

# LINGUA INGLESE E DISLESSIA: RIFLESSIONI TEORICHE E PROPOSTE OPERATIVE

*Miriam Bait*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Lo studio dell'apprendimento della lingua inglese in discenti con diagnosi di dislessia è un campo relativamente recente che si è sviluppato di pari passo alla sensibilizzazione nei confronti di questa problematica e alla consapevolezza che le difficoltà che contraddistinguono la dislessia non possono scomparire, ma possono essere compensate attraverso strumenti e strategie. Si tratta, infatti, di una condizione permanente in quanto neurodiversità, ossia di un modo diverso di pensare, concettualizzare e percepire l'ambiente e, quindi, di approcciarsi allo studio.

Il presente contributo propone alcune riflessioni sull'apprendimento e sull'insegnamento delle competenze linguistiche in presenza di dislessia: saper leggere, scrivere, ascoltare e parlare e saper trasformare le competenze mentali in azioni comunicative adeguate al contesto in cui si interagisce. Se, come nel caso della dislessia, sono compromesse le abilità di lettura e scrittura, l'apprendimento delle lingue straniere diventa un processo estremamente impegnativo, faticoso e stressante perché gli studenti con dislessia devono interiorizzare e acquisire suoni diversi da quelli della propria lingua madre (Snowling, Hulme, 2020). Nel caso della lingua inglese entrano poi in gioco problematiche legate a una sua specifica caratteristica ossia la sua "opacità" che si traduce in una discrepanza tra la dimensione fonetica e quella grafica. Diverso è il caso, ad esempio, della lingua italiana che presenta un'alta regolarità ortografica e un'elevata trasparenza fonologica, elementi che facilitano la conversione grafema-fonema nella lettura, sebbene la corrispondenza fra simboli e suoni possa comunque non risultare sempre perfetta.

Questa caratteristica di opacità ha un notevole impatto sull'acquisizione di tutte le abilità fondamentali (comprensione e produzione scritta e orale), con difficoltà legate ad esempio allo spelling, alla pronuncia, al riconoscimento dei vocaboli e alla loro trascrizione, alla decodifica e alla comprensione di testi.

L'inglese presenta un sistema alfabetico composto da 26 lettere e un inventario fonetico di circa 40 fonemi, e 500 possibili realizzazioni grafiche, quindi allo stesso suono possono corrispondere più grafemi. A titolo di esempio, il suono /k/ ha ben 4 rappresentazioni ortografiche:

cause,	kernel,	luck,	chemistry
/kɔ:z/	/'kɜ:nl/	/lʌk/	/'kemɪstri/

Ancora a scopo esemplificativo, la parola 'Australia', prevede che la lettera 'a' sia pronunciata in 3 modi diversi: /ɒ'streɪliə/.

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano.

Le irregolarità sono presenti anche nello spelling perché alcune parole presentano lettere mute come 'knife' /naɪf/, o 'psychology' /saɪ'kɒlədʒi/, oppure alcune parole sono omofone, ma non omografe ad esempio 'flower' e 'flour' /'flaʊə(r)/.

Ai problemi posti dall'irregolarità della lingua inglese si aggiunge la difficoltà di decodifica e riconoscimento delle parole, di memorizzarle e recuperarle nella memoria lessicale. Gli studenti con dislessia hanno una memoria a breve termine, o memoria di lavoro, molto debole. Tale memoria è fondamentale per la manipolazione e l'elaborazione delle informazioni necessarie per l'apprendimento. I deficit nella memoria di lavoro possono avere inoltre un impatto significativo sulla capacità di immagazzinare e recuperare informazioni a lungo termine (Gray S. *et al.*, 2019). È frequente, infatti, che durante il percorso scolastico, i soggetti con dislessia possano incontrare difficoltà nella decodifica di un testo, nel riconoscimento delle lettere presenti all'interno di una parola e della parola nella sua interezza e, quindi, nell'assegnarle un significato. Ciò non significa che non siano in grado di leggere, ma piuttosto che il processo di lettura non avviene in modo automatico e richiede un impegno e un'attenzione superiori a quelli solitamente richiesti (Reid, 2016).

