

La dislessia nell'apprendimento dell'arabo come lingua straniera: analisi, strategie e risorse per una didattica universitaria inclusiva

Caterina Pinto

1. Riassunto del progetto

Il numero di studenti dislessici che si iscrivono all'università è aumentato negli ultimi anni e a livello ministeriale si segnalano diverse iniziative perché possa realizzarsi una didattica aperta e inclusiva anche in ambito universitario. Tra queste, la più importante è certamente l'introduzione nel 2010 della Legge n. 170¹ sui disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) che tutela il diritto allo studio dei ragazzi che ne soffrono e prescrive anche agli atenei di individuare forme didattiche e modalità di valutazione che permettano agli allievi con DSA il raggiungimento di una formazione adeguata. In base a questa legge, gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire nel corso degli studi universitari di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica. Successivamente, il Decreto Ministeriale n. 5669 del 2011² individua le misure educative e didattiche di supporto utili a sostenere il corretto processo di insegnamento/apprendimento e le forme di verifica e di valutazione necessarie per garantire il diritto allo studio degli studenti universitari con diagnosi di DSA. Il decreto ministeriale è stato in seguito integrato dalle "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento"³ che entrano più nel dettaglio e precisano cosa debba essere previsto dalle università. Di seguito sono precisate le indicazioni principali:

- L'accesso a misure dispensative, ovvero quegli interventi volti a consentire agli studenti di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano molto difficili o non migliorano l'apprendimento. Per esempio, privilegiare verifiche orali piuttosto che scritte, tenendo conto del profilo individuale di abilità; prevedere nelle prove scritte l'eventuale riduzione quantitativa – ma non qualitativa – nel caso non si riesca a concedere tempo supplementare; considerare nella valutazione i contenuti piuttosto che la forma e l'ortografia.
- L'uso di strumenti compensativi, ovvero quegli strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o supportano la prestazione richiesta nell'abilità che risulta deficitaria, quali, per esempio: la registrazione delle lezioni; l'utilizzo di testi in formato digitale; l'uso di programmi di sintesi vocale che trasformano un testo digitale in testo letto

¹ **Legge 170/2010**

http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

² **DM 5669/2011**

http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf

³ **Linee Guida allegate al DM 5669/2011**

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/76957d8d-4e63-4a21-bfef-0b41d6863c9a/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf

verbalmente; ogni strumento tecnologico ritenuto utile per facilitare lo studio e gli esami del singolo studente.

Inoltre, gli atenei devono predisporre servizi specifici per gli studenti con DSA che possano garantire l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate.

Secondo gli ultimi dati del MIUR disponibili, riferiti all'anno accademico 2016-2017, sono 6.513 gli studenti universitari con disturbi specifici dell'apprendimento (di cui 6.478 nei corsi di laurea e 35 iscritti nei corsi post laurea). Tuttavia, molti studenti con DSA riconosciuti che avrebbero diritto per legge a strumenti dispensativi e misure compensative, per paura di essere in qualche modo stigmatizzati, evitano di farne richiesta perché li considerano dei "marcatori di diversità" (Ventriglia *et al.* 2017). D'altra parte, tanti studenti con DSA – probabilmente più della metà dei casi – arrivano all'istruzione universitaria senza aver ricevuto una diagnosi in precedenza (MIUR, Linee guida 2011).

Non ci sono dati specifici sul numero degli studenti dislessici che si iscrivono a un corso universitario in Lingue straniere, tuttavia, in base a diversi studi, soggetti multilingui con disturbi linguistici tendono a presentare le debolezze riscontrabili in una lingua anche nelle altre lingue acquisite (*Linguistic Coding Differences Hypothesis* di Sparks e Ganschow 1991, 1993). Si suppone, dunque, che uno studente affetto per esempio da un deficit nella consapevolezza fonologica nella propria lingua madre, o sulla struttura interna delle parole (consapevolezza morfologica), possa presentare elementi di fragilità nella stessa area anche nella lingua che apprende.

Dal momento che le manifestazioni di queste fragilità possono variare a seconda delle caratteristiche specifiche delle lingue, scopo di questo progetto è sostenere gli studenti con dislessia che decidono di studiare arabo come lingua straniera. Per poter intercettare anche quanti non hanno ricevuto una diagnosi di dislessia in precedenza o che hanno scelto di non avvalersi degli strumenti dispensativi e delle misure compensative previsti per legge, si intende identificare quelli che possono essere considerati i "campanelli d'allarme" della dislessia tra gli studenti che apprendono l'arabo come lingua straniera.

L'apprendimento di una nuova lingua può avere degli effetti sulle abilità di lettura e scrittura che prescindono da qualsiasi valutazione della dislessia – e che possono talvolta oscurarla del tutto (si vedano gli studi di Cline e Reason 1993; Peer e Reid 2000). Al contrario, alcuni errori o difficoltà sembrano essere specificamente collegati al disturbo e differenziarsi dagli errori comuni degli studenti non dislessici legati all'apprendimento dell'arabo come lingua straniera. Dati riportati in Everatt *et al.* (2002), mostrano come la valutazione di processi linguistico-cognitivi, in particolare quelli relativi alle abilità fonologiche, possano permettere di distinguere individui dislessici da coloro che stanno imparando a leggere e scrivere in una lingua straniera, nonostante difficoltà comuni a entrambi i gruppi di persone. Alla luce di queste considerazioni, il progetto intende successivamente sviluppare strategie e strumenti didattici che possano aiutare l'apprendimento dell'arabo, anche attraverso l'ausilio di dispositivi tecnologici.

