



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The training of support teachers for the design of inclusive strategies for students with ADHD in secondary school

La formazione degli insegnanti di sostegno per la progettazione di strategie inclusive per gli studenti con ADHD nella scuola secondaria di secondo grado

di

Rosaria Capobianco

Università degli Studi di Napoli Federico II

rosaria.capobianco@unina.it

Abstract:

For students with ADHD (*Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*) it is essential that the choices and teaching actions made by teachers (both class teacher and support teacher) are oriented towards an educational project aimed at synergistically developing their processes: cognitive, emotional, social-relational and motivational. The contribution intends to present a theoretical reflection on the importance of training “future” support teachers, didactic mediation figures within class councils, in the planning and management of inclusive teaching for students with ADHD, through courses to obtain specialization for support activities (Ministerial Decree 30 September 2011). The theoretical reflections and research conducted regarding the training of support teachers recognize the need to be able to identify adequate methodological approaches aimed at promoting consciously inclusive learning processes, which allow the school to be a welcoming environment for each and every one of them, directing our gaze towards what gives shape to true inclusion at school.

Keywords: ADHD, support teacher, inclusive teaching, secondary school.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16204

Abstract:

Per le studentesse e gli studenti con ADHD (*Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività*) è indispensabile che le scelte e le azioni didattiche compiute dai docenti (sia curricolari, che di sostegno) siano orientate verso una progettualità formativa volta a sviluppare sinergicamente i loro processi cognitivi, emotivi, soci-relazionali e motivazionali. Il contributo intende presentare una riflessione di natura teorica sull'importanza di formare i "futuri" docenti di sostegno, figure di mediazione didattica all'interno dei consigli di classe, alla progettazione e alla gestione della *didattica inclusiva* per gli studenti con ADHD, durante i corsi per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno (D.M. 30 settembre 2011). Le riflessioni teoriche e le ricerche condotte in merito alla formazione del docente di sostegno riconoscono il bisogno di riuscire ad individuare degli adeguati approcci metodologici atti a favorire dei processi di apprendimento consapevolmente inclusivi, che permettano alla scuola di essere un ambiente accogliente per ciascuna e per ciascuno, orientando lo sguardo verso ciò che dà forma alla vera inclusione tra i banchi di scuola.

Parole chiave: ADHD, insegnante di sostegno, didattica inclusiva, scuola secondaria di secondo grado.

1. Introduzione

L'ADHD (*Attention deficit/hyperactivity disorder*), in italiano DDAI (*Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività*) è secondo il *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, quinta edizione* (DSM-5), uno dei disturbi dello neurosviluppo più diffusi nei bambini in età scolare (Barkley, 2018a; 2022), con una prevalenza mondiale del 7,2% (Thomas *et al.*, 2015). Il 50-80% dei casi identificati persiste nell'età adulta, determinando una prevalenza dell'ADHD negli adulti del 3-4% (Fayyad *et al.*, 2017). I tassi di prevalenza dell'ADHD nei soggetti adulti suggeriscono che forse non tutti i bambini con ADHD vengano identificati mentre frequentano la scuola. Una pubblicazione italiana (Reale & Bonati, 2018) ha analizzato e confrontato gli studi effettuati, in Italia, su bambini e su adolescenti di età compresa tra i 5 e i 17 anni, evidenziando una prevalenza di ADHD che oscilla tra l'1,4% e il 5,9% con una media pari al 2,9. Si riscontra una maggiore frequenza nei maschi rispetto alle femmine, per un rapporto di 2:9 (spesso nelle femmine viene diagnosticata solo la disattenzione)¹. La ricerca ha evidenziato che contando solo i soggetti con una diagnosi di ADHD eseguita e confermata dalla valutazione clinica si ridurrebbe l'ampia variabilità nelle stime di prevalenza e, soprattutto, si descriverebbe il tasso reale di soggetti affetti da ADHD, evitando diagnosi errate (Reale & Bonati, 2018). Sicuramente i dati confermano la necessità di una formazione *ad hoc* dei docenti, a partire dai docenti specializzati.

Secondo il DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2013), l'ADHD nei tre possibili sottotipi², oltre ai sintomi principali di disattenzione cronica, d'iperattività e d'impulsività, è comunemente in associazione con altri disturbi significativi rispetto al funzionamento esecutivo e sociale ai processi motivazionali atipici (Sherman, Rasmussen & Baydala, 2008); in particolare, poi, durante

¹ Laura Reale e Maurizio Bonatti (2018) hanno svolto una meta-analisi completa sull'epidemiologia dell'ADHD in Italia, che mancava in letteratura, per tentare di stimare l'effettivo tasso di prevalenza dell'ADHD, evidenziando differenze concettuali e quantitative tra diagnosi clinica e sintomi basati sull'indagine.

