLI e FLI, proprio da specialisti che intendevano fornire un valido supporto nella pratica del lavoro del logopedista. Per questo lavoro si ringraziano: Laura Breda, Anna Giulia De Cagno, Antonella Leccese, Loretta Lena, Enrica Mariani, Manuela Pieretti, Alessandra Pinton.

Oggi, nel 2020, anno in cui si stanno revisionando per aggiornamenti le suddette raccomandazioni, è risultato fondamentale aggiornare anche tale documento professionale in virtù dei dati della letteratura internazionale che interessano i logopedisti in Italia e nel mondo. L'introduzione dei recenti strumenti di valutazione, che guidano il ragionamento clinico, è finalizzata all'approfondimento delle funzioni neuropsicologiche intese sia come fragilità che come competenze di ogni singolo individuo. Nel definire il bilancio funzionale del disturbo di apprendimento si evidenzia l'importanza di sottolineare come nel percorso evolutivo l'aspetto comunicativo-linguistico ai vari livelli sia determinante nella fase valutativa e in quella di pianificazione del trattamento, rimarcando la necessità di utilizzare in modo rigoroso e consapevole le conoscenze teoriche, metodologiche e tecniche che caratterizzano il dominio di competenze del logopedista. Grazie ad un gruppo di interesse specialistico di logopedisti che lavorano nella clinica dei DSA, si è arrivati ad un importante aggiornamento che sarà così messo a disposizione della comunità professionale.

Si ringraziano i colleghi logopedisti che hanno partecipato alla revisione del presente documento con il quale si sottolinea la rilevanza della figura del logopedista nell'equipe neuropsicologica per la valutazione e per il successivo piano terapeutico delle persone che incontrano i DSA.

Dott.ssa Tiziana Rossetto  
Presidente Federazione Logopedisti Italiani



Dott.ssa Letizia Michelazzo  
Presidente Società Scientifica Logopedisti Italiani



## INTRODUZIONE

La comunicazione umana è il risultato dell'utilizzo integrato di numerose competenze e di codici complessi in grado di costruire contenuti articolati permettendo, a differenza di altre modalità, la trasmissione di aspetti estremamente particolareggiati del pensiero. Di grande rilevanza nella specie umana appare il codice scritto con lo scopo primario di trasmettere significati comunicativi e conoscenze, parzialmente sovrapponibili a quello orale, garantendone la conservazione e la trasmissione in modo asincrono. Il segno scritto infatti ha maggior stabilità rispetto ai segnali acustici del parlato e rende possibile lo scambio di contenuti di pensiero anche fra interlocutori che non condividono lo stesso contesto spaziale e temporale.

I codici scritti riflettono aspetti diversi delle lingue naturali da cui derivano; ad esempio sul piano strutturale sono governati da regole testuali parzialmente diverse e, sul piano della realizzazione, le scritture alfabetiche, diversamente da quelle ideografiche, convertono la struttura fonologica delle lingue con specifici gradi di fedeltà. In altri termini, il parlato e lo scritto sono codici affini ma distinti, governati da regole specifiche.

Allo stesso modo in matematica vengono utilizzati i codici per definire rapporti fra quantità. Attraverso il sistema matematico infatti è possibile rappresentare e concettualizzare situazioni della quotidianità fino al pensiero astratto riferito a ipotesi.

In linea evolutiva tutti i codici scritti vengono acquisiti dopo che l'individuo ha appreso quelli parlati, geneticamente determinati e caratterizzati da un'elevata variabilità interindividuale. Vi è vasto consenso sulla nozione che l'insegnamento formale del codice scritto, culturalmente gestito dalle istituzioni didattiche, è indispensabile per potersene appropriare ed avvalere. Analogamente si concorda sul fatto che l'apprendimento è possibile quando i sistemi biologici e psicologici dell'individuo sono almeno parzialmente integri, quindi fruibili in senso adattivo, e solo dopo un'adeguata esposizione a stimolazioni corrette. Se questo complesso di requisiti viene intaccato, origina una vasta gradazione di limitazioni, con la conseguenza che il soggetto disporrà di un bagaglio di competenze limitato, o carente per uno o più ambiti.

Il collegamento tra il linguaggio orale e i codici della lingua scritta e della matematica va declinato quindi su due dimensioni, l'una relativa al significato funzionale dello scrivere, del leggere e del "far di conto", l'altro relativo alle influenze reciproche sul piano neurobiologico e cognitivo.

Ai fini di un'indagine accurata risulta importante approfondire quali sono i modelli di funzionamento neuro-bio-cognitivo alla base delle modalità di apprendimento dei rapporti fra linguaggio orale e scritto e loro eventuali disfunzioni. La ricerca ha messo in luce la presenza di una variante individuale dello sviluppo nei soggetti con disturbo di apprendimento che mette la persona in condizione di svantaggio rispetto all'acquisizione delle abilità conquistate dai pari in età e scolarità. La letteratura afferma che *"i DSA, e tra essi la dislessia evolutiva, abbiano chiare basi neurobiologiche e che la loro espressione sia modulata da fattori ambientali"* (Stella & Savelli, 2011) per cui risulta possibile attenuarne le conseguenze funzionali attraverso trattamenti mirati ed individuandone precocemente i primi segnali.

La stretta corrispondenza tra codice verbale e codice scritto, sia nella conquista delle abilità sia quando esse ne risultano compromesse, è particolarmente evidente nella ricostruzione della storia dell'individuo con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA): esso infatti può presentare nel suo sviluppo un ritardo o un'alterazione del linguaggio. Dalla pratica clinica emerge la possibilità che un disturbo primario di linguaggio non correttamente riabilitato possa evolvere in un DSA, ma allo stesso tempo un DSA può non aver mai riscontrato un pregresso disturbo o ritardo di linguaggio.

Può verificarsi che, a seguito di una correzione progressiva dell'espressione verbale, permanga una successiva difficoltà legata alle competenze fonologiche e meta fonologiche, di decodifica e codifica grafemica.

Le competenze fonologiche e meta-fonologiche giocano un ruolo cruciale nelle prime fasi delle acquisizioni, laddove il passaggio dal codice orale a quello scritto e viceversa è assicurato dall'appropriarsi, da parte del bambino, del concetto che le parole sono segmentabili in una successione di suoni e che una successione di suoni può essere assemblata in modo da formare una parola. Le difficoltà a manipolare la stringa dei suoni che costituiscono le parole pesa in modo sostanziale sull'evoluzione dei primi apprendimenti e impedisce di velocizzare e automatizzare le operazioni di compitazione e di fusione, con ritardi anche nel consolidamento delle forme ortografiche che vengono apprese in relazione alla frequenza delle parole (Martinet et al., 2004; Pacton e Fayol, 2004; Pacton et al., 2005). Le competenze morfologiche e sintattiche, relative alla struttura della lingua, e quelle lessicali collegate al patrimonio delle conoscenze individuali, assicurano la possibilità di appropriarsi dei contenuti del testo scritto per acquisire informazioni e aumentare il proprio sapere. Il rimando tra bagaglio individuale di conoscenze e capacità di accedere al testo scritto è biunivoco: tanto più è vasta la conoscenza, tanto più è facile recuperare le informazioni di un testo, di contro tanto più è semplice decodificare un testo, tanto migliore sarà l'incremento personale delle conoscenze con una integrazione di processi bottom-up e top-down.

Le competenze linguistiche di partenza rappresentano uno degli elementi salienti del profilo di funzionamento in base al quale costruire, dopo una accurata valutazione, il piano riabilitativo del DSA.

L'apprendimento fisiologico dei soggetti con disturbo specifico di apprendimento manifesta problematiche su molti versanti, da quello didattico a quello psicologico, a quello clinico.

Tale complessità va affrontata in senso multidisciplinare non per frammentare l'intervento, ma per poter rispondere con adeguatezza alle diverse sfaccettature implicate nel rispetto della globalità dell'individuo. Altrettanto importante risulta l'osservazione di segni prodromici, presenti nelle tappe evolutive del bambino, che consentono l'individuazione precoce di fragilità, che in senso preventivo, possono essere affrontate con il consolidamento e il potenziamento di strategie efficaci, consentendo così al bambino di affrontare le difficoltà e di sviluppare un sostanziale senso di autoefficacia.