Il progetto prevede la strutturazione in tre fasi, con la suddivisione delle attività che può essere espressa sinteticamente nel modo seguente:

1. analisi dello stato dell'arte;
2. individuazione delle specificità del disturbo inerenti allo studio della lingua araba come lingua straniera;
3. risultati finali ed elaborazione di materiali e supporti didattici.

2. La dislessia e le peculiarità dell'arabo

Negli ultimi decenni si è assistito a un crescente interesse scientifico verso lo studio della dislessia, che è sempre più oggetto di ricerca da prospettive diverse. Di pari passo, è gradualmente cresciuta la consapevolezza nei confronti della dislessia – e più in generale dei disturbi dell'apprendimento – anche nelle famiglie e tra le scuole, e si è registrato un incremento del numero delle certificazioni rilasciate per le varie tipologie di disturbo.

Le scienze neuropsicologiche hanno contribuito a una maggiore comprensione della dislessia, approfondendo i tre livelli di analisi (biologico, comportamentale e cognitivo) proposti da Uta Frith (1995). A livello biologico, la dislessia è classificata come disturbo del neurosviluppo, caratterizzato dall'esordio in età evolutiva, con una base neurobiologica determinata dall'interazione fra fattori genetici, epigenetici e ambientali. Vi sono, infatti, studi a sostegno dell'ipotesi che i disturbi specifici di apprendimento abbiano delle caratteristiche neurofunzionali specifiche sin dalla nascita, sebbene trovino la loro espressività maggiore quando vengono richiesti compiti di lettura, scrittura e calcolo (Grigorenko 2001). Dal punto di vista comportamentale, esistono oggi studi affermati sui possibili segnali di dislessia riferibili alle diverse fasce d'età, allo scopo di identificare fattori di rischio utili per una diagnosi precoce (Stansfield 2012).

Sul piano cognitivo, invece, le teorie interpretative che provano a individuare i processi linguistico-cognitivi alla base della dislessia sono diverse⁴. Le prospettive su cui la ricerca intralinguistica si è concentrata maggiormente sono quelle che mettono in relazione le abilità fonologiche con quelle di lettura (Snowling 2000). Una delle abilità fonologiche in cui gli individui dislessici presentano un deficit più marcato è la consapevolezza fonologica che si riferisce alla "sensitivity for and accessibility of speech sounds in spoken words" (de Jong e van der Leij 2003, p.36). In questo stesso ambito, un'ipotesi correlata è quella del deficit fonologico (Snowling 2000) che si collega alla decodifica delle parole da parte delle persone dislessiche. Secondo questa ipotesi, bambini che hanno difficoltà a distinguere i suoni in parole presentate verbalmente incontreranno con ogni verosimiglianza problemi a imparare il principio alfabetico per cui le lettere rappresentano suoni e quindi potrebbero avere più probabilità di essere dislessici. A risultati analoghi sono giunti gli studi riguardanti lingue che impiegano l'alfabeto latino (per una sintesi, Brunswick *et al.* 2010), così come lingue che

⁴ Oltre a quelle approfondite di seguito, qui si menzionano anche l'ipotesi del doppio deficit (Wolf, Bowers 1999) e l'ipotesi del deficit di automatizzazione (Nicolson, Fawcett 2008).

utilizzano alfabeti o sistemi di scrittura diversi (ad esempio, per l'arabo si vedano Elbeheri e Everatt 2007).

Se la consapevolezza fonologica e la già menzionata ipotesi del deficit fonologico sono i fattori principali attorno ai quali si è concentrata la ricerca intralinguistica sulle difficoltà specifiche della lettura, il ruolo della consapevolezza morfologica ("the ability to reflect upon and manipulate morphemes and employ word formation rules in one's language", Kuo e Anderson 2006, p.161) è stato preso meno in considerazione. Anche la funzione svolta dalla morfologia nei disturbi legati alla lettura e scrittura, così come i deficit fonologici, si manifesta in modo diverso tra lingue e ortografie diverse. Alcuni studi hanno dimostrato la correlazione tra la consapevolezza morfologica e la comprensione nella lettura in varie lingue (McCutchen *et al.* 2008, Schwiebert *et al.* 2002, Siegel, 2008). In una lingua come l'arabo, la consapevolezza morfologica potrebbe essere, accanto a quella fonologica, un fattore di difficoltà per studenti con disturbo della lettura.