² Un tipo combinato di deficit di attenzione e iperattività, un tipo prevalentemente disattento o un tipo prevalentemente iperattivo-impulsivo.

l'adolescenza, si associa alla depressione, all'aggressività e all'ansia (Schonwald, 2020). I sintomi dell'ADHD possono cambiare con l'età, infatti mentre i sintomi di iperattività e d'impulsività, presenti durante l'infanzia, diminuiscono con l'aumentare dell'età, i sintomi di disattenzione perdurano in tutti i sottotipi (Biederman, Mick & Faraone, 2000).

È importante allora lavorare sulla relazione docente-discente, infatti molti studi e ricerche hanno indagato e confermato quanto una relazione di *alta qualità* possa essere un prerequisito fondamentale per l'apprendimento (Graziano *et al.*, 2007; Hattie, 2009; Nurmi, 2012; O'Connor, Dearing & Collins, 2011). Tuttavia, nonostante la ragguardevole quantità di ricerche svolte fino ad oggi, l'attenzione principale si è sempre concentrata sugli studenti senza difficoltà o senza disturbi legati al processo di apprendimento.

La maggior parte delle ricerche sull'ADHD si basa su approcci neuropsichiatrici (Malmqvist, 2018), certamente un'ottima base di partenza, utile anche per i docenti, infatti una conoscenza approfondita dei sintomi dell'ADHD e del loro potenziale impatto sull'apprendimento e sul funzionamento sociale degli studenti è importante sia per docenti, che per i compagni di classe di studenti con ADHD per evitare la stigmatizzazione, l'alienazione e la ridotta percezione del sé da parte degli studenti con ADHD (Bussing & Mehta, 2013). Un'interessante *systematic review* (Gwernan-Jones, et. alii, 2016), rispetto all'influenza del contesto scolastico sui sintomi del disturbo da deficit di attenzione e d'iperattività, ha evidenziato quanto solitamente gli insegnanti non conoscano l'ADHD e come questa *mancata conoscenza* influenzi il rendimento scolastico dei loro studenti (Ljusberg, 2011).

La conoscenza delle dinamiche collegate all'ADHD da parte degli insegnanti non è solo cruciale per la loro capacità di fare attribuzioni al fine di poterne spiegare i sintomi, ma anche per comprendere le caratteristiche dei singoli studenti rispetto alle relazioni interpersonali all'interno dell'ambiente scolastico (Frigerio, Montali & Marzocchi, 2014). Particolarmente importante è la capacità dei docenti di riuscire a comprendere i bisogni degli studenti con ADHD al fine di gestirli nel contesto scolastico (Gwernan-Jones *et al.*, 2016; Prino *et al.*, 2016). Ecco perché è necessaria una formazione specifica che aiuti i docenti a saper gestire una didattica inclusiva per le studentesse e gli studenti con ADHD.

Il primo artefice per operare un cambio di prospettiva è certamente il docente specializzato che, opportunamente formato e competente, deve diventare il regista di questo cambiamento (Ianes, 2023), in quanto gli studenti con ADHD che hanno un basso rendimento scolastico e vivono con grande difficoltà, il tempo trascorso a scuola, devono essere sostenuti da un docente che, comprendendo la loro unicità, sappia sviluppare programmi di apprendimento *ad hoc* per loro.

I docenti curricolari spesso lamentano l'*iperattività* degli studenti insieme alla *disattenzione*, come gli atteggiamenti più problematici da riuscire a gestire; dalle ricerche compiute si evidenzia come i docenti sperimentino una maggiore conflittualità e una minore vicinanza con gli studenti iperattivi e disattenti, rispetto a coloro che non mostrano tale comportamento (Birch & Ladd, 1998; Kapalka, 2008). Del resto, tali comportamenti generano negli insegnanti delle emozioni negative che spesso sfociano in sanzioni disciplinari (Nurmi, 2012), anche se è stato dimostrato come le azioni punitive, le critiche severe, le sanzioni comportamentali e le ammonizioni verbali adottate per riuscire a gestire il comportamento delle studentesse e degli studenti risultino spesso inefficaci, in generale (Hattie, 2009) e in particolare per le studentesse e gli studenti con ADHD (Kapalka, 2008). Pertanto, tali interazioni orientate a cercare di arginare gli atteggiamenti iperattivi e impulsivi generalmente funzionano come un fattore scatenante per attivare forti emozioni nelle relazioni interpersonali