L'esame accurato delle competenze linguistiche e delle relative condizioni d'uso rappresenta quindi un passo indispensabile nella clinica dei DSA e va affrontato necessariamente con un bagaglio di conoscenze dettagliate e profonde sulla comunicazione linguistica, sulla struttura della lingua parlata e su come le rispettive caratteristiche si rispecchiano nel codice scritto. Inoltre la valutazione del quadro linguistico comunicativo, inserito all'interno del profilo funzionale dell'individuo, è utile a verificare la presenza di rischio di DSA quando un soggetto non ha ancora raggiunto l'età in cui si può porre una diagnosi franca e ai fini della diagnosi di inclusione oltre che alla pianificazione del percorso riabilitativo.

L'intervento di prevenzione, come quello riabilitativo, ha lo scopo di correggere, promuovere, migliorare e generalizzare le competenze e le strategie del soggetto in senso adattivo. Ciascun obiettivo di intervento deve quindi essere programmato considerandone la valenza e la spendibilità in termini generali, ma soprattutto rispetto alla fruibilità nel quotidiano, quando una competenza viene declinata per soddisfare una pluralità di specifiche richieste intrinseche ai diversi contesti. Ad esempio, per un ragazzo di quinta primaria con difficoltà ortografiche e lentezza nella codifica scritta vi saranno senz'altro difficoltà nella stesura di un testo di verifica, ma potrebbe risultare proibitivo anche prendere appunti o trascrivere i compiti per casa dettati in velocità alla fine delle lezioni. In riabilitazione vanno quindi formulati obiettivi di recupero

della codifica scritta che considerino anche la spendibilità adattiva delle competenze trattate. È compito del clinico a seguito di una accurata valutazione, e della rete scolastica, in stretto rapporto con la famiglia, individuare gli strumenti idonei (compensativi o dispensativi) affinché lo studente possa compensare le fragilità date dal disturbo.

## LA PRASSI CLINICA LOGOPEDICA

Il logopedista è un professionista sanitario competente sul tema della comunicazione linguistica, della struttura della lingua parlata e sul modo in cui queste caratteristiche si rispecchiano nel codice scritto. Il Logopedista mette a disposizione le proprie competenze professionali nella fase di valutazione dell'utente, nella stesura del profilo linguistico comunicativo e del bilancio complessivo del caso. In una fase successiva, se indicato, programma il trattamento, lo implementa e ne verifica il percorso e gli esiti.

### 1. FASE DI ACCERTAMENTO DIAGNOSTICO E PROFILO FUNZIONALE

Il logopedista

- 1.a.** partecipa all'iter diagnostico selezionando e somministrando le prove idonee relativamente ai criteri di inclusione rispetto:
  - al quesito diagnostico
  - all'età/classe frequentata
- 1.b.** somministra prove strutturate finalizzate a delineare il profilo di funzionamento degli apprendimenti scolastici (lettura, scrittura, abilità numeriche e di calcolo) e del sistema di programmazione implicato sia nelle abilità grafiche che nella capacità di eseguire dei gesti e dei movimenti.
- 1.c.** rileva l'opportunità di eventuali approfondimenti sui fattori linguistici e mette a disposizione del team le informazioni utili alla definizione del profilo funzionale nei seguenti ambiti di indagine, interagenti ma indipendenti tra loro, approfonditi in Tabella 1:
  - presenza e/o esistenza di pregressi disturbi linguistici a carico di:
    - **Sistema fonico-articolatorio e meta-fonologico** con riferimento ai modelli della memoria di lavoro e capacità di processamento dell'input uditivo
    - **Sistema semantico-lessicale** con riferimento alle funzioni di categorizzazione dei concetti e di organizzazione del lessico
    - **Sistema morfo-sintattico** con riferimento alle funzioni di flessibilità cognitiva, memoria di lavoro e automonitoraggio
    - **Sistema narrativo** con riferimento alle funzioni di programmazione, pianificazione e verifica del discorso orale e scritto correlate alle funzioni esecutive
    - **Sistema pragmatico-comunicativo** con particolare riferimento anche ai modelli della teoria della mente e della competenza sociale
    - **Comprensione del testo scritto e orale** che implicano la capacità di apprendimento, codifica, immagazzinamento e rievocazione delle informazioni apprese e quindi dei sistemi di memoria
  - nelle situazioni di bi-plurilinguismo, anche grazie all'opportuno contributo dei mediatori linguistico/culturali, assume informazioni su:

- precedente apprendimento della letto-scrittura con sistemi/codici diversi da quello alfabetico/trasparente della lingua italiana,
  - confronto fra competenze fonologico/lessicali in input e output nella lingua madre e in L2 italiano
  - presenza in ambito familiare di pratiche o esperienze di pre-alfabetizzazione (Home Literacy), considerati precursori della comprensione del testo orale, delle abilità fonologiche e della conoscenza di lettere (Roch et al., 2016; Segers, 2016)
- 1.d.** indaga gli effetti delle difficoltà strumentali sulle capacità di apprendere e di partecipare alla vita scolastica e quotidiana
- 1.e.** indaga i fattori ambientali in particolare relativi ai contesti linguistici della comunità di appartenenza che costituiscono barriere/facilitazioni ai processi di adattamento
- 1.f.** redige il bilancio logopedico che riporta i dati della valutazione effettuata, le aree di modificabilità, le indicazioni di intervento specifico e i fattori che sostengono l'indicazione ad un trattamento (vedi figura 1); condivide il bilancio con gli altri referenti del caso; rende l'utente partecipe del bilancio motivandone gli elementi e le indicazioni
- 1.g.** qualora, nell'ambito dell'osservazione clinica, emergano sospetti di difficoltà in altre aree del neurosviluppo o in ambito emotivo-relazionale invia allo specialista per gli approfondimenti specifici

## **2. FASE DI TRATTAMENTO**

5

In accordo con le Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference (Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006 - Milano, 26 gennaio 2007), dalle Raccomandazioni Cliniche sui DSA: risposte a quesiti-Documento d'intesa PARCC 2011, dalle Raccomandazioni della Conferenza di Consenso sui DSA celebrata dall'Istituto Superiore di Sanità 2011, Accordo Stato-Regioni del 25 luglio 2012 il logopedista, in relazione ai riferimenti teorici e ai dati di *Based Practice*

**2.a.** seleziona il tipo di intervento più idoneo per l'utente integrando i dati rilevati dal bilancio logopedico ad uno specifico modello teorico di riferimento.

Ne predispose il programma (vedi Tabella 2) che specifica:

**1. obiettivi**, selezionando:

- nelle situazioni in cui esistono indicatori di rischio di DSA:
  - analisi della teoria linguistica (parametro costruttivo ed esecutivo)
  - competenze fonologiche e meta-fonologiche
  - memoria a breve termine uditiva
  - capacità di recupero lessicale
  - abilità visuo-percettive, visuo-motorie e grafo-motorie connesse alla letto-scrittura
  - principi del conteggio
  - strategie di calcolo
- nelle fasi successive degli apprendimenti:
  - potenziamento della corrispondenza biunivoca grafema/fonema

- incremento delle capacità strumentali di lettura: consolidamento della via fonologica (sub-lessicale) o lessicale
- incremento della capacità di comprensione della lettura (con particolare attenzione ai soggetti con pregressi disturbi di linguaggio)
- incremento delle capacità di scrittura strumentale: consolidamento della corrispondenza fonema/grafema, pianificazione ed implementazione dei passaggi dal livello di scrittura alfabetica al livello ortografico e successivamente a quello lessicale
- incremento delle capacità relative al calcolo a mente e scritto e alle diverse transcodifiche
- implementazione di strategie compensative e dispensative

**2. tecniche, attività e materiali**, indicando:

- le procedure con cui vengono fornite stimolazioni, facilitazioni, richieste e feedback
- il setting di lavoro
- le caratteristiche dei materiali linguistici e non linguistici più idonei nelle specifiche situazioni
- i tempi da dedicare alle varie attività e la durata della seduta

**3. struttura del trattamento**, specificando quali azioni, in relazione agli obiettivi, sono previste, con quale cadenza e quali agenti siano di volta in volta coinvolti in:

- interventi di trattamento diretto, specificando la frequenza delle sedute
- interventi di trattamento indiretto, quando l'agente è diverso dal logopedista, supervisionando l'applicazione delle indicazioni fornite e monitorando nel tempo i risultati
- counselling nei confronti dei professionisti dell'educazione (in particolare scuola dell'infanzia e scuola primaria) e della famiglia, soprattutto nelle situazioni di rischio, coinvolgendoli in un processo attivo di promozione dei pre-requisiti significativi per l'apprendimento e/o di facilitazione nelle prime fasi di acquisizione della letto-scrittura e delle competenze aritmetiche

**2.b.** nei rapporti con la scuola e con la famiglia, insieme ai componenti del team che ha in carico il soggetto, il logopedista mette a disposizione le informazioni utili per la predisposizione del piano didattico personalizzato e per l'individuazione degli strumenti compensativi e dispensativi. Nel caso di soggetti più giovani, a rischio di consolidare il disturbo, fornisce agli insegnanti le informazioni specifiche per l'adozione delle strategie didattiche maggiormente efficaci.