Prendendo in considerazione gli ultimi otto anni, i dati raccolti dal MIUR attraverso le rilevazioni nelle scuole italiane di ogni ordine e grado mostrano come il numero di alunni con DSA sul totale dei frequentanti sia complessivamente passato dallo 0,7% dell'anno scolastico 2010/2011 al 3,2% dell'anno scolastico 2017/2018. In età adulta è difficile accedere alle misure di sostegno previste dalla legge 170 e la valutazione e la diagnosi sono più difficili da ottenere a causa della mancanza di servizi diagnostici specializzati. Negli ultimi anni sono stati sviluppati questionari, come l'Adult Dyslexia Check List, che possono essere somministrati per porre in essere un primo sospetto, prima di passare alla valutazione neuropsicologica.

I lettori dislessici adulti possono spesso mettere in atto tattiche o avvalersi di ausili tecnici per far fronte, o anche nascondere, le loro difficoltà di lettura (Lefly, Pennington 1991; Kirby *et al.*, 2008; Logan 2009). Tra le strategie impiegate c'è per esempio quella di evitare situazioni in cui potrebbe essere richiesto di leggere o scrivere; delegare ad altri compiti che implicano la lettura e la scrittura; utilizzare il correttore automatico per l'ortografia e la grammatica sul computer; usare mappe mentali per organizzare idee; far leggere a qualcun altro un lavoro scritto per controllare gli errori; registrare spiegazioni o conferenze, così da evitare la necessità di prendere contemporaneamente appunti scritti. Molti studenti con disturbi specifici dell'apprendimento hanno sviluppato nel corso del tempo metodi così validi per far fronte alle loro difficoltà da non esserne pienamente consapevoli. Questo di solito significa che sottovalutano la portata del loro disturbo e probabilmente hanno introiettato giudizi scolastici come "ha bisogno di concentrarsi di più" oppure "è pigro e svogliato". Sono questi gli studenti che non si rivolgono alle commissioni di sostegno per i DSA e sono quindi a rischio abbandono universitario (Nichols 2012).

Le ricerche intralinguistiche sull'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura hanno dimostrato che nell'apprendimento della lettura di un sistema di scrittura alfabetico la natura della lingua, così come la sua ortografia, influenzano lo sviluppo di abilità specifiche per leggere in quella data lingua (Goulandris 2003). È pertanto necessario conoscere le principali

caratteristiche linguistiche di una data lingua per identificare e poter cogliere i segnali della dislessia in quella lingua specifica.

Dal punto di vista ortografico, l'arabo può essere considerato difficile per un principiante. Innanzitutto, la progressione da destra a sinistra (eccezion fatta per i numeri), inversa rispetto a quella dell'italiano, potrebbe rappresentare essa stessa un elemento di difficoltà per uno studente dislessico, a causa dei problemi nella decodifica sequenziale.

Inoltre, lettere che si distinguono tra loro solo per la variazione del numero e/o della posizione di puntini diacritici possono rendere oscuro il processo di riconoscimento spaziale (*spatial recognition*). L'ortografia dell'arabo è complicata ulteriormente dal fatto che, essendo una scrittura corsiva, la forma delle lettere varia a seconda della posizione che questa occupa all'interno di una parola (iniziale, mediana, finale, o isolata). Di conseguenza, lo studente che comincia l'apprendimento della lingua araba deve imparare a riconoscere forme diverse della stessa lettera (e dello stesso suono). Un altro elemento della scrittura della lingua che potrebbe generare confusione è la presenza di lettere che non legano con la precedente o con la successiva: lo spazio presente tra le lettere non indica, pertanto, il limite tra una parola e l'altra; è la sua ampiezza – minore tra due lettere staccate della stessa parola e maggiore tra due parole distinte – a segnalare il tipo di “confine”. Di conseguenza, il riconoscimento di una lettera all'interno di un testo in arabo non è semplice in special modo per una persona che soffre di dislessia.

Snowling (2000, p.206) sostiene che sistemi di scrittura diversi pongono difficoltà diverse ai lettori principianti, difficoltà collegate alle caratteristiche precipue e inerenti a ciascuna lingua, dovute in particolar modo alle differenze nella “regularity or transparency of their orthographies”. La “trasparenza” della lingua fa riferimento alla sua “profondità ortografica” (Katz, Frost 1992), ossia al maggiore o minore grado di complessità delle relazioni tra fonemi e grafemi nell'ortografia di una lingua. Una lingua trasparente ha un'alta corrispondenza tra grafemi e fonemi, mentre una lingua meno trasparente ha una relazione più complessa tra scrittura e lettura, tra lettere e suoni. Secondo Wimmer (1993), le lingue dall'ortografia trasparente, come l'italiano, lo spagnolo o il greco, pongono meno problemi ai lettori principianti, rispetto a lingue dalle ortografie più opache e meno coerenti, come l'inglese o il francese.