(Hattie, 2009), in particolare per quelli con ADHD (DuPaul e Weygandt, 2006). Viceversa, è stato dimostrato come la scelta di adottare una comunicazione sensibile e reattiva da parte dei docenti verso questi studenti abbia facilitato il processo di apprendimento contribuendo al successo formativo (Rimm-Kaufman et al., 2003).

La scelta di utilizzare dei gesti appropriati è davvero molto importante per riuscire a comunicare e di conseguenza ad insegnare agli studenti con ADHD, certamente la comunicazione educativo-didattica degli insegnanti è spesso influenzata dalle caratteristiche personali dei singoli docenti, come la pazienza e la tolleranza, ma una conoscenza approfondita dell'ADHD e delle possibili strategie didattiche d'intervento è sicuramente determinante per creare un ambiente di classe positivo. Un aumento della conoscenza in merito può anche aiutare gli insegnanti ad essere più sicuri delle proprie possibilità e più motivati ad insegnare agli studenti con ADHD, modificando positivamente la loro gestione della classe (Gastra *et. alii*, 2016).

2. «Ma perché non riesci a stare attento?»

I sintomi del *disturbo* da deficit di attenzione e di iperattività vengono attivati spesso nei contesti scolastici: infatti nel momento in cui gli insegnanti chiedono allo studente o alla studentessa con ADHD di «stare fermo/a», di «essere attento/a», di «stare in silenzio», di «concentrarsi» e altre richieste simili, è stato riscontrato un peggioramento dei sintomi. È evidente che, nel tentativo da parte dello studente o della studentessa di farlo senza riuscirci, si attiva un processo di insoddisfazione che non solo procura un peggioramento dei sintomi, ma genera uno stato di insoddisfazione che può danneggiare sia la percezione di sé, che il livello di autostima degli studenti e delle studentesse con ADHD, così come le loro relazioni con i docenti e con i compagni (Gwernan-Jones *et al.*, 2016; Henricsson & Rydell, 2004).

L'iperattività e la disattenzione si manifestano, però anche in contesti poco strutturati, come durante le attività prettamente ludiche oppure nei momenti di pausa tra le lezioni oppure durante la ricreazione (Kapalka, 2008), perché queste situazioni “meno strutturate” rendono maggiormente difficile e problematico, per le studentesse e gli studenti con ADHD, l'esercizio dell'autocontrollo: il movimento e l'elevato livello di attività fisica, senza il controllo diretto da parte dei docenti, alimentano ulteriormente la disattenzione e l'iperattività di tali studenti (DuPaul e Weygandt, 2006). Gli studenti e le studentesse con ADHD sia *con*, che *senza iperattività* sono riconosciuti come i più difficili da integrare nelle classi (Kauffman & Landrum, 2009), pertanto spetta agli insegnanti, a tutti gli insegnanti sia a quelli curricolari, che agli insegnanti di sostegno promuovere il successo dell'inclusione di questi studenti (Demo, 2017).

Sherman, Rasmussen e Baydala (2008), sulla base della revisione della letteratura scientifica in merito alle studentesse e agli studenti con ADHD, sono giunti alla conclusione di quanto i docenti rappresentino un fattore fondamentale per il rendimento scolastico e per l'adattamento socio-emotivo di queste studentesse e di questi studenti. Essendo coinvolti in *prima linea* rispetto all'osservazione pedagogica delle loro difficoltà, i docenti sono spesso i primi ad individuare il disturbo e a consigliare ai genitori di consultare uno specialista per un'eventuale diagnosi (Ianes, Demo & Zambotti, 2010). L'influenza del corpo docente si riflette anche nelle pratiche educative, poiché gli interventi che si svolgono all'interno della classe sono riconosciuti per la loro efficacia nel riuscire a migliorare il processo di apprendimento delle studentesse e degli studenti con ADHD (Hoza, Kaiser e Hurt, 2008). Tuttavia, la loro efficacia dipende in gran parte dalla loro attuazione da parte dei docenti, ecco perché

è necessaria una formazione adeguata in merito, in quanto può essere difficile per gli insegnanti scegliere gli interventi adatti e le strategie didattiche giuste ed efficaci (Ianes & Cramerotti, 2012). Preparare i docenti ad insegnare a studenti con ADHD può migliorare la loro fiducia nell'insegnamento, nonché il loro benessere generale. È importantissima la conoscenza dell'ADHD da parte dei docenti, in quanto la mancanza di conoscenza può avere implicazioni negative che si manifestano nell'impossibilità di sviluppare e attuare interventi efficaci per studenti con ADHD (Gastra *et alii*, 2016).