Nelle prime fasi dell'apprendimento della nuova lingua, il progresso può essere accettabile ma, con l'aumentare delle richieste, la memoria può sovraccaricarsi e l'apprendimento può diventare estremamente faticoso e stressante, determinando in alcuni casi un crollo, non solo nell'apprendimento, ma anche nella motivazione e nell'autostima. A livello neuroscientifico, l'interazione tra la dimensione cognitiva e quella emotiva è notoriamente fondamentale (Cardona, 2010) e le difficoltà incontrate durante il periodo della scolarizzazione possono innescare un pericoloso circolo vizioso che può portare all'abbandono scolastico, o comunque ad un abbassamento delle aspettative nei riguardi del proseguimento degli studi.

## 2. APPROCCI, STRATEGIE, METODI

Il successo formativo dipende in larga parte dalle scelte metodologiche dell'insegnante. Si rende quindi necessario acquisire consapevolezza del fatto che gli studenti con dislessia non rappresentano una categoria univoca, così come la classe non esiste come entità monolitica. La classe è composta da individui diversi fra loro, studenti cosiddetti normodotati, studenti con capacità superiori alla media, studenti che necessitano di seguire diversi percorsi personalizzati, studenti con difficoltà di apprendimento certificate. Ogni classe è composta da individui diversi e quindi è importante ricordare che un metodo efficace per uno studente potrebbe non essere altrettanto efficace per un altro. Dovremmo pensare alla nostra classe come a una comunità di apprendimento con stili e bisogni individuali e diversi.

Ne consegue che la sfida per gli insegnanti sia duplice: in primo luogo, la sfida risiede nell'identificare i metodi più efficaci per insegnare la lingua inglese agli studenti con dislessia così come al resto della classe. La seconda sfida è quella di fornire agli studenti con dislessia materiali, strumenti e supporti su misura per facilitare lo studio dell'inglese.

Alla luce di questo quadro di riferimento, diventa fondamentale l'applicazione del principio del *Design for All*. In ambito educativo, tale approccio offre molteplici mezzi di rappresentazione, espressione e coinvolgimento per rispondere alle diverse esigenze di apprendimento poiché implica la creazione di curricula flessibili, di materiali didattici, strumenti, e ambienti che rispondano alle esigenze di tutti gli studenti, non soltanto quelli con DSA (Rose, Meyer, 2007; Rose, Meyer, Gordon, 2014).

Nel corso del tempo la didattica delle lingue ha suggerito di adottare (ed eventualmente adattare) approcci metodologici diversi: siamo passati da modelli formali, fortemente astratti, ad approcci più comunicativi e contestualizzati. In realtà, l'insegnante è l'unico soggetto in grado di prendere decisioni sul proprio progetto di insegnamento. Questo approccio promuove un nuovo ruolo per l'insegnante che diventa il ricercatore incaricato di svolgere una ricerca-azione orientata al contesto. Si analizza la classe, si identificano variabili e problemi, si propongono soluzioni, si valuta se le soluzioni sono soddisfacenti e, in caso contrario, se ne cercano altre.

Analizziamo ora, seppure brevemente, gli accorgimenti e le strategie che possiamo utilizzare per rendere la lingua inglese realmente accessibile.

### 2.1. *Accorgimenti dyslexia-friendly: la forma*

In primo luogo, è possibile intervenire sui materiali per renderli dyslexia-friendly, ossia più accessibili, tramite strategie di adattamento del testo, intervenendo sul layout mantenendo – e questo è estremamente importante – lo stesso contenuto, e lo stesso obiettivo. Le informazioni vengono presentate in modo diverso e più accessibile, con chiarezza e semplificazione, con l'eliminazione di tutto ciò che risulta superfluo e può generare confusione. Preme sottolineare che con 'semplificazione' si intende l'adattamento dei materiali didattici per studenti con DSA ottenuto riducendo la complessità linguistica e strutturale. Questo aiuta a ridurre il carico cognitivo e facilita la comprensione e la memorizzazione.

Alleggerire il carico di lavoro per gli studenti con DSA non significa abbassare le aspettative, ma adattare il volume e la complessità dei compiti in modo che siano gestibili (Stella, 1996; Ianes, 2005). Il primo intervento può avvenire sulla scelta del font che deve essere preferibilmente senza grazie come Arial o Verdana, oppure ad alta leggibilità, specificatamente destinato a persone con dislessia, come Lexia. Anche il corpo del carattere deve essere ad alta leggibilità quindi compreso tra 12 e 14 punti. L'interlinea del testo deve essere almeno di 1,5. Inoltre, è necessario preferire il maiuscolo, il grassetto oppure il colore rispetto al corsivo, frequentemente usato nei testi degli esercizi per evidenziare le opzioni di scelta, ma che per lo studente con dislessia può creare un disturbo visivo. Anche nella scelta dello sfondo è preferibile un bianco crema rispetto a un bianco luminoso in modo da creare un contrasto con il carattere nero (o comunque molto scuro).