Dal punto di vista della trasparenza linguistica, l'arabo è insolito. Le 28 lettere dell'alfabeto arabo, infatti, comprendono anche tre lettere che possono essere usate come vocali lunghe (a, u, i). Le vocali brevi, invece, sono rappresentate da segni diacritici posizionati sopra o sotto le altre lettere. La presenza delle vocali brevi rende l'arabo una lingua altamente trasparente, con una stretta corrispondenza tra grafemi e fonemi. Tuttavia, dal momento che le vocali brevi non sono riportate nei testi di uso quotidiano, letti dai bambini più grandi o dagli adulti, la scrittura in questi testi non vocalizzati diventa molto più opaca, con un ampio numero di parole omografe, la cui pronuncia esatta può essere desunta solamente dalla valutazione del contesto e, nel caso delle vocali brevi di fine parola, dall'individuazione della funzione logica che la parola svolge all'interno del testo. Questo significa che il lettore dovrà

dipendere molto più dalla lettura della frase o dalla comprensione del contesto per riuscire a processare le parole.

Nei corsi di arabo a livello universitario, dopo una prima fase di alfabetizzazione, gli studenti affrontano i primi testi vocalizzati. I testi di livello iniziale presentano generalmente tutte le vocali e i segni diacritici, quindi hanno un'ortografia altamente trasparente. Si ipotizza, pertanto, che in questa fase iniziale gli studenti che soffrono di dislessia possano trovare meno problemi nello studio della lingua, attuando, eventualmente, le strategie compensative, già utilizzate per l'italiano (o per l'apprendimento di qualunque altra lingua straniera).

Tuttavia, man mano che si procede con lo studio della lingua, già a metà del I anno del corso triennale, i testi perdono progressivamente le vocali brevi. A partire dal termine del I anno e, proseguendo, nel corso del triennio, lo studente potrà desumere la corretta pronuncia di ogni parola solo con uno studio preliminare di tipo morfologico e sintattico. In questo passaggio da testi vocalizzati a testi non vocalizzati, gli studenti dislessici potrebbero evidenziare difficoltà maggiori dei loro colleghi che non soffrono del disturbo, a causa di una debolezza nel ricorrere alle informazioni contestuali essenziali per leggere un testo più ambiguo dal punto di vista fonologico. Quest'abilità nel desumere e inserire le vocali brevi di ogni parola all'interno di una frase o di un testo è, tra l'altro, anche alla base delle verifiche scritte e orali attualmente previste durante il percorso di studio e negli esami di profitto all'interno delle università, in cui viene richiesto esplicitamente allo studente di "vocalizzare" i testi proposti, non solo di leggerli e tradurli. È probabile, dunque, che le difficoltà degli studenti dislessici si acuiranno proprio nel progredire dello studio dell'arabo affrontando testi progressivamente meno vocalizzati.

3. Piano della ricerca, tempi e metodologie

Prima Fase

Analisi dello stato dell'arte

Nella prima fase si prevede di analizzare lo stato dell'arte per quanto riguarda gli studi sulla dislessia nell'apprendimento dell'arabo come lingua straniera⁵. Allo stato attuale, infatti, determinare con precisione gli approcci utilizzati per indentificare quali siano le barriere che possono incontrare gli studenti con dislessia nell'apprendimento dell'arabo (al di là delle generiche difficoltà nello studio di una lingua straniera nuova) risulta piuttosto complesso.

Allo stesso modo, non è semplice individuare i modi risultati più efficaci per sostenere lo studente con dislessia nelle operazioni relative all'apprendimento dell'arabo che interessano le sue specifiche difficoltà, permettendogli di esprimere le proprie competenze nel modo più

⁵ In arabo per tradurre la parola "dislessia" si usano due termini: 1) il prestito *disliksiyā* o *dīsliksiyā* desunto dalle lingue occidentali; 2) l'espressione dal significato simile *'usr al-qirā'a* o *'usr fī'l-qirā'a*, ovvero "difficoltà, imbarazzo, impiccio; situazione difficile, imbarazzante..." della lettura o nella lettura – Traini R., (a cura di), *Vocabolario arabo-italiano*, Roma, Istituto per l'Oriente 1999, p.925. In questa prima ricognizione della letteratura scientifica in lingua araba sull'argomento, si è notato che la maggior parte degli studi di tipo accademico fa riferimento in modo più generale a *ṣu'ūbāt al-ta'allum*, difficoltà di apprendimento, o a *iḥṭiyāğāt ta'līmīyya ḥaṣṣa*, bisogni specifici dell'apprendimento.

completo possibile, così da limitare gli ostacoli legati, per esempio, alla maggiore lentezza nella lettura, alla difficoltà di usare in modo appropriato le regole ortografiche nella scrittura, e mettendolo in situazione di parità con gli altri. In tal senso saranno utili momenti di ricerca e confronto in università e centri di ricerca presenti in Italia e all'estero. Ad esempio, il Gruppo di Ricerca DEAL dell'Università Ca' Foscari di Venezia ha sviluppato un orientamento teorico, definito "teoria dell'accessibilità glottodidattica", che offre un quadro di riferimento per analizzare le pratiche glottodidattiche e individuare le difficoltà degli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici. All'estero, dei punti di riferimento teorico e pratico potrebbero includere: la SOAS di Londra, l'Inalco di Parigi, la Florida State University. Per quanto riguarda i Paesi arabi, è per lo più nell'area del Golfo che si è sviluppata una consapevolezza maggiore che altrove per i problemi di apprendimento, inclusa la dislessia. Sebbene in questo caso si tratti di apprendenti che sono arabi madrelingua⁶, il quadro che emerge potrebbe rivelarsi utile anche nello studio dell'arabo come lingua straniera (esempi di centri all'avanguardia nel settore sono ad esempio: Disliksiyā li'l-istišārāt al-ta'limiyya negli EAU e Markaz taqwīm wa ta'lim al-ṭifl in Kuwait).