Lo studio condotto di Pace, Mullins, Beesley, Hill e Carson (1999) ha messo in evidenza come ci sia una stretta correlazione tra l'aumento delle difficoltà comportamentali della studentessa e dello studente con ADHD e l'aumento della riluttanza ad insegnare da parte dei/delle docenti: più gli studenti presentano difficoltà comportamentali, più i docenti sono riottosi ad insegnare a questi studenti, desiderando di interagire poco con loro o addirittura cercando di evitarli. Di conseguenza, è molto probabile che le studentesse e gli studenti con ADHD provino non solo dei sentimenti di rifiuto, ma ricevano anche un minore supporto emotivo da parte di questi docenti riottosi. Molti docenti, infatti, dichiarano una certa difficoltà rispetto alla comprensione di tutta una serie di manifestazioni comportamentali legate al *Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività*, nonché a riconoscerne l'origine (Massé, Lanaris, Dumouchel e Tessier, 2008).

Certamente la scarsa formazione dei docenti in merito alla conoscenza delle caratteristiche del *disturbo* (sintomi, cause, aspetti correlati, ecc.) e rispetto alle strategie didattiche e educative da adottare per favorire il successo formativo alle studentesse e agli studenti con ADHD limita il processo di apprendimento. Le ricerche evidenziano che i docenti spesso si sentono poco o scarsamente informati sull'ADHD e sugli interventi educativo-didattici consigliati per questi studenti (Kos, Richdale e Hay, 2006), di contro tutti quei docenti che hanno ricevuto una formazione moderata o completa in merito riferiscono un maggiore utilizzo dei metodi e delle strategie raccomandate (Martinussen, Tannock e Chaban, 2010). In breve, c'è bisogno di una formazione specifica in merito a tutto ciò che concerne il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività.

3. Formare i docenti di sostegno per promuovere l'inclusione delle studentesse e degli studenti con ADHD

Numerosi studiosi, da diversi anni, stanno indagando il *significato* del docente di sostegno a scuola (Ianes, 2014, 2016, 2019; Cottini, 2014; Zappaterra, 2014; Bocci, 2015; Galanti, 2018; Lascioli, 2018) e sono ormai dieci anni che si parla di un'*evoluzione* del docente di sostegno (Ianes, 2014); gli stessi Canevaro e Ianes (2019) dichiarano che *un altro sostegno è possibile* auspicando un cambio di prospettiva, ossia la presenza in classe di un *docente inclusivo*, che sia in grado non solo di valorizzare le varie differenze, ma anche di creare contesti di apprendimento accessibili a tutti (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Per Ianes (2019) l'insegnante inclusivo è colui/colei che «rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo» (p. 149), cercando di non limitarsi alla sola stesura del P.E.I. del Piano Educativo Individualizzato, ma di elaborare al *Progetto di Vita* degli studenti con disabilità. La realizzazione di processi inclusivi in ambito scolastico, richiede in primo luogo «l'innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e partecipazione, che procede di pari passo con lo sviluppo di competenze del pensiero critico e riflessivo; in secondo luogo, poiché opera sulle politiche, sulle strategie, sul contesto,

facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze, richiede la messa in campo di azioni educative a livello individuale e collettivo» (Ferrara, 2020, p.260).

Pertanto, alla luce delle ricerche e degli studi che hanno evidenziato quanto sia necessario formare i docenti, si è ritenuto fondamentale formare i docenti di sostegno in merito all'ADHD proprio durante *i corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno* (D.M. 30 settembre 2011),

Nell'ambito di tali corsi, presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, negli anni accademici 2022/2023 e 2023/2024, durante le lezioni di *Pedagogia e didattica speciale della disabilità intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo* (tenute dalla sottoscritta) una particolare attenzione è stata rivolta alla formazione in merito all'ADHD, soprattutto è stata analizzata la progettazione e la valutazione di una serie di attività didattiche inclusive per gli studenti con ADHD, frequentanti la scuola secondaria di secondo grado³.