È bene inoltre evitare la giustificazione del testo perché si creerebbe il cosiddetto *river effect*, ossia delle spaziature irregolari che potrebbero aumentare le difficoltà di lettura, come mostra il testo seguente:

Dyslexia can be defined as a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.

(International Dyslexia Association)

## 2.2. *Accorgimenti dyslexia-friendly: i contenuti*

Altri accorgimenti riguardano la presentazione dei contenuti. Innanzitutto, l'insegnante deve sempre selezionare anticipatamente i materiali da sottoporre allo studente, semplificarli e ridurne la quantità.

Le strategie messe in atto dallo studente con dislessia lo inducono a privilegiare tutti gli elementi iconici forniti dall'insegnante attraverso il canale visivo-non verbale. Diventa quindi fondamentale fornire materiali chiari e concisi, con illustrazioni, fotografie, diagrammi, mappe.

La semplificazione sopra menzionata non riguarda solo le attività da svolgere, ma anche le consegne delle attività da svolgere che spesso sono complesse, richiedono più prestazioni all'interno della stessa consegna, contengono molteplici informazioni o sono scritte in inglese. Questo può risultare di difficile comprensione per gli studenti con dislessia che devono decodificare ogni parte del discorso e recuperare il significato delle parole dalla memoria. L'insegnante può fornire loro un supporto sottolineando o evidenziando le parole chiave o le informazioni essenziali con il grassetto o il colore. In alternativa, nel caso di istruzioni più complesse, la consegna può essere proposta in lingua italiana.

Particolarmente cruciale è la pianificazione delle attività di rinforzo che devono essere progettate per essere interattive, coinvolgenti e adattabili alle esigenze individuali (Hallahan, Kauffman, Pullen, 2018; Kormos, 2020). Non si tratta di fornire semplicemente un feedback immediato e costruttivo, enfatizzando i successi e guidando gli studenti nelle aree di miglioramento. L'obiettivo più ampio è quello di creare un ambiente di apprendimento positivo e di supporto che incoraggi la motivazione, l'autostima e il successo scolastico. L'uso di tecnologie assistive, l'integrazione di giochi educativi e tecniche multisensoriali, così come l'organizzazione di attività cooperative e strutturate favoriscono l'acquisizione delle abilità prefissate. Il rinforzo e l'approfondimento possono essere realizzati utilizzando altri testi o altre attività (games, esercizi di completamento con parole date, ecc.). Al termine della lezione l'insegnante metterà a disposizione degli appunti cartacei o digitali, oppure schemi e mappe concettuali per facilitare l'apprendimento o la revisione dei contenuti.

Privilegiare attività cooperative, tra studenti con dislessia e non, risulta anche fondamentale: il pair work e group work, con la supervisione e il monitoraggio dell'insegnante, rappresentano una delle strategie più efficaci nell'apprendimento di una lingua perché costituiscono la base di un apprendimento attivo nel quale gli studenti scambiano idee, pongono domande e propongono risposte, svolgono insieme esercizi, ecc.

## 3. CONSIDERAZIONI E PROPOSTE

Da quanto evidenziato finora emerge quindi la necessità di adottare non un singolo approccio metodologico ma diversi approcci, una scelta che risulta vantaggiosa per tutti gli studenti, ma in particolare per gli studenti con dislessia.

Un approccio tradizionale prevede che gli studenti apprendano in sequenza: i concetti sono introdotti secondo una modalità step-by-step e valutati secondo tempi assegnati, dal più facile al più difficile.