**2.c.** Fornisce informazioni utili affinché la scuola, il soggetto e la famiglia possano individuare e implementare l'uso degli eventuali strumenti compensativi, tenendo conto:

- del profilo di funzionamento del soggetto
- dei dati sulla modificabilità del soggetto e dell'ambiente
- dell'adattabilità/gradimento rispetto alle finalità funzionali individuate

### **3. FASE DI VERIFICA**

- 3.a.** in itinere, secondo le Raccomandazioni Cliniche sui DSA 2011 (quesito D2) si considera migliorato un utente che:
- ha cambiato l'abilità oggetto del trattamento più di quanto atteso dal cambiamento senza trattamento riabilitativo (criterio oggettivo)
  - questo cambiamento è considerato positivo ed è rilevato chiaramente oltre che dagli indicatori basati sui dati normativi anche dall'utente e/o dai suoi genitori ed insegnanti [criterio clinico] tramite intervista o risposta ad un questionario
  - il cambiamento è stabile ai controlli di follow-up di almeno sei mesi
- 3.b.** in caso di mancato raggiungimento degli outcome riabilitativi, di variazione dei criteri di motivazione, disponibilità o altri fattori rilevanti si predispongono eventuali modifiche ridefinendo le scelte metodologiche e gli obiettivi prioritari in relazione alle caratteristiche cliniche e alle richieste ambientali
- 3.c.** in presenza di risultati clinicamente non significativi si suggerisce di porre l'analisi, oltre al trattamento condotto, agli aspetti di comorbidità tra cui disturbi cognitivi, emotivi e psicopatologici anche in accordo con gli altri professionisti coinvolti nel progetto

### **4. FASE DI DIMISSIONE**

- 4.a.** secondo le Raccomandazione Cliniche sui DSA, 2011 (quesito D3) è consigliabile interrompere il trattamento riabilitativo quando:
- non ci sono più le condizioni di motivazione e disponibilità necessarie per soddisfare i requisiti del progetto riabilitativo
  - quando gli esiti del trattamento (verificati oggettivamente entro 6-12 mesi dall'inizio del trattamento) non soddisfano i criteri di cambiamento clinicamente significativo
  - quando si sono raggiunti risultati che permettono l'autonomia rispetto alle richieste ambientali anche tramite l'uso di strumenti compensativi
- 4.b.** l'interruzione del trattamento logopedico non implica l'interruzione del progetto di intervento centrato sulla persona



**TABELLA 1**  
**VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE- COMUNICATIVE**  
**E DEGLI APPRENDIMENTI ACCADEMICI**

La Tabella 1 sintetizza, nell'ambito della valutazione logopedica delle competenze linguistiche, i diversi sistemi di analisi ritenuti significativi, con lo scopo di orientare il clinico a comprendere e a mettere in relazione le funzioni linguistiche e neuro-psicologiche sottese ai processi di lettura, scrittura e calcolo con gli indicatori evincibili dalla valutazione clinica. Questo passaggio assume significatività per la definizione del profilo funzionale, per l'individuazione degli obiettivi e delle aree di intervento/trattamento.

A completamento della seguente tabella l'Allegato 1 fornisce un elenco di strumenti standardizzati e di ampio utilizzo clinico per la valutazione delle abilità nei vari sistemi.

<b>FONETICA E FONOLOGIA</b>		
<p>Il sistema fonetico riguarda l'inventario dei fonemi di una determinata lingua e la corretta realizzazione articolatoria di ciascun fono. Il sistema fonologico riguarda la realizzazione dei tratti distintivi del fonema che lo contraddistinguono rispetto agli altri e che determinano un cambiamento del significato. La presenza di singole unità fonemiche non assicura la corretta realizzazione delle parole che è determinata dalle abilità coarticolatorie a loro volta condizionate dalle capacità motorie e dallo stadio di sviluppo fonetico/fonologico e dalla memoria a breve termine uditivo-verbale.</p>		
<b>INDICATORI</b>	<b>PROVE DI ACCERTAMENTO</b>	<b>SISTEMA DI ANALISI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Inventario fonetico incompleto</li> <li>Permanenza di processi fonologici nel linguaggio spontaneo oltre l'età di abbattimento o presenza di processi insoliti</li> <li>Difficoltà di ripetizione/ produzione di parole a struttura complesse/nuove</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raccolta di un campione di eloquio spontaneo, prove di denominazione e/o ripetizione</li> <li>Prove di discriminazione di suoni linguistici (uguale/diverso) o con prove di identificazione dei fonemi nelle parole presentate in figure-stimolo</li> <li>Ripetizione di non parole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisi indipendente dell'inventario fonetico</li> <li>Analisi dei processi di struttura e di semplificazione fonologica</li> <li>Analisi delle strutture sillabiche utilizzate</li> <li>Analisi delle capacità uditivo-percettive</li> <li>Analisi della working memory fonologica</li> </ul>

<b>METAFONOLOGIA</b>		
<p>Capacità di manipolare i suoni della lingua. Permette di discriminare e confrontare le parole in base alla loro struttura fonologica (opposizioni significative tra fonemi e ordine dei componenti), di riprodurre strutture nuove e complesse, di percepire e identificare gli elementi costituenti (sillabe e/o suoni, nell'ordine naturale dell'input) operando passaggi dalla parola ai suoi costituenti e viceversa e manipolazioni (segmentazione o sintesi fonetica, rime, anagrammi, delezioni, spoonerismi).</p>		
<b>INDICATORI</b>	<b>PROVE DI ACCERTAMENTO</b>	<b>SISTEMA DI ANALISI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Difficoltà nell'individuare la prima sillaba o il primo suono di una parola</li> <li>Difficoltà di segmentazione di una parola in sillabe o nei fonemi costituenti</li> <li>Difficoltà nell'individuare una</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prove di discriminazione, segmentazione, fusione, classificazione, spoonerismo e manipolazione del materiale verbale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisi della consapevolezza fonologica globale</li> <li>Analisi della consapevolezza fonologica analitica</li> </ul>

parola fondendone le sillabe o i suoni costituenti • Difficoltà nel riconoscimento delle rime • Difficoltà nella discriminazione di stimoli verbali e non		
---	--	--

## LESSICO E SEMANTICA

Capacità di costruire, organizzare ed utilizzare sia in comprensione che in espressione l'insieme di lessemi e di vocaboli necessari a codificare e a veicolare significati.

INDICATORI	PROVE DI ACCERTAMENTO	SISTEMA DI ANALISI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventario lessicale ristretto (in input e/o in output).</li> <li>• Scarsa organizzazione e integrazione lessicale – semantica.</li> <li>• Difficoltà o eccessiva lentezza nel recupero delle unità lessicali.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prove di naming (denominazione di oggetti e/o immagini)</li> <li>• Prove di identificazione di oggetti e/o immagini</li> <li>• Prove di matching (categorizzazione semantica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi quantitativa e qualitativa del repertorio lessicale in output</li> <li>• Analisi quantitativa e qualitativa del repertorio lessicale in input</li> <li>• Analisi delle capacità di relazione associativa semantica tra gli oggetti.</li> </ul>

## MORFOLOGIA E SINTASSI

Capacità di manipolare le parole in funzione della struttura frasale. La morfologia attiene alla struttura e alla forma delle parole e ai processi che intervengono nella loro formazione o trasformazione. La sintassi attiene alle regole e ai principi che sovrintendono al collegamento e alle relazioni tra le categorie grammaticali, analizza e governa le modalità con cui le parole si combinano in unità di estensione maggiore, quali ad esempio le frasi.