L'esigenza di formare i docenti di sostegno in merito al *Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività* è supportata dalla necessità di insegnare loro a saper riconoscere e a saper gestire tale disturbo del neurosviluppo, ma anche e soprattutto affinché sappiano guidare e accompagnare i docenti curricolari verso una progettualità formativa volta a sviluppare sinergicamente i processi cognitivi, emotivi, socio-relazionali e motivazionali delle studentesse e degli studenti con ADHD. Pertanto, è bene che i docenti di sostegno, figure di mediazione didattica all'interno dei consigli di classe, siano consapevolmente formati alla progettazione e alla gestione della didattica inclusiva per tutti gli studenti.

Durante il *modulo* dedicato all'ADHD (all'interno del corso di *Pedagogia e didattica speciale della disabilità intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo*) sono stati affrontati alcuni aspetti fondamentali:

- le caratteristiche dell'ADHD secondo il *DSM-5*, in particolare si è sottolineato come viene svolta una diagnosi rispetto ai *sintomi*; infatti, per poter avere una diagnosi di ADHD, un bambino deve presentare almeno 6 sintomi per un minimo di sei mesi e in almeno due contesti; inoltre, è necessario che tali manifestazioni siano presenti prima dei 12 anni di età e soprattutto che compromettano il rendimento scolastico e/o sociale (APA, 2013);
- le cause dell'ADHD: le basi biologiche e le funzioni esecutive e i fattori ambientali;
- la comorbidità con il *Disturbo Oppositivo Provocatorio* (D.O.P.), con il *Disturbo della Condotta* (D.C.), con i *Disturbi Specifici dell'Apprendimento* (D.S.A), ecc.;
- la *disfunzionalità* a scuola:
 - la capacità di rispondere in modo positivo a certe emozioni (rabbia, frustrazione, ecc.);
 - la tendenza impulsiva a dare una risposta in modo precipitoso e impulsivo;

³ Nell'anno accademico 2023/2024, i corsi di Pedagogia e didattica speciale della Disabilità Intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo, svolti dalla sottoscritta, sono stati due, ciascuno della durata di 30 ore; le lezioni si sono svolte presso l'Istituto Universitario Suor Orsola Benincasa di Napoli e hanno interessato i "futuri" docenti di sostegno abilitati per insegnare nella scuola secondaria di II grado: il Gruppo 2 comprendente 160 corsisti e il Gruppo 3 con 275 corsisti frequentanti. Le lezioni si sono svolte dal mese di ottobre 2023 a marzo 2024. Nell'anno accademico 2022/2023, i corsi di Pedagogia e didattica speciale della Disabilità Intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo, svolti dalla sottoscritta, sono stati sempre due, della durata di 30 ore; le lezioni svolte presso l'Istituto Universitario Suor Orsola Benincasa hanno interessato i futuri docenti di sostegno abilitati per insegnare nella scuola secondaria di I grado e di II grado: il gruppo della secondaria I grado era formato da 229 corsisti, mentre il gruppo della secondaria di II grado ha visto la partecipazione di 265 corsisti. Le lezioni si sono svolte dal mese di settembre 2022 a marzo 2023.

- la capacità di concentrazione e di attenzione sostenuta nel tempo;
- il processo di pianificazione e di soluzione di problemi;
- l'organizzazione e il controllo dei processi cognitivi;
- il livello di motivazione e la fiducia nell'impegno e nello sforzo;
- il livello di autostima;
- il comportamento con gli altri nel rispetto delle più comuni regole sociali;
- il comportamento motorio, in particolar modo nei casi di iperattività (Cornoldi *et al.*, 2001);
- un *focus* sull'attenzione e sul deficit attentivo, sulla motivazione e sull'autoregolazione;
- gli approcci e le strategie educative-didattiche.

In merito a questo ultimo punto sono state illustrate ai futuri docenti di sostegno alcune strategie educative in un'ottica inclusiva (Buccolo, Pilotti & Travaglini, 2021; Traversetti & Rizzo, 2022; Canevaro & Ianes, 2023) per favorire il processo di apprendimento delle studentesse e degli studenti con ADHD. In particolare, sono state approfondite diverse strategie didattiche atte a favorire l'inclusione:

- la differenziazione didattica (d'Alonzo, 2020; d'Alonzo & Monauni, 2021; d'Alonzo, Giaconi & Zurru, 2023);
- l'*Universal Design for Learning* (UDL) (Baroni & Folci, 2022);
- la didattica metacognitiva e l'e-learning (Berizzi, 2017);
- *PROPIT, EAS e Flipped Classroom* (Giaconi & Rossi, 2016).