Tempi di realizzazione previsti: 10/12 mesi.

Seconda fase

Individuazione delle specificità del disturbo inerenti allo studio della lingua araba come lingua straniera

In questa seconda fase si intende analizzare gli errori commessi dagli studenti dei diversi anni del triennio di arabo, non solo attraverso l'esame dei compiti scritti, ma anche con la somministrazione di test *ad hoc*, così da provare a individuare le specificità della dislessia inerenti allo studio della lingua araba come lingua straniera, secondo le seguenti ipotesi di ricerca:

- 1) Gli errori degli studenti dislessici collegati all'apprendimento delle abilità di lettura e scrittura in arabo sono diversi da quelli che si riscontrano in coloro che non sono affetti da dislessia?
- 2) In caso affermativo, in cosa differiscono?
- 3) Ci sono errori specifici degli apprendenti di arabo come lingua straniera che possono fungere da "campanelli d'allarme" per aiutare a individuare casi di dislessia non diagnosticata?

Non sono numerosi gli studi che hanno analizzato gli errori di scrittura di studenti

⁶ Si ritiene necessario specificare che, nel complesso ambiente diglottico (o poliglotta) che caratterizza i Paesi arabi, poiché l'acquisizione dell'arabo standard (MSA) da parte dei bambini non avviene fino a quando non iniziano a frequentare la scuola (alcune eccezioni possono essere i cartoni animati, le canzoncine per bambini, alcuni programmi televisivi), molti studiosi considerano il processo di alfabetizzazione in arabo come affine all'acquisizione di una seconda lingua (Ayari, 1996; Ibrahim & Aharon-Peretz, 2005; Saiegh-Haddad, 2007). Il MSA e i diversi dialetti arabi sono caratterizzati da sistemi fonologici e modelli sintattico-morfologici sovrapponibili, in certi casi, ma non identici, per questo, la ricognizione di strumenti d'analisi e strategie impiegati nei confronti di parlanti madrelingua che soffrono di dislessia potrebbe rivelarsi utile anche nell'ambito dell'apprendimento dell'arabo come lingua straniera.

principianti. La maggior parte si concentra sugli errori di ortografia di bambini e ragazzi arabi madrelingua⁷ (Azzam 1993; Abu-Rabia e Taha 2006)⁸. Abu-Rabia e Taha (2004) hanno studiato gli errori di ortografia di bambini arabi dislessici di “5th grade”, mettendoli a confronto con gruppi di controllo con età e livello di lettura corrispondenti. I loro errori di ortografia sono stati classificati in sette categorie: errori fonetici, errori semi-fonetici, errori disfonetici, confusione visiva delle lettere, regole di ortografia irregolari, omissione di parole e omissione di parole funzionali. I risultati hanno dimostrato che i profili degli errori di scrittura degli studenti dislessici erano simili a quelli del gruppo di controllo, non solo in percentuale, ma anche in tipologia. Gli errori di ortografia predominanti sono di tipo fonetico, ovvero causati dall’applicazione non appropriata delle regole di corrispondenza lettera-suono (es. *يسطيع** VS *يسطتيع*).

Nello studio di Abu-Rabia e Sammour (2013) si indagano gli errori di ortografia di studenti dislessici di “8th grade” abbinati a studenti di due o tre classi precedenti in base al loro livello di competenza nello *spelling*. Tutti gli studenti sono stati testati sull’ortografia di parole isolate in arabo e inglese. Gli errori di ortografia sono stati classificati in quattro categorie: fonetici, semi-fonetici, disfonetici e omissioni di parole. I risultati rivelano che gli errori fonetici sono più frequenti in arabo che in inglese. Inoltre, il gruppo di studenti dislessici ha fatto più errori di tipo semi-fonetico in arabo rispetto al gruppo di controllo corrispondente, mentre i due gruppi hanno fatto un numero simile di errori semi-fonetici in inglese. Gli errori in arabo denotano poca padronanza delle regole di ortografia, perché negli errori di tipo semi-fonetico la struttura fonetica della parola in esame viene rispettata (es. *المأساة* VS *المأسات*; *دعا* VS *دعى*).

Inoltre, la dislessia, in quanto disturbo specifico dell’apprendimento, come si è già visto, è l’espressione di una particolare organizzazione funzionale già presente alla nascita, ma che trova la sua espressività maggiore quando vengono richiesti compiti di lettura/scrittura. Particolare rilevanza nella letteratura internazionale ha assunto la cosiddetta “risposta” o “resistenza” all’intervento, al punto da essere utilizzata negli Stati Uniti come approccio di base per stabilire la presenza di un disturbo. Ad esempio, Fuchs *et al.* (2004) identificano come studenti con “reading disability”, quelli i cui “level of performance and rate of improvement are well below those of classroom peers” e che manifestano “unresponsiveness to generally effective instruction” (p. 217).