INDICATORI	PROVE DI ACCERTAMENTO	SISTEMA DI ANALISI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficoltà a comprendere e a produrre frasi congruenti e compatibili con le regole linguo specifiche</li> <li>• Difficoltà ad attivare i meccanismi di integrazione e anticipazione nella lettura che si avvalgono della conoscenza implicita delle regole morfosintattiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prove di identificazione di immagini e/o di ordini semplici e complessi</li> <li>• Campione di eloquio spontaneo e/o descrizione di immagini e/o ripetizione di frasi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi della capacità di comprensione delle strutture morfosintattiche</li> <li>• Analisi della capacità di produzione morfosintattica in termini di complessità e correttezza</li> </ul>

## NARRAZIONE

La narrazione, sia scritta che orale, è la capacità di raccontare, diretta espressione dell'abilità di ordinare in successione temporale gli eventi, sia che questi siano legati ad esperienze personali che a favole o racconti. Si sviluppa in seguito al consolidamento dei diversi livelli di elaborazione linguistica. L'abilità narrativa coinvolge molteplici componenti che comprendono sia la conoscenza lessicale e morfosintattica che i rapporti logici e sequenziali di tipo temporali-spaziali e causali, le capacità inferenziali, un uso appropriato delle risorse di memoria per selezionare e organizzare l'insieme delle informazioni e monitorare i processi necessari per produrre un testo e/o un racconto caratterizzato da coerenza, coesione e comprensibile dal destinatario.

INDICATORI	PROVE DI ACCERTAMENTO	SISTEMA DI ANALISI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficoltà nella microstruttura con lessico povero e/o strutture morfosintattiche semplici</li> <li>• Difficoltà a produrre racconti dotati di coerenza, coesione, informatività</li> <li>• Difficoltà a mantenere la continuità concettuale fra il racconto e l'idea/argomento che l'ha generato</li> <li>• Difficoltà nell'utilizzo delle regole della grammatica e della punteggiatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prove di retelling di storie</li> <li>• Prove di telling di storie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi della microstruttura: lessico, morfo-sintassi, numero totale di parole, percentuale di errori, numero di aggettivi</li> <li>• Analisi della macrostruttura: mettere in sequenza eventi legati da relazioni causali e/o temporali (coerenza globale); mettere in relazione le frasi per mezzo di congiunzioni linguistiche (coesione)</li> </ul>

## PRAGMATICA

Riguarda la capacità di rendere efficace l'atto comunicativo, sia scritto che orale, all'interno di una determinata situazione comunicativa e sociale, attraverso il rispetto delle regole che governano l'uso del linguaggio.

INDICATORI	PROVE DI ACCERTAMENTO	SISTEMA DI ANALISI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scelte inappropriate della tipologia, della gerarchia testuale e dei registri stilistici, in relazione agli scopi comunicativi del testo e ai suoi destinatari</li> <li>• Scelte inappropriate relative alla quantità di testo</li> <li>• Difficoltà nel capire o adoperare le parole e gli enunciati ambigui, le metafore e i modi di dire, il linguaggio umoristico e quello sarcastico, i messaggi indiretti</li> <li>• Non corretto uso degli aspetti paralinguistici che accompagnano l'atto comunicativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prove di descrizione di immagini e/o di narrazione</li> <li>• Prove di comprensione di metafore scritte e figurate, di modi di dire, vignette e fumetti, sequenze logiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi della qualità globale e della chiarezza del messaggio</li> <li>• Analisi dell'aderenza alla consegna e dell'intenzione comunicativa (rispetto a destinatario e scopo del messaggio)</li> <li>• Analisi della capacità di comprendere il linguaggio non letterale</li> </ul>

## LETTURA

Abilità che richiede un processo di insegnamento-apprendimento dell'applicazione delle regole di conversione grafema/ fonema.

INDICATORI	PROVE DI ACCERTAMENTO	SISTEMA DI ANALISI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficoltà nell'automatizzazione delle procedure di transcodifica dei segni scritti (grafemi) in corrispondenti fonologici (fonemi)</li> <li>• Difficoltà nell'accuratezza della lettura</li> <li>• Difficoltà nella velocità di lettura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prove di lettura di grafemi, sillabe, parole, non parole, frasi e testi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi delle abilità di decodifica secondo i criteri di rapidità e accuratezza</li> </ul>

## COMPRESIONE DEL TESTO

La comprensione del testo, scritto o d'ascolto, è un processo complesso che coinvolge diversi aspetti del funzionamento mentale di ogni individuo. Oltre ad abilità cognitive generali, come l'attenzione e la memoria che guidano il lettore nella costruzione dei significati, entrano in gioco anche processi di natura metacognitiva e strategica.

INDICATORI	PROVE DI ACCERTAMENTO	SISTEMA DI ANALISI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficoltà a concettualizzare la lettura come ricerca del significato</li> <li>• Difficoltà a comprendere le informazioni inferenziali, il collegamento delle informazioni, la gerarchia testuale e la tipologia di testo</li> <li>• Scarso uso di strategie per dare significato al testo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risposta a domande di comprensione, dopo la lettura o l'ascolto di un testo</li> <li>• Redazione di un riassunto del testo orale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi della capacità di comprendere il contenuto: personaggi, luoghi, tempi, fatti e nessi consequenziali</li> <li>• Analisi della capacità di comprendere la gerarchia del testo e i modelli mentali</li> <li>• Analisi della capacità di elaborare il testo: struttura sintattica, inferenze lessicali e semantiche, collegamenti</li> <li>• Analisi della competenza metacognitiva: sensibilità al testo, flessibilità (in base alle differenti richieste del compito) e capacità di monitorare il proprio processo di comprensione individuando errori e incongruenze</li> </ul>

## SCRITTURA

Abilità che richiede un processo di insegnamento-apprendimento dell'applicazione delle regole di conversione fonema/grafema.

INDICATORI	PROVE DI ACCERTAMENTO	SISTEMA DI ANALISI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficoltà nella conoscenza del materiale alfabetico</li> <li>• Difficoltà nell'automatizzazione dei processi di conversione fonema-grafema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prove di dettato e/o scrittura spontanea e/o copia di grafemi, sillabe, parole, non parole, frasi e testi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi delle abilità di codifica secondo il criterio di accuratezza alla luce delle indicazioni in merito al momento evolutivo (Quesito A3.6, CC 2011)</li> <li>• Analisi qualitativa degli errori</li> </ul>

Particolare valenza assume l'indagine sugli aspetti linguistici legati al sistema numerico e del calcolo, che integrano le specificità del codice verbale con quelle del codice arabo.

## CONTEGGIO-STRATEGIE DI CALCOLO ELEMENTARE

Capacità di riconoscere la stabilità della sequenza numerica, di consapevolezza che ad ogni elemento può essere associata una sola etichetta numerica, di consapevolezza che l'ultimo numero pronunciato esprime la cardinalità di un insieme, e che questa rimane invariata qualunque sia l'ordine di conta.

Riguardano la capacità di effettuare transcodifiche fra il codice verbale e quello arabo, rispettando le regole semantico/lessicali e sintattiche specifiche di ciascun codice. Riguardano inoltre la capacità di adottare strategie di calcolo elementare economiche, adattandole al tipo di compito richiesto.

INDICATORI	PROVE DI ACCERTAMENTO	SISTEMA DI ANALISI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficoltà nella lettura, scrittura e ripetizione di numeri</li> <li>• Difficoltà nel conteggio avanti e indietro</li> <li>• Persistenza di strategie di calcolo immature</li> <li>• Instabilità della sequenza numerica</li> <li>• Mancato riconoscimento dell'irrelevanza dell'ordine nella enumerazione di oggetti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prove di transcodifica numerica (lettura, scrittura e ripetizione)</li> <li>• Prove di enumerazione avanti e indietro</li> <li>• Prove di risoluzione di calcoli a mente, recupero di fatti aritmetici, calcolo scritto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi delle competenze numeriche</li> <li>• Analisi delle abilità di conteggio</li> <li>• Analisi delle abilità di calcolo secondo i criteri di rapidità e correttezza</li> </ul>

## ALLEGATO 1 PROVE DI VALUTAZIONE PER L'INDIVIDUAZIONE DELLE DIFFICOLTÀ LINGUISTICHE E DEGLI APPRENDIMENTI ACCADEMICI

Nota:

Le prove indicate sono tratte dal panorama degli strumenti ad oggi disponibili e NON rappresentano un elenco esaustivo del materiale valutativo esistente.