L'uso delle giuste strategie didattiche da parte del docente di sostegno inclusivo (Bocci, 2018; 2019), metacognitivo e riflessivo favorisce il processo di apprendimento non solo degli studenti e delle studentesse con ADHD, ma di tutta la classe. Spesso, infatti, l'uso di *strategie negative* può causare conflitti con gli studenti e con le studentesse con ADHD e aumentare i loro problemi comportamentali, invece di ridurli (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008). Ad esempio, un docente può ritenere che uno studente o una studentessa con ADHD non stia seguendo le istruzioni perché lo si ritiene volutamente in contrasto con il ruolo del docente, invece lo studente/la studentessa non ha memorizzato bene o non ha compreso le istruzioni a causa del deficit legato all'attenzione. Questa mancanza di comprensione può ostacolare la scelta di interventi adeguati a riuscire a gestire bene i problemi osservati o addirittura a prevenirli. Spesso succede che i docenti, anche quando riconoscono le difficoltà, non sanno come adattare il loro insegnamento ai bisogni specifici di questi studenti. A causa della mancanza di risorse, alcuni utilizzano in maggior misura delle strategie disciplinari negative come i rimproveri, le minacce o le punizioni in risposta al comportamento oppositivo degli studenti, piuttosto che utilizzare delle metodologie educative per riuscire a compensare i deficit degli studenti e delle studentesse oppure delle strategie proattive per riuscire a prevenire la comparsa di questi comportamenti (Dettori, 2017). Spesso l'uso massiccio di strategie negative è legato all'aumento dello stress nei docenti, insoddisfatti e frustrati dal non riuscire a gestire questi studenti (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008).

Un'interessante ricerca condotta in Spagna (Cueli et alii, 2022) in merito al comportamento dei docenti verso gli studenti e le studentesse con ADHD ha esaminato le conoscenze e gli atteggiamenti di 417 insegnanti in pre-servizio e di 170 in servizio, evidenziando che il 73% degli insegnanti in pre-servizio e l'86,5% di quelli in servizio hanno trovato irritanti i comportamenti di studenti ADHD in classe. In modo preoccupante, lo studio ha anche rilevato che poco più della metà (55%) degli

insegnanti in pre-servizio e il 36% degli insegnanti in servizio ritengono di poter insegnare efficacemente agli studenti con ADHD. Tuttavia, in questo studio il 100% degli insegnanti in pre-servizio e il 98% degli insegnanti in servizio hanno riferito che vorrebbero saperne di più sull'ADHD. La ricerca ha evidenziato che con l'avanzare dell'età degli insegnanti, i loro atteggiamenti specifici verso l'ADHD diventavano più negativi, mentre avere una relazione stretta con uno studente che aveva l'ADHD, avere un parente con l'ADHD o avere l'ADHD loro stessi portava ad opinioni più positive verso gli studenti con ADHD (Flavian & Uziely, 2022).

4. Conclusioni

Tutti i docenti dovrebbero ricevere una formazione più approfondita in merito all'ADHD per meglio comprendere e sostenere il processo apprendimento degli studenti e delle studentesse con deficit dell'attenzione e dell'iperattività. I corsi di formazione riguardanti l'ADHD e tutte le possibili strategie didattiche per favorire l'inclusione e il successo formativo di tutti gli studenti con tale disturbo dovrebbero essere rivolti a tutti docenti, a cominciare dalla *formazione iniziale*. Nell'attesa che prendono avvio i corsi per il conseguimento dei 60 CFU, si palesa la necessità di dover formare i docenti di sostegno (Zappaterra, 2014) in merito alle strategie educativo-didattiche da attivare per riuscire a gestire tale disturbo.

La formazione in merito all'ADHD è una condizione necessaria per consentire ai docenti di soddisfare al meglio le esigenze specifiche degli studenti e delle studentesse con ADHD, ma non è sufficiente. È bene offrire ai docenti curricolari il *sostegno*, proprio da parte del *docente di sostegno* formato in merito all'ADHD: un docente che sappia aiutare il corpo docente a comprendere i problemi incontrati da questi studenti e da queste studentesse, che aiuti a pianificare validi ed efficaci interventi didattico-educativi per promuovere il successo scolastico e per garantire e sostenere l'adattamento socio-emotivo degli studenti e delle studentesse con ADHD. È una forma di *sostegno* che può assumere diverse forme (Lascioli, 2018).