Tempi di realizzazione previsti: 12 mesi

⁷ Vale anche qui la specificazione di “madrelingua” nel contesto dei Paesi arabi, già sottolineata nella nota precedente.

⁸ Azzam (1993) ha esaminato gli errori di ortografia commessi da bambini che imparano l’arabo standard, dai 6 agli 11 anni. I risultati dimostrano che questi errori sono incentrati su regole sensibili al contesto, su aggiunte e omissioni di lettere. Abu-Rabia e Taha (2006) hanno utilizzato le sette stesse categorie di errori di ortografia individuate nel loro studio precedente (2004) e hanno studiato i profili di errore di ortografia degli studenti di lingua araba tra i 6 e i 15 anni (“grades 1-9”). I risultati hanno indicato che gli errori di tipo fonologico prevalgono su tutti gli altri e rappresentano il 50% degli errori totali. I ricercatori hanno spiegato le loro scoperte concludendo che la fonologia rappresenta la più grande sfida per gli studenti che devono imparare a scrivere in arabo.

Ultima fase

Risultati finali ed elaborazione di materiali e supporti didattici

Nell'ultima fase, a partire dai dati raccolti ed elaborati nelle fasi precedenti, ci si propone di formulare delle conclusioni teoriche desunte dalle ipotesi di lavoro e dalle analisi effettuate, allo scopo di riuscire a elaborare un quadro d'insieme descrittivo sulle specificità della dislessia in relazione allo studio dell'arabo come lingua straniera.

Successivamente, sulla base di quanto teorizzato, si procederà a elaborare materiali didattici e di esercitazione per studenti con dislessia. Gli studenti dislessici possono essere estremamente creativi e innovativi nell'ideazione e pianificazione (West 1991). Dove ci sono più forti abilità visive, queste possono aiutare a compensare capacità fonologiche o uditive deboli. La sfida principale risiede nel trovare modi per sfruttare quelle competenze esistenti durante il processo di apprendimento delle lingue. È indispensabile riuscire a impostare un tipo di didattica che non sia legata solo a modelli tradizionali, quali la lezione frontale e la lettura e analisi di testi, ma che sia capace di sviluppare abilità più trasversali.

Molti studenti dislessici hanno difficoltà legate alla concettualizzazione della lingua scritta. A volte questi problemi sono aggravati da difficoltà legate alla memoria a breve termine, dalla mancanza di capacità organizzative e da problemi di gestione del tempo, che hanno tutti un impatto sull'apprendimento. La presentazione chiara dei materiali è fondamentale, associata a una varietà di opzioni multimediali per sfruttare le capacità sia visive che uditive. Si intende elaborare materiale di studio e di esercitazione di tipo tradizionale o su supporti tecnologici per gli studenti con dislessia/difficoltà nella lettura così da massimizzare l'apprendimento linguistico in un contesto guidato.

Ci sono molti vantaggi nell'uso di materiali e risorse elettroniche, purché siano "accessibili", nel senso che il loro utilizzo sia il più flessibile possibile e la presentazione finale personalizzabile. Mentre si lavora su un computer o su un qualunque dispositivo portatile, perché il testo presente in un libro, un documento o una pagina web sia "accessibile", è necessario che il suo contenuto possa essere modificato in molti modi, cosa irrealizzabile durante la lettura su carta.

È possibile, per esempio, trasformare i *font* delle risorse elettroniche per renderli più facilmente leggibili. Secondo i dati raccolti da al-Wabil *et al.* (2006), i tipi di scrittura in arabo con una forma corsiva fluida, caratterizzata da curve profonde e piene sono considerati molto più chiari di quelli più spigolosi: tra i caratteri da privilegiare per i materiali online ci sono, dunque, Arab Transparent, seguito da Simplified Arabic Fixed. Si può, inoltre, utilizzare una lente di ingrandimento esterna, oppure filtri colorati per cambiare i contrasti di colori, così come aggiungere funzioni di supporto all'apprendimento, come riepiloghi, parole chiave e collegamenti a contenuti ulteriori o a forum di discussione.

Altri strumenti che si possono aggiungere ai contenuti online a livello di produzione sono i software di controllo ortografici. In questo ambito, ci sono applicazioni specializzate con elenchi ortografici audio disponibili per gli utenti (TextHelp Read and Write, ClaroRead, EasyTutor e Oribi VeritySpell), che sono sviluppati appositamente per far fronte a errori di

ortografia complessi, molto più specifici dei normali correttori presenti gratuitamente sui *browser* o sui programmi di scrittura più diffusi. Esistono altresì applicazioni (spesso gratuite) che funzionano con browser specifici o forniscono servizi unici come la conversione di file audio in formato Mp3 per la riproduzione su dispositivi portatili. O ancora, le tecnologie di assistenza più sofisticate, come la sintesi vocale, consentono una lettura minuziosa di quello che è sullo schermo, con pause, velocità di lettura diverse, ampia gamma di voci ed evidenziazione delle parole, in cui l'utente può decidere quello che viene letto ad alta voce. L'ingrandimento può essere utilizzato per schiarire il testo e farne la scansione ottica con riconoscimento dei caratteri per consentire l'accesso al testo digitale che appare come un'immagine.