Questo approccio risulta inefficace con gli studenti con dislessia che sono dei *visual learners*, e dei *global thinkers*. Usano uno stile cognitivo globale che fatica a cogliere le informazioni in sequenza ma che riesce a cogliere una visione d'insieme. Una spiegazione

globale permette, invece, allo studente con dislessia di attivare le conoscenze pregresse consentendo l'acquisizione dei contenuti con maggiore efficacia. Hanno bisogno di vedere l'intero quadro prima di poter comprendere le singole parti. Anche se hanno una predisposizione all'utilizzo del canale visivo, l'ascolto va sempre allenato, per esempio con l'uso di audiolibri e della sintesi vocale. Appare anche evidente che un approccio multisensoriale, attivando una pluralità di canali percettivi, potrà garantire una maggiore accessibilità e favorire l'apprendimento. Si tende a pensare che questo approccio sia più fruibile a livello di scuola elementare o secondaria di primo grado, ma in realtà tutte le fasce di età possono trarne beneficio. Con i bambini ci si focalizzerà sulla dimensione ludica. Con gli adolescenti sulle attitudini e gli interessi personali, Internet, i social network.

La tecnologia in questo contesto può essere di grande aiuto. L'ambiente multimediale è multisensoriale per sua natura e può dunque favorire l'apprendimento. Pensiamo all'utilizzo della lavagna interattiva multimediale (LIM) che tramite il computer permette di ascoltare la parola e raffigurarla contemporaneamente attraverso video, clipart, immagini all'interno di contesti significativi. Essa rappresenta uno strumento importante non semplicemente per la presentazione di materiali, ma come reale strumento di costruzione della conoscenza perché in grado di rielaborare i materiali, destrutturarli e adattarli alle esigenze dei singoli come pure di recuperare parti di lavoro già svolto dando una rappresentazione anche visiva delle varie fasi del lavoro (Kormos, Nijakowska, 2017; Kormos, 2020).

L'utilizzo del libro digitale permette poi di svolgere esercizi in maniera interattiva con attività varie come scelta della risposta esatta, trascinamento di elementi linguistici nelle caselle appropriate, abbinamento di frasi o parole.

### 3.1. *Le quattro abilità*

La comprensione orale (Listening) richiede una fase di *warming up* da svolgere con attività di pre-listening altamente multisensoriali per stimolare l'intuizione attraverso l'utilizzo di immagini, di oggetti autentici, di materiali/supporti digitali e multimediali e attività di brainstorming con domande che hanno lo scopo di attivare conoscenze pregresse. Le effettive attività potrebbero essere strutturate come true/false (vero/falso) oppure come yes/no questions (domande polari).

La produzione orale (Speaking) dovrebbe essere incoraggiata attraverso *prompt* linguistici, cioè schemi di tipo visivo che propongono elementi lessicali chiave, piuttosto che funzioni linguistiche, per svolgere attività comunicative, come dialoghi per scambiarsi informazioni e/o opinioni partendo da frasi suggerite dal libro, dall'insegnante, etc. La drammatizzazione e il role play rappresentano attività poco strutturate che richiedono autonomia e improvvisazione.

La comprensione scritta (Reading) ha l'obiettivo di comprendere un testo e deve avvenire con esercizi strutturati come completare tavole, schemi, mappe, diagrammi, colonne per il vero o falso, ecc. Nel caso di esercizi di Vero/Falso (True/False) sarebbe preferibile evitare la terza opzione del "not given" o "not said" poiché comporta un possibile ulteriore affaticamento.

L'attività di Scelta Multipla (Multiple choice) è da ritenersi efficace in quanto non richiede un livello di decodificazione complesso perché più accessibile rispetto alle domande aperte poiché attiva una sola abilità, comprensione non produzione.

La produzione scritta (Writing) graduale e guidata cioè mirata a portare all'autonomia partendo da esercizi di completamento del testo (ad esempio, una email) sulla base di pattern, di frasi modello. Verranno scelti testi coerenti con la produzione scritta richiesta

e che quindi possano funzionare come modello e che portino gradualmente a produzioni sempre più autonome.

### 3.2. Grammatica e lessico

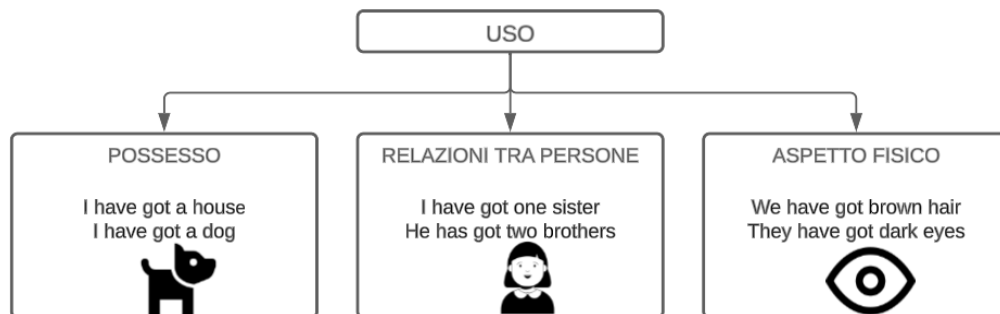
In un contesto di insegnamento/apprendimento della lingua inglese anche a studenti con dislessia l'insegnamento della grammatica richiede in primo luogo:

- la contestualizzazione: ad esempio utilizzare un testo per evidenziare verbi irregolari, forma attiva/passiva, ecc. per avviare la riflessione sulla lingua;
- l'utilizzo di tabelle, mappe e schemi, anche in sede di verifica (per esempio l'elenco dei verbi irregolari);
- l'utilizzo di colori diversi per evidenziare gli elementi oggetto della riflessione grammaticale. Il colour coding aiuta il lettore a distinguere aspetti logici e rilevanti anche in un testo di grandi dimensioni.

L'apprendimento del lessico deve necessariamente avvenire tramite tabelle e schemi, mappe e diagrammi che favoriscono la categorizzazione ad esempio per aree semantiche, come stagioni, cibo, ecc. Prima di introdurre un nuovo argomento l'insegnante dovrebbe fornire un glossario di riferimento e spiegare i significati delle nuove parole con esempi concreti, immagini, ecc. e possibilmente incoraggiare la costruzione da parte degli studenti stessi di mappe e tabelle.

A titolo esemplificativo, prendiamo in considerazione l'utilizzo del *present simple* con la struttura *have got*. La spiegazione in questo caso potrebbe avvenire tramite schemi, mappe, disegni o immagini e utilizzo del colore e del grassetto, come in questo esempio:

Figura 1. Esempio di utilizzo del *present simple* con *have got*



Per quanto riguarda le modalità di verifica un'attività frequentemente richiesta in diversi gradi di istruzione è il completamento di frasi con la forma affermativa, negativa e interrogativa. Vediamo questo esempio adattato alle esigenze di studenti con dislessia:

Completa le frasi con la forma affermativa (+), negativa (-), o interrogativa (?) di *have got* come negli esempi che seguono:

- (+) You **have got** relatives in the USA.
- (-) You **haven't got** relatives in the USA.
- (?) **Have you got** relatives in the USA?

- 1 \_\_\_\_\_ Bill \_\_\_\_\_ dark hair?
- 2 Claire \_\_\_\_\_ (not) a car.
- 3 They \_\_\_\_\_ a nice house

L'adattamento in questo caso prevede l'utilizzo dei simboli visivi affermativo, negativo e interrogativo nella consegna e negli esempi. Molto importante è il colore che serve per guidare lo studente e permettergli di raggiungere gli stessi risultati dei compagni.

Un altro esercizio molto impegnativo è quello della trasformazione di frasi, ad esempio dalla forma attiva a quella passiva, e viceversa. La spiegazione grammaticale potrebbe essere di questo genere:

Figura 2. *Spiegazione della forma attiva e passiva*

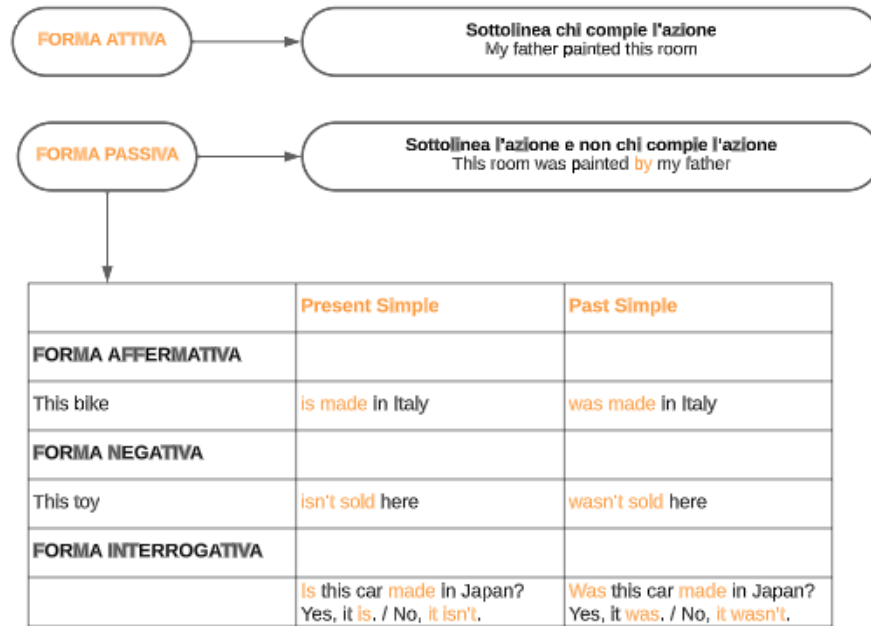


Figura 3. *Spiegazione della forma attiva e passiva con utilizzo di tabelle e colour coding*

**DALLA FORMA ATTIVA ALLA FORMA PASSIVA**

FORMA ATTIVA	SOGGETTO	Simple Present (attivo)	COMPL. OGGETTO
	He	reads	a book
	Egli	legge	un libro

FORMA PASSIVA	SOGGETTO	Simple Present (passivo)	COMPL. OGGETTO
	A book	is read	by him
	Un libro	è letto	da lui

Il complemento d'agente è espresso in inglese con la preposizione **by + oggetto**, ad esempio **By Harry, by my mother, by many people...**  
 Se il complemento di agente è generico (ad esempio, they, people, someone...) viene omissso.

FORMA ATTIVA	SOGGETTO	Simple Present (attivo)	COMPL. OGGETTO
	They	have opened	a new cinema.
	Essi	hanno aperto	un nuovo cinema.

FORMA PASSIVA	SOGGETTO	Simple Present (passivo)	COMPL. OGGETTO
	A new cinema	has been opened	by them
	Un nuovo cinema	è stato aperto	da loro

L'attività potrebbe essere poi così formulata:

Trasforma le frasi dalla forma attiva alla forma passiva.

ESEMPIO: Bill **wrote** an email  
An email was written by Bill

1. That player **has scored** two goals  
Two goals \_\_\_\_\_ by \_\_\_\_\_

L'utilizzo di tabelle, frecce, cerchi e riquadri facilita la comprensione del passaggio da una forma all'altra. Il tempo verbale nella frase di partenza è in grassetto, ma nella frase da realizzare viene suddiviso nelle tre parti verbali tramite l'interruzione delle linee.

#### 4. CONCLUSIONI

Se l'apprendimento di una seconda lingua deve essere usage-based, basato quindi sull'uso effettivo della lingua, dobbiamo riconoscere che la comunicazione e l'interazione sociale sono significativamente diverse oggi anche rispetto a pochi anni fa. Di conseguenza, anche i ruoli convenzionali di insegnanti e studenti sembrano essere cambiati radicalmente a causa del continuo intervento della tecnologia che consente ai docenti – non solo di lingue – di ricoprire nuovi ruoli: progettista, coach, guida, mentore, facilitatore. Allo stesso tempo, gli studenti sono in grado di essere maggiormente coinvolti nel processo di apprendimento come studenti attivi, team builder e collaboratori che producono, sperimentano e valutano i materiali di apprendimento.

Sarebbe opportuno evitare di considerare semplicisticamente la dislessia come un deficit: la mente dislessica è il probabile risultato di una specializzazione avvenuta durante l'evoluzione che ha portato una percentuale di persone a sviluppare un cervello più adatto all'esplorazione e all'innovazione (Davis, Braun, 1997). Le persone con dislessia potrebbero avere difficoltà a leggere e scrivere proprio in quanto eredi di antiche tradizioni orali oppure, al contrario, potrebbero essere i precursori di un nuovo mondo digitale. Come suggerisce Thomas Armstrong (2010: 15), «whether you are regarded as disabled or gifted depends largely on when and where you were born».

Partire dalla consapevolezza che esiste più di un tipo di intelligenza (Gardner, 1993) e ricercare, quindi, attività didattiche ed esercizi che variano spesso e che possono essere adeguati tutte le 'intelligenze' degli studenti costituirebbe un vantaggio per tutti gli studenti e per tutto il sistema scolastico.

Troppo spesso il nostro sistema educativo tende invece ad imporre una modalità standard di insegnamento e, di conseguenza, di apprendimento, o meglio:

[...] the conventional education system may be focusing on the wrong kind of skills and on rewarding some