Non tutti gli strumenti di valutazione citati dispongono di una canonica diffusione editoriale, ma possono rappresentare materiale valutativo reperibile liberamente su siti internet o ripreso da articoli pubblicati su manuali o riviste scientifiche.

### TEST

#### SISTEMA FONETICO-FONOLOGICO

- **PFLI:** Prove per la valutazione fonologica del linguaggio infantile (*Bortolini, 2004*)
- **FON-FUN:** Fonologia in gioco (*Degasperi, 2018*)
- **L'esame fonemico di Schindler**
- **Test di Articolazione** (*Fanzago, 1983*)
- **Test di Articolazione di Rossi** (*Omega, 1999*)
- **Prova di Articolazione e Denominazione** in BVL\_4-12 (*Marini et al., 2014*)
- **Prova di discriminazione uditiva** (*Pinton et al., 1998*) in BVN 5-11(*Bisiacchi et al., 2005*)
- **Prova di discriminazione** in Esame del linguaggio (*Fabbro, 1999*)
- **Prova di discriminazione uditiva e del ritmo** in PRCR – 2 (*Cornoldi et al., 2009*)
- **Prova di discriminazione fonologica** in PPLS (*Sabbadini, De Cagno e Mazotti, 2014*)
- **Prova di discriminazione fonologica** in BVL 4 – 12 (*Marini et al., 2015*)
- **Prova di ripetizione di parole e non parole** in BVL 4 – 12 (*Marini et al., 2015*)
- **Prova di ripetizione di parole senza senso** in PRCR – 2 (*Cornoldi et al., 2009*)
- **Prova di ripetizione di non parole** in BVN 5-11(*Bisiacchi et al., 2005*)

#### SISTEMA META-FONOLOGICO

- **CMF:** Valutazione delle competenze metafonologiche (*Marotta et al., 2008*)
- **Prova di analisi e segmentazione fonetica** in PRCR – 2 (*Cornoldi et al., 2009*)
- **Prova di fusione di sillabe e fonemi** in PRCR – 2 (*Cornoldi et al., 2009*)
- **Prova di analisi e fusione fonemica** in BVN 5-11(*Bisiacchi et al., 2005*)
- **Prova di consapevolezza fonologica** in PPLS (*Sabbadini, De Cagno e Mazotti, 2014*)
- **Prove di valutazione meta-fonologica** in Protocollo Martini (*Martini, 2004*)

## SISTEMA LESSICALE E SEMANTICO

- *Comprensione lessicale*
  - **PPVT Peabody** (Stella et al., 2000)
  - **Prova di comprensione lessicale** in BVL 4 – 12 (Marini et al., 2015)
  - **Prova di comprensione lessicale** in TNL (Cossu, 2013)
  - **Prova di comprensione parole e frasi** in TVL (Cianchetti et al., 2003)
  - **Prova di vocabolario recettivo** in BaBIL (Bellocchi et al., 2013)
- *Produzione lessicale*
  - **Test di denominazione** (Brizzolara, 1989)
  - **Boston Naming Test 4-10** (Riva, Nichelli, Devoti, 2000).
  - **Prova di denominazione** in TVL (Cianchetti et al., 2003)
  - **Prova di denominazione lessicale** in BVL 4 – 12 (Marini et al., 2015)
  - **Prova di denominazione rapida e lessicale** in TNL (Cossu, 2013)
  - **Test RAN** – denominazione automatica rapida (Zoccolotti et al., 2005)
  - **Prova di denominazione su presentazione visiva** in BVN 5-11 (Bisiacchi et al., 2005)
  - **Prova di fluenza semantica e fonologica** in BVL 4 – 12 (Marini et al., 2015)
  - **Prova di fluenza semantica e fonemica** in TNL (Cossu, 2013).
- *Semantica*
  - **PAS Prove di Associazione Semantica** (Di Giacomo e Passafiume, 2014)
  - **VCS – Valutazione dello sviluppo Concettuale e Semantico in età prescolare** (Belacchi, et al., 2010)
  - **VCLA Parole – Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte** (Ripamonti et al., 2014)
  - **VCLA Frasi - Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte** (Ripamonti et al., 2015)

## SISTEMA MORFOLOGICO E SINTATTICO

- *Comprensione morfosintattica*
  - **TROG 2 – Test for Reception of Grammar** (Bishop, 2009)
  - **TCGB - Test di Comprensione Grammaticale** (Chilosi e Cipriani, 2006)
  - **PVCL - Test di Comprensione Linguistica** (Rustioni-Lancaster, 2007)
  - **TCR - Test dei concetti di relazione spaziale e temporale** (Edmonston et al., 1989)
  - **Prova di comprensione e giudizio grammaticale** in BVL 4 – 12 (Marini et al., 2015)
  - **Prova di comprensione sintattica** in BVN 5-11 (Bisiacchi et al., 2005)
  - **Prova di comprensione sintattica** (Stella)
  - **Prova di comprensione parole frasi** in TVL (Cianchetti et al., 2003)
  - **Prova di Giudizio Grammaticale** in BVL 4 – 12 (Marini et al., 2015)
  - **Prova di comprensione morfosintattica in BaBIL** (Bellocchi et al., 2013)
- *Produzione morfosintattica*
  - **Test dello sviluppo morfosintattico** (Fabbro e Galli, 2001)
  - **Test ripetizione frasi** (Vender et Zardini, 2001)
  - **Test ripetizione frasi** (De Vescovi e Caselli, 2001)
  - **Prova di ripetizione di frasi** in BVL 4 – 12 (Marini et al., 2015)
  - **Prova di ripetizione di frasi** in TVL (Cianchetti et al., 2003)
  - **Prova di produzione spontanea su tema** in TVL (Cianchetti et al., 2003)
  - **Prova completamento di frasi** in BVL 4 – 12 (Marini et al., 2015)
  - **Test di Completamento Grammaticale** in ITPA (KirK et al., 1997)

15

## SISTEMA NARRATIVO

- **Bus Story Test** (Renfrew, 1997 – ultima edizione italiana 2014)
- **Frog Story Test** (Mayer, 1969)
- **Multilingual Assessment Instrument for Narratives MAIN** (Levorato e Roch, 2012)
- **Prova di valutazione multilivello dell'eloquio narrativo** in BVL 4-12 (Marini et al., 2015)
- **Prove di racconto orale**
- **Prove di Racconto visivo**
- **Storie PFLI**

## SISTEMA PRAGMATICO

- **PCR Prove di Comunicazione Referenziale** (Camaioni, 1995)
- **APL Medea** (Lorusso, 2009)
- **Test di Abilità Metalinguistiche TAM 1** (Pinto e Condilera, 2017)
- **Prove di Comprensione Metalinguistica** (Rustioni, 2010)
- **Prova comprensione di espressioni idiomatiche** in BVL 4 – 12 (Marini et al., 2015)
- **Prova di comprensione della prosodia linguistica ed emotiva** in BVL 4-12 (Marini et al., 2015)



## LETTURA

- **Prova di Lettura Sub-lessicale** (Cornoldi et al., 2018)
- **Prove di lettura** in DDE-2 (Sartori, Job, Tressoldi, 2007)
- **Prove di rapidità e correttezza** in Prove MT 3 Clinica (Cornoldi e Carretti, 2016)
- **Prove di rapidità e correttezza** in Prove MT Avanzate 3 Clinica (Cornoldi et al., 2017)
- **Prove di rapidità e correttezza** in Prove di lettura e scrittura MT-16-19 (Cornoldi et al., 2015)
- **Prove di lettura** in VALS (George et al., 2017)
- **Prove di lettura** in BDA 16-30 (Ciuffo et al., 2018)
- **VALLES - Prove per la valutazione della lettura lessicale nella scuola primaria, secondaria di 1° grado e nell'età adulta** (Marinelli et al., 2017)
- **Prove di lettura** in Protocollo Martini (Martini, 2004)