Anche se il docente di sostegno rappresenta un punto di riferimento per lo studente con ADHD, beneficiario finale del processo di consulenza o di supporto offerto, deve essere chiara a tutti i docenti la corresponsabilità dell'azione didattica (Camedda & Santi, 2016) per promuovere e far crescere una scuola innovativa e inclusiva (Cottini, 2017; Corsi, Giacconi & Capellini, 2022).

Riferimenti bibliografici:

- American Psychiatric Association. APA (2023). *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-5-TR)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Barkley, R.A. (2018a). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4e éd.). New York: The Guilford Press.
- Barkley, R.A. (2018b). *ADHD: strumenti e strategie per la gestione in classe*. Trento: Erickson.
- Barkley, R.A. (2022). *Treating ADHD in Children and Adolescents: What Every Clinician Needs to Know*. New York: The Guilford Publications.
- Baroni, F., & Folci, I. (2022). Progettare l'inclusione tra differenziazione didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità, prospettive. *Italian Journal for Special Education for Inclusion*, 10, 2, pp. 61-70.
- Berizzi, G. (2017). *Didattica metacognitiva & e-learning per studenti con bisogni educativi speciali*. Trieste: EUT

- Biederman, J., Mick, E., & Faraone, S.V. (2000). Age-dependent decline of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder: Impact of remission definition and symptom type. *American Journal of Psychiatry*, 157, 816–818.
- Birch, S.H. & Ladd G.W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934–946.
- Bocci, F. (2018). *L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A.D. Marra & R. Medeghini (eds.). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-172). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Bocci, F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 139-153.
- Bocci, F. (2019). *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*. In M.V. Isidori (ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M., Pilotti, F. & Travaglini, A. (2021). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Bussing, R., & Mehta, A. (2013). Stigmatization and Self-Perception of Youth with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Patient Intelligence*, 5, 15–27.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141–149.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2023) (eds.). *Un'altra didattica è possibile: Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cornoldi, C., De Meo, T., Offredi, F., & Vio C. (2001). *Iperattività e autoregolazione cognitiva. Cosa può fare la scuola per il disturbo da deficit di attenzione/iperattività*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Corsi, M., Giaconi, C., & Capellini, S.A. (2022). Pedagogie e Didattiche Speciali. Riflessioni e pratiche per una scuola innovativa e una formazione inclusiva. *Education Sciences & Society - Open Access*, 13(2).
- Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cueli M., Areces D., Rodríguez C., Cabaleiro P., González-Castro P. (2022). Differences between Spanish students' and teaching professionals' knowledge of and attitudes toward ADHD—Does knowledge influence attitude? *Psychology in the Schools*, 59(2), 242–259
- Cueli, M., Cañamero, L.M., Rodríguez, C. & González-Castro, P. (2023). What different education professionals know about ADHD and their attitudes towards it. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana

- d'Alonzo, L., Giaconi, C., & Zurru, A.L. (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative*. Milano: Franco Angeli.
- d'Alonzo, L. & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholè.
- Demo, H. (2017). *Didattica aperta e inclusione*. Trento: Erickson.
- Dettori, F. (a cura di) (2017). *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*. Milano: Franco Angeli.
- DuPaul, G.J. & Weygandt, L.L. (2006). School-Based Interventions for Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Enhancing Academic and Behavioral Outcomes. *Education and Treatment of Children*, 29, 341–358.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, testo disponibile al sito: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Fayyad, J., Sampson, N. A., Hwang, I., Adamowski, T., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., et al. (2017). The descriptive epidemiology of DSM-IV adult ADHD in the world health organization world mental health surveys. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 9(1), 47–65.
- Ferrara, G. (2020). La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2,
- Flavian H., Uziely E. (2022). Determinants of teachers' attitudes toward inclusion of pupils with attention deficit hyperactivity disorder: The role of teacher education. *Frontiers in Education*, 7, 1–9
- Frigerio, A., Montali, L., & Marzocchi, G. M. (2014). Italian teachers' knowledge and perception of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 126–136.
- Gaastra, G.F., Groen, Y., Tucha, L., Tucha, O. (2016). The Effects of Classroom Interventions on Off-Task and Disruptive Classroom Behavior in Children with Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *PLoS One*. 2016 Feb 17, 11(2).
- Galanti, M.A. (2018). *La figura dell'insegnante di sostegno e i conflitti sociali: dall'integrazione all'inclusione*. In S., Ulivieri (ed.). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1103-1108). Lecce: Pensa Multimedia.
- Giaconi, C., & Rossi, P.G. (2016). *Micro-progettazione: pratiche a confronto: PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. Open Access FrancoAngeli.
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P., & Calkins, S.D. (2007). The Role of Emotion Regulation in Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology* 45(1), 3–19.
- Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1, 169-185.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D.A., Cooper, P., Russel, A.E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K.T., Ford, J. & Garside, R. (2016). A Systematic Review and Synthesis of Qualitative Research: The Influence of School Context on Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 21(1), 83–100.
- Hall, S. (1997), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Londra: Sage/The Open University.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.