Tempi di realizzazione previsti: 10/12 mesi

Riferimenti bibliografici

Abu-Rabia, S. 1995. *Learning to read in Arabic: Reading, syntactic, orthographic and working memory skills in normally achieving and poor Arabic readers*, in «Reading Psychology: An International Quarterly», 16, pp.351-394.

Id. 2002. *Reading in a root-based morphology: The case of Arabic*, in «Journal of Research in Reading», 25, pp.320-330.

Abu-Rabia, S., Sammour R. 2013. *Spelling Errors' Analysis of Regular and Dyslexic Bilingual Arabic-English Students*, in «Open Journal of Modern Linguistics», 3(1), pp.58-68

Abu-Rabia, S., Share, D., Mansour, M. 2003. *Word recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers in Arabic*, in «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», 16, pp. 423-442.

Abu-Rabia, S., Taha, H. 2004. *Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers*, in «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», 17, pp.651-690.

Idd. 2006. *Phonological errors predominate in Arabic spelling across grades 1-9*, in «Journal of Psycholinguistic Research», 35, pp.167-188.

Ayari, S. 1996. *Diglossia and illiteracy in the Arab world*, in «Language, Culture and Curriculum», 9, pp.243-252.

Azzam, R. 1993. *The nature of Arabic reading and spelling errors of young children*, in «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», 5, pp.355-385.

Baħra, K. 2016. *'Usr al-qirā'a wa 'alāqatuhu bi'l-taħşīl al-dirāsī 'ind al-talāmīd*, in «Mağallat Ğīl al-'ulūm al-insāniyya wa'l-iğtimā'iyya», 3(17-18), pp.209-234.

Béland, R., Mimouni, Z. 2001. *Deep dyslexia in the two languages of an Arabic/French bilingual patient*, in «Cognition», 82(2), pp.77-126.

Brunswick, N. (ed.) 2012. *Supporting dyslexic adults in higher education and the workplace*, London, Wiley-Blackwell.

Brunswick, N., McDougall, S., de Mornay Davies, P. (eds.) 2010. *Reading and dyslexia in different orthographies*, New York, NY, Psychology Press.

Celentin, P., Daloso M. 2017. *La valutazione diagnostica della dislessia in contesto di L2. Problemi e riflessioni alla luce della ricerca clinico-linguistica ed interculturale*, in «EL.LE», 6(3), pp.323-347.

Cline, T., Reason, R. 1993. *Specific reading difficulties (dyslexia): Equal opportunities issues*, in «British Journal of Special Education», 20, pp.30-34.

Daloiso, M. 2017. *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford, Oxford University Press.

de Jong, P. F., van der Leij, A. 2003. *Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography*, in «Journal of Educational Psychology», 95(1), pp.22-40.

Draffan, E.A. 2012. *Dyslexia, eLearning and eSkills*, in Brunswick, N. (ed.), *Supporting dyslexic adults in higher education and the workplace*, London, Wiley-Blackwell.

Elbeheri, G., Everatt, J. 2007. *Literacy Ability and Phonological Processing Skills Amongst Dyslexic and Non-Dyslexic Speakers of Arabic*, in «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», 20(3), pp.273-294.

Idd. 2016. *Principles and Guidelines in Test Construction for Multilingual Children*, in Peer, I., Reid, G. (eds.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*, London, Routledge.

Everatt, J., Smythe, I., Ocampo, D., Veii, K. 2002. *Dyslexia Assessment of the Biscrptal Reader*, in «Topics in Language Disorders», 22(5), pp.32-45.

Frith, U. 1995. *Dyslexia: Can We Have a Shared Theoretical Framework?*, in «Educational and Child Psychology», 12(1), pp.6-17.

Fuchs, D., Fuchs, L.S., Compton D.L. 2004. *Identifying reading disability by responsiveness-to instruction: Specifying measure and criteria*, in «Learning Disability Quarterly», 27(4), pp.216-227.

Goulandris, N. (ed.) 2003. *Dyslexia in Different Languages: Cross Linguistic Comparisons*, Philadelphia PA, Whurr Publishers.

Grigorenko E.L. 2001, *Developmental Dyslexia: Update on genes, brains and environments*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 42, pp. 91-125.

Ibrahim, R., Eviatar, Z., Aharon-Peretz, J. 2002. *The characteristics of Arabic orthography slow its processing*, in «Neuropsychology», 16, pp.322-326.

Katz, L., Frost, R. 1992. *The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis*, in Frost, R., Katz, L. (eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*, Amsterdam, Elsevier North Holland Press, pp.67-84.

Kirby, J.R., Silvestri, R., Allingham, B.H. et al. 2008. *Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia*, in «Journal of Learning Disabilities», 41, pp.85-96.