## COMPRESIONE DEL TESTO

- > *Testo orale*
  - **TOR – Test di Comprensione Orale** (Levorato e Roch, 2010)
  - **Test CO TT** (Carretti et al., 2013)
- > *Testo scritto*
  - **Prove di Metacomprendione** (Pazzaglia, De Beni, Cristante, 1994)
  - **Prove di comprensione del testo scritto** in Prove MT 3 Clinica (Cornoldi e Carretti, 2016)
  - **Prove di comprensione del testo scritto** in Prove MT Avanzate 3 Clinica (Cornoldi et al., 2017)
  - **Prove di comprensione del testo scritto** in Prove di lettura e scrittura MT-16-19 (Cornoldi et al., 2015)
  - **Prova di comprensione del testo** in BDA 16-30 (Ciuffo et al., 2018)

## SCRITTURA

- **BVSCO -2 Batteria per la valutazione della scrittura e dell'ortografia nella scuola dell'obbligo** (Tressoldi, Cornoldi, 2013)
- **DDO 2 - Diagnosi dei Disturbi Ortografici in età evolutiva** (Angelelli et al., 2016)
- **BHK – Scala sintetica per la valutazione della scrittura in età evolutiva** (Di Brina., Rossini, 2001)
- **DGM-P Test per la valutazione delle Difficoltà Grafo-Motorie e Posturali della scrittura** (Borean et al., 2012)
- **Prove di scrittura** in Prove di lettura e scrittura MT-16-19 (Cornoldi et al., 2015)
- **Prove di scrittura** in DDE-2 (Sartori, Job, Tressoldi, 2007)
- **Prove di scrittura** in Protocollo Martini (Martini, 2004)
- **Prove di scrittura** in BDA 16-30 (Ciuffo et al., 2018)
- **Prove di scrittura** in VALS (George et al., 2017)

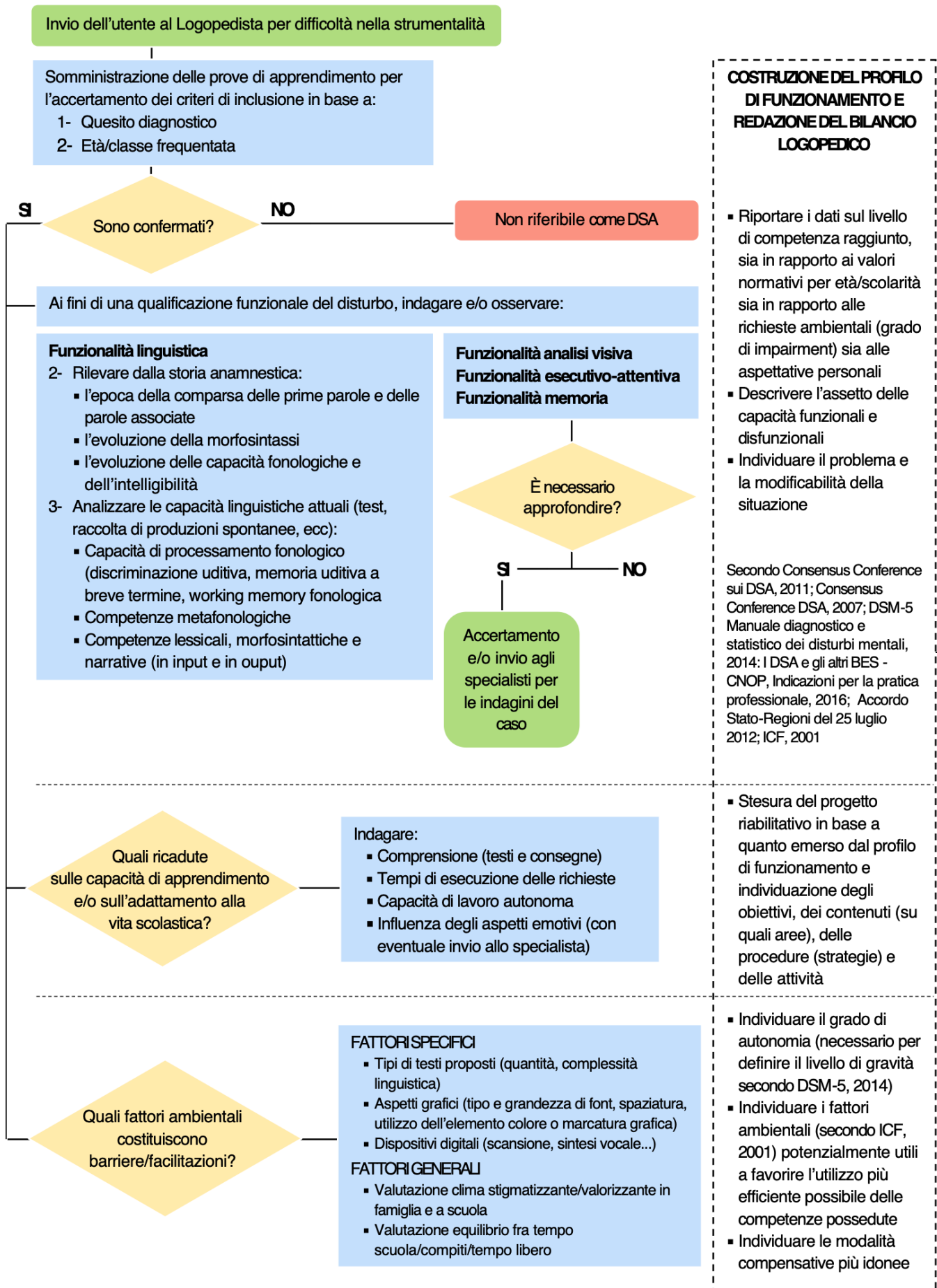
## ABILITÀ ARITMETICHE

- **BIN –Batteria Intelligenza Numerica** (Molin, Poli e Lucangeli, 2007)
- **BDE 2- Batteria per la valutazione della discalculia evolutiva** (Biancardi, Bachmann e Nicoletti, 2016)
- **AC-MT 3 6-14 prove per la clinica** (Cornoldi e Mammarella, 2020)
- **Batteria ABCA** (Lucangeli, Tressoldi e Fiore, 1998)
- **Batteria ABCA 14-16** (Baccaglioni-Frank et al., 2013)
- **Batteria per la diagnosi di Discalculia 7-13** (Stella et al., 2018)

## QUESTIONARI

- **CCC 2 - Children's Communication Checklist** (D. Bishop, adattamento per l'italiano di Di Sano et al., 2013) per la valutazione degli aspetti strutturali e pragmatici del linguaggio
- **QUBil - Questionario sulla storia linguistica degli alunni bilingui in BaBIL** (Bellocchi et al., 2013)
- **ALDeQ-IT - Alberta Language and Development Questionnaire** (Bonifacci, 2016), per valutare in modo indiretto le competenze in L1
- **TEST IPDA - Questionario Osservativo per l'Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento** (Terreni et al., 2011), con items su comprensione linguistica, espressione orale e pre-alfabetizzazione

**FIGURA 1**  
**ACCERTAMENTO DIAGNOSTICO E PROFILO FUNZIONALE**



**TABELLA 2**  
**LA PIANIFICAZIONE DELL'INTERVENTO RIABILITATIVO**  
**NEI DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO**

La tavola qui di seguito riportata vuole offrire un supporto metodologico alla stesura del piano di trattamento complessivo, che andrà aggiornato ripetutamente in relazione ai risultati ottenuti e alle prospettive che il soggetto si trova ad avere nel corso del suo sviluppo.

Queste indicazioni si integrano con quanto riportato nelle Raccomandazioni della Consensus Conference (2007) e successive modificazioni e integrazioni.