- Henricsson, L., & Rydell, A.M. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111–138.
- Hoza, B., Kaiser, N., & Hurt, E. (2008). *Evidence-Based Treatments for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)*. In R.G. Steele, T.D. Elkin, & M.C. Roberts (Eds.), *Handbook of Evidence-Based Therapies for Children and Adolescents: Bridging Science and Practice* (pp. 195-219). Springer.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2016). *Evolvere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2019). *Rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo*. In A., Canevaro & D., Ianes, (eds.). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace* (pp. 149-150). Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2023). *Evolvere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e la formazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2012). *ADHD a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Lascioli, A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6 (2), 183-192.
- Ljusberg, A.L. (2011). The Structured Classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 195–210.
- Kapalka, G.M. (2008). Managing Students with ADHD in Out-of-Class Settings. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 21–30.
- Kos, J.M., Richdale, A.L., Hay, D.A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: a review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 147-160.
- Malmqvist, J. (2018). Has Schooling of ADHD Students Reached a Crossroads? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(4), 389–409.
- Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2010). Teachers' reported use of instructional and behavior management practices for students with behavior problems: relationship to role and level of training in ADHD. *Child and Youth Care Forum*, 40, 193-210.
- Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M. & Tessier, M. (2008). *Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité*. In J. Myre-Bisaillon & N. Rousseau (eds.), *Les jeunes en grande difficulté: contextes d'intervention favorables*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Medeghini, R. (2015) (ed.). *Norma e normalità nei Disability Studies*. Trento: Erickson.
- Mitchell, D., & Sutherlad, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Nurmi, J.E. (2012). Students' Characteristics and Teacher-Child Relationships in Instruction: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197.

- O'Connor, E.E., Dearing, E. & Collins B.A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavioral Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- Pace, T.M., Mullins, L.L., Beesley, D., Hill, J.S., & Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 140-155.
- Pennazio, V., Bochicchio, F. (2021). Didattica inclusiva e competenze di ingresso degli insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa. *Form@re*, 21(1), 85-105.
- Prino, L.E., Pasta, T., Giovanna, F., Gastaldi, M. & Longobardi, C. (2016). The Effect of Autism Spectrum Disorders, down Syndrome, Specific Learning Disorders and Hyperactivity and Attention Deficits on the Student-Teacher Relationship. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 14(1), 89–106.
- Reale, L. & Bonati, M. (2018). ADHD prevalence estimates in Italian children and adolescents: A methodological issue. *Italian Journal of Pediatrics* 44, 108.
- Schonwald, A. (2020) (ed.). *ADHD in adolescents: A comprehensive guide*. Switzerland AG: Springer Cham.
- Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2008). The Impact of Teacher Factors on Achievement and Behavioural Outcomes of Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Review of the Literature. *Educational Research* 50(4), 347–360.
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), e994–e1001.
- Rimm-Kaufman, S.E., Voorhees, M.D., Snell, M.E. & La Paro, K.M. (2003). Improving the Sensitivity and Responsivity of Preservice Teachers toward Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151–163.
- Traversetti, M., & Rizzo, A.L. (2022). Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno. *Q-times*, 15(1), 269-285.
- Wilson, C., Green, C.N., Toye, M.K. & Ballantyne, C. (2023), Teachers' Perceptions and Practices Towards Inclusive Education for Children with ADHD in Scotland: A Qualitative Investigation. *International Journal of Disability, Development and Education*.
- Zappaterra T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis*, 4(1): 1-12.