Kuo, L.J., Anderson, R.C. 2006. *Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective*, in «Educational Psychologist», 41, pp.161-180.

Lefly, D.L., Pennington, B. F. 1991. *Spelling errors and reading fluency in compensated adult dyslexics*, in «Annals of Dyslexia», 41, pp.143-162.

- Logan, J. 2009. *Dyslexic entrepreneurs: the incidence; their coping strategies and their business skills*, in «Dyslexia», 15, pp.328–346.
- Mahfoudhi, A., Everatt, J., Elbeheri, G. 2001. *Introduction to the special issue on literacy in Arabic*, in «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», 24 (9), pp.1011-1018.
- Idd. 2009. *Reading and dyslexia in Arabic*, in Reid, G., (ed.), *The Routledge Companion to Dyslexia*, New York NY, Routledge, pp.311-320.
- McCutchen, D., Green, L., Abbot, R. D. 2008. *Children's morphological knowledge: Links to literacy*, in «Reading Psychology», 29, pp.289-314.
- Muḥammad, 'A., 'Awwād, A. 2014. *Asālib wa istrātīgiyāt al-tadaḥḥul al-'ilāḡī li-ḡawī ṣu'ūbāt al-ta'allum*, in «Maḡallat al-tarbiya al-ḡaṣṣa wa'l-ta'hīl», 1(3), pp.1-26.
- Nichols, S. 2012. *Screening for Specific Learning Difficulties in Higher Education*, in Brunswick, N. (ed.), *Supporting dyslexic adults in higher education and the workplace*. London, Wiley-Blackwell, pp. 33-42.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. 2008. *Dyslexia, Learning and the Brain*. Cambridge MA, The MIT Press.
- Osborne, M. 2003. *Increasing or widening participation in higher education? – A European overview*, in «European Journal of Education», 38, pp.5-24.
- Peer, L., Reid, G. (eds.) 2000. *Multilingualism, literacy and dyslexia*, London, David Fulton Publishers.
- Saiegh-Haddad, E. 2003. *Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia*, in «Applied Psycholinguistics», 24, pp.115-135.
- Id. 2007. *Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic*, in «Applied Psycholinguistics», 28, pp.607–625.
- Salāma, 'A. 2008. *Taṣmīm al-wasā'il al-ta'līmiyya wa intāḡuha li-ḡawī 'l-iḡtiyāḡāt al-ḡaṣṣa*, Amman, Dār al-Yāzūrī al-'ilmiyya li'l-naṣr wa'l-tawzī'.
- al-Sarṡawī, Z., Ḥaṣān, 'A., Wāyil, I. 2001. *Mudḡhal ilā ṣu'ūbāt al-ta'allum*, al-Riyāḡ, Dār al-zahrā'
- Schwiebert, C., Green, L., McCutchen, D. 2002. *The contribution of morphology to reading and spelling achievement*, ERIC, <https://eric.ed.gov/?id=ED465986>.
- Siegel, L. 2008. *Morphological awareness skills of English language learners and children with dyslexia*, in «Topics in Language Disorders», 28, pp.15-27.
- Smythe, I., Everatt, J., Salter, R. (eds.) 2004. *International book of dyslexia: a cross language comparison and practice guide*, West Sussex, John Wiley & Sons Ltd.

Sparks, R. 1995. *Examining the Linguistic Coding Differences Hypothesis to Explain Individual Differences in Foreign Language Learning*, in «Annals of Dyslexia», 45, pp.187-214.

Sparks, R., Ganschow, L. 1991. *Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences?*, in «Modern Language Journal», 75, pp.3-16.

Idd. 1993. *The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis*, in «Modern Language Journal», 77, pp.58-74.

Snowling, M. 2000 (1987). *Dyslexia. A Cognitive Developmental Perspective*, 2^a ed., Oxford, Blackwell.

Stansfield, J. 2012. *Dyslexia: Early Identification*, London, Fulton.

Termine, C., Stella, G. 2013. *La diagnosi della dislessia e degli altri disturbi specifici dell'apprendimento*, Torino, Edizioni Omega.

Ventriglia, L., Storage, F., Capuano, A. 2017. *DSA e strumenti compensativi. Una guida critica*, Roma, Carocci Faber.

al-Wabil, A., Zaphiris, P., Wilson, S. 2006. *Web design for dyslexics: accessibility of Arabic content*, 12th International Conference on Computers Helping People with Special Needs (ICCHP), Austria.

West, T. G. 1991. *In the mind's eye: Visual thinkers, gifted people with learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity*, Amherst, NY, Prometheus Books.

Wimmer, H. 1993. *Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system*, in «Applied Psycholinguistics», 14, pp.1-33.

Wolf, M., Bowers, P. 1999. *The Double-Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexias*, in «Journal of Educational Psychology», 91(3), pp.415-38.

al-Zarīfāt, I. 2005. *Idṭirābāt al-kalām wa'l-luġa: al-tašḥīš wa'l-'ilāġ*, 'Amman, Dār al-fikr, nāširūn wa muwazzi'ūn.

Altamura, 08/08/2019

Catrina Pinto