IL TRATTAMENTO RIABILITATIVO NEI DSA		
	Quale?	Criteri per la scelta
<b>TIPOLOGIA</b>	<i>Indica la modalità di erogazione del trattamento relativamente all'organizzazione del setting.</i>	
	Si distingue in: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretto</li> <li>• Indiretto (erogato da agente diverso dal clinico sotto la stretta guida del clinico stesso)</li> <li>• Misto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessità di trattamento intensivo e/o ad alta complessità.</li> <li>• Possibilità e sostenibilità di coinvolgimento di altro agente indicato per favorire la generalizzazione delle strategie implementate all'interno delle attività quotidiane.</li> <li>• Possibile in ogni fase del disturbo per ottimizzare il massimo delle possibilità di intervento.</li> </ul>
<b>AREA SPECIFICA</b>	<i>Indica l'ambito di necessità entro il quale si intende organizzare il lavoro riabilitativo.</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenziamento dei pre-requisiti per la lettura, la scrittura e il calcolo.</li> <li>• Acquisizione delle prime strumentalità di lettura, scrittura, calcolo.</li> <li>• Implementazione delle competenze funzionali di lettura, comprensione ed elaborazione di testi.</li> <li>• Utilizzo delle modalità compensative per l'adattamento alle esigenze personali impiego adattivo di competenze di lettura, scrittura, calcolo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stadio di sviluppo raggiunto nel percorso di apprendimento di lettura, scrittura, calcolo</li> <li>• Priorità individuate nel progetto riabilitativo complessivo, in rapporto a:               <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; età e classe frequentata,</li> <li>&gt; gravità del disturbo (in relazione ad eventuale comorbidità),</li> <li>&gt; compliance al trattamento,</li> <li>&gt; esigenze della comorbidità del quadro clinico del soggetto.</li> </ul> </li> </ul>
<b>OBIETTIVI SPECIFICI</b>	<i>Indicano l'obiettivo o gli obiettivi che si intendono raggiungere nelle diverse fasi del percorso di trattamento.</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sono rapportati a ciascuna area specifica, tenendo conto sia della progressione di sviluppo fisiologico secondo il modello teorico di riferimento, sia delle esigenze funzionali del soggetto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stadio di sviluppo raggiunto nel percorso di apprendimento di lettura, scrittura, calcolo secondo il modello teorico di riferimento.</li> <li>• Difficoltà emergente/ critica rispetto alle esigenze funzionali del soggetto.</li> <li>• Modificabilità e stimolabilità desunte dai dati della valutazione funzionale.</li> </ul>

<b>PROCEDURE</b>	<i>Sono le strategie messe in campo per facilitare e sostenere l'emissione della risposta comportamentale corretta da parte del soggetto.</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Orientate all'approccio del condizionamento operante (matching, prompting, fading ecc.) per favorire l'automatizzazione dei processi.</li> <li>•Orientate all'approccio di tipo meta cognitivo (meccanismi di pianificazione, monitoraggio, revisione ecc.) per favorire l'autocontrollo consapevole nella gestione dei processi.</li> <li>•Orientate all'approccio di tipo interattivo per favorire lo scambio comunicativo, per favorire l'accesso ai contenuti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Congruenza con l'obiettivo che si intende perseguire.</li> <li>•Punti di forza e/o di fragilità del soggetto: si utilizzano le procedure che possono appoggiarsi su competenze conservate per favorire l'emergere di competenze non acquisite.</li> </ul>
<b>ATTIVITÀ</b>	<i>Indicano le attività attraverso le quali perseguire gli obiettivi e realizzare l'utilizzo delle procedure.</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Training per l'allenamento di specifiche competenze di base (consapevolezza meta-fonologica, working memory, associazione grafema-fonema ecc.).</li> <li>•Training per l'allenamento di specifiche abilità di realizzazione (lettura, scrittura sotto dettatura, scrittura autonoma, ecc.).</li> <li>•Gioco d'esercizio: attiva in situazione ludica di funzioni in via di automatizzazione (es. tombole, memory, gioco dell'oca, software dedicati ecc.).</li> <li>•Offerta e pratica di strategie per l'utilizzo delle competenze di lettura, scrittura e calcolo nella vita quotidiana.</li> </ul>	<p>Sono legati generalmente al tipo di obiettivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•per il raggiungimento di specifiche abilità sono preferibili attività strutturate del tipo training</li> <li>•per il raggiungimento di finalità adattive è preferibile una modalità flessibile di tipo interattivo che aiuti il soggetto ad utilizzare in modo via via più consapevole ed autonomo nella vita quotidiana le competenze apprese in fase di trattamento</li> </ul>
<b>MATERIALI</b>	<i>Indicano i materiali da utilizzare nelle diverse attività implementate.</i>	
	<p>In base al significato funzionale si differenziano in:</p> <p>1) <i>linguistici</i>, distinti per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; lunghezza e complessità fonologica e fonotattica delle stringhe sub lessicali e lessicali,</li> <li>&gt; valore contrastivo degli elementi segmentali,</li> <li>&gt; alta/bassa frequenza d'uso degli elementi lessicali,</li> <li>&gt; tipologia testuale (testo narrativo, espositivo ecc.).</li> </ul> <p>Richiedono un'attenta graduazione del livello di complessità che si deve collocare nella fascia delle abilità emergenti e non totalmente assenti</p> <p>2) <i>non linguistici</i>, gli elementi grafici per vengono distinti per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; tipo,</li> <li>&gt; font e colore,</li> <li>&gt; dimensione,</li> <li>&gt; vicinanza tra elementi.</li> </ul> <p>Generalmente finalizzati al lavoro orientato al miglioramento delle competenze visuo-percettive e/o visuo-spaziali.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Per favorire il raggiungimento di obiettivi di competenza linguistica fonologica, lessicale o testuale</li> <li>•Per affrontare l'influenza delle variabili visuo-percettive).</li> <li>•Per mitigare l'influenza dell'effetto crowding.</li> <li>•Per migliorare la gradevolezza da parte del soggetto.</li> </ul>

<p><b>MATERIALI</b></p>	<p>In base alla flessibilità delle caratteristiche vanno distinti in:</p> <p>1) <i>Personalizzati</i>: costruiti ad hoc per il soggetto</p> <p>2) <i>Predisposti</i>: già assemblati in modo generalmente standard (software, schede, ecc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettono la massima aderenza alle necessità del soggetto.</li> <li>• Richiedono un lavoro importante di preparazione.</li> <li>• Sono poco controllabili in situazioni di ricerca</li> <li>• Permettono un utilizzo più facile in situazioni di trattamento indiretto.</li> <li>• Permettono un confronto più facile sull'outcome, data la standardizzazione.</li> <li>• Possono risultare poco adattabili alle esigenze specifiche di un soggetto o di una particolare fase del trattamento.</li> </ul>
-------------------------	---	---

## BIBLIOGRAFIA

- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (2002) *Knowledge and Skills Needed by Speech-Language Pathologists With Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents* [Knowledge and Skills]. Scaricabile da: [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy)
- BAKKER D., VINKE J. (1985) *Effects of hemisphere-specific stimulation on brain activity and reading in dyslexia*, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 7, 505-25
- BISHOP D.V., SNOWLING M.J. (2004) *Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different?*, *Psychological Bulletin*, 130, 858-886
- BOYLE J., MC CARTNEY E., FORBES J., O'HARE A. (2007) *A randomized controlled trial and economic evaluation of direct versus group modes of speech and language therapy for children with primary language impairment*, *Health Technology Assessment*, II, 25
- BORGO L. (1999) (a cura di) *La specificità Logopedica: valutazione e bilancio*, *Atti del V Convegno Nazionale della Federazione Logopedisti Italiani*, Del Cerro, Tirrenia (PI)
- BRIZZOLARA D., CASALINI C., SBRANA B., CHILOSI A.M., CIPRIANI P. (1999) *Memo-ria di lavoro fonologica e difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disturbo specifico di linguaggio: uno studio longitudinale*, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 465-488
- CASTAGNA L.M., DE CAGNO A.G., DI MARTINO V., LOVATO G., PIERRO A., RAZZANO C., ROSSETTO T., VERNERO I., (2010) *Il Core Competence e il Core Curriculum del Logopedista*, Federazione Logopedisti Italiani, Fondazione Santa Lucia IRCCS, Springer-Verlag Italia, Milano
- CASTELFRANCHI C. e PARISI D. (1980) *Linguaggio, conoscenze e scopi*, Il Mulino Bologna
- CATTS H.W., ADLOF S.M., HOGAN, T.P., ELLIS WEISMAR, S. (2005) *Are Specific Language Impairment and Dyslexia distinct disorders?* *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1387-1396
- CONSENSUS CONFERENCE sul DISTURBO PRIMARIO DI LINGUAGGIO a cura di Clasta e FLI, 2019
- CONSENSUS CONFERENCE promossa da Associazione Italiana Dislessia (2007) *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento - Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*. Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006; Milano, 26 gennaio 2007. Scaricabile da: [www.aiditalia.org](http://www.aiditalia.org)
- CORNOLDI C. (2007) (a cura di) *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino
- DEHAENE S. (1992), *Varieties of numerical abilities*, *Cognition*, 44, 1-42
- DE MAURO T. (1995) *Minisemantica*, Laterza, Roma-Bari
- DE MAURO T. (2009) *In principio c'era la parola?* Il Mulino, Bologna
- DRESSLER W.U. (1972) *Einführung in die Textlinguistik*, Niemeyer, Tübingen [trad. it.: (1974) *Introduzione alla Linguistica del testo*; Officina, Roma
- FERREIRO E., TEBEROSKY A. (1985) *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze
- FRITH U. (1985) *Beneath the surface of surface dyslexia*, in J.C. Marshall, M. Coltheart e K. Patterson (a cura di) *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, Routledge and Kegan Paul, London



- GEARY D.C. (2004) *Mathematics and learning disabilities*, Journal of Learning Disabilities, 37, 4-15.
- GEARY D.C., HOARD M.K. (2005) *Learning disabilities in arithmetic and mathematics: theoretical and empirical perspectives*, in J.I.D. Campbell (ed) Handbook of Mathematical Cognition, Psychology Press, New York, 253-267
- GRICE H.P. (1975) *Logic and conversation*, in P. Cole, J.L. Morgan, (a cura di) Syntax and Semantics. Speech acts; Academic Press, New York [trad.it. (1978) Sbisà M. (a cura di) *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano
- GRICE H.P. (1989) *Studies in the way of words*, Harvard University Press, Cambridge [trad. it. (1993) *Logica e Conversazione*, Il Mulino, Bologna]
- HORN W. F., PACKARD T. (1985) Early identification of learning problems: A meta-analysis, Journal of educational Psychology, 77, 597-607
- JUDICA A., DE LUCA M., SPINELLI D., ZOCCOLOTTI P. (2002) *Training of developmental surface dyslexia improves*, Neuropsychological Rehabilitation, 12, 177-198
- KINTSCH W., Van DIJK T.A. (1978) *Toward a model of text comprehension and reading production*, Psychological Review, 85, 363-394
- ISTITUTO SUPERIORE DI SANITÀ (2011) *Raccomandazioni della Conferenza di Consenso sui DSA*. Scaricabile da: [www.snlg-iss.it/cc\\_disturbi\\_specifici\\_apprendimento](http://www.snlg-iss.it/cc_disturbi_specifici_apprendimento)
- LENA L., PINTON A., TROMBETTI B. (2004) *Valutare linguaggio e comunicazione*, Carocci, Roma
- LEVORATO M.C., MARINI A. (a cura di), *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*, Erickson
- MARTINET C., VALDOIS S., FAYOL M. (2004) *Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition*, Cognition, 91, B11-22
- MCCLOSKEY M., CARAMAZZA A., BASILI A. (1985) *Cognitive mechanism in number processing and calculation. Evidence from dyscalculia*, Brain and cognition, 4, 171-196
- MENEGHINI D., CARLESIMO G.A., MAROTTA L., FINZI A., VICARI S. (2009) *Developmental dyslexia and explicit long-term memory*, Dyslexia, 16, 213-25
- MINISTERO DELLA SANITÀ (1998) Linee guida del Ministero della Sanità per le attività di riabilitazione. *Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana*, serie generale n. 124
- MONDELAERS B.J.E. (1999), Efficienza, efficacia e rilevamento dei risultati nella terapia logopedica, in L. Borgo (a cura di), *La specificità logopedica: valutazione e bilancio*, Del Cerro, Tirrenia (Pisa), 15-24
- NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. (2007, October) *Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention* [Technical Report]. Scaricabile da: [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy)
- PACTON S, FAYOL M. (2004) *Learning to spell in a deep orthography: The case of French*, in R. Berman e T. Gillis (a cura di) *Trends in language acquisition research*, Kluwer, Dordrecht, 164-176
- PACTON S., FOULIN JN. E FAYOL M. (2005) *L'apprentissage de l'orthographe lexicale*, Rééducation Orthophonique, 222 47-68
- Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference DSA 2007 - Raccomandazioni Cliniche sui DSA: risposte a quesiti-Documento d'intesa. P.A.R.C.C. Bologna 1 febbraio 2011. Scaricabile da: [www.lineeguidadsa.it](http://www.lineeguidadsa.it)
- PAUL R. (2003) *Language Disorders from infancy through adolescence. Assessment and intervention*, Mosby-Year Books, St. Louis



- PAUL R., MURRAY C., CLANCY K., ANDREWS D. (1997) *Reading and Methaphonological Outcomes in Late Talkers*, Journal of Speech, Language, and Hearing Research , 40, 1037-1047
- PENNINGTON B.F. (2006) *From single to multiple deficit models of developmental disorders*, Cognition, 101, 385-413
- PINTON A., LENA L. (1998) (a cura di) *La Valutazione della comunicazione linguistica. Teorie, metodi, prove*. Ricerca sanitaria Finalizzata N° 479/01/94, Imprimenda Editore, Limesna, Padova
- POWEL S. R., FUCHS L. S., FUCHS D., CIRINO P. T., FLETCHER J. M. (2009) *Effects of fact retrieval tutoring on third-Grade students with math difficulties with and without reading difficulties*, Learning Disabilities Research & Practice , 24, 1-11
- RAMUS F. (2003) *Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?*, Current Opinion in Neurobiology, 13, 212-219
- RCSLT (2003) *Position Paper. Speech and Language Therapy Provision for Adults with Learning Disabilities*. Scaricabile da: [www.rcslt.org](http://www.rcslt.org)
- RCSLT (2009) *RCSLT Resource Manual For Commissioning and Planning Services for SLCN. Learning Disabilities*. Scaricabile da: [www.rcslt.org](http://www.rcslt.org)
- RESCORLA L. (2002) *Language and Reading Outcomes to Age 9 in Late-Talking Toddlers*, Journal of Speech Language and Hearing Research, 45, 360-371
- RESCORLA L. (2005) *Age 13 language and Reading Outcomes in Late-Talking Toddlers*, Journal of Speech Language and Hearing Research, 48, 459-472
- SCARBOROUGH H.S. (1990) *Very early language deficits in dyslexic children*, Child Development, 61, 1728-1743
- SCARBOROUGH H.S., DOBRICH W. (1994) *On the efficacy of reading to preschoolers*, Developmental Review, 14, 245-302
- SCARBOROUGH H.S. (2005) *Developmental relationships between language and reading, Reconciling beautiful hypothesis with some ugly facts*, in Catts H. W., Kamhi A.G. ( a cura di) *The connections between language and reading disabilities* , LEA, Mahwah, 3-24
- SNOWLING M.J. (2000) *Language and literacy skills. Who is at risk and why?*, in Bishop D.V.M., Leonard L.C. (a cura di) *Speech and Language Impairments: From Research to Practice*, Psychology Press, Hove
- SNOWLING M., BISHOP D.V.M., STOTHARD S.E. (2000) *Do language-impaired preschoolers turn into dyslexic adolescents?*, Journal of Child Psychiatry and Psychology, 4, 587-600
- SNOWLING M., STACKHOUSE J. (1996) *Dyslexia, speech and language: a practitioner's handbook*, Whurr, London
- STOTHARD S., SNOWLING M., BISHOP D. V. M., CHIPCHASE B., KAPLAN C. (1998) *Language impaired pre-schoolers: A follow-up into adolescence*, Journal of Speech, Language, and Hearing Disorder, 41, 407-418
- VICARI S., CASELLI M.C. (2002) *I disturbi dello sviluppo. Neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative*, Il Mulino, Bologna
- ZOCCOLOTTI P.E, FRIEDMANN N. (2010) *From dyslexia to dyslexias, from dysgraphia to dysgraphias, from a cause to causes: a look at current research on developmental dyslexia and dysgraphia*, Cortex, 46, 1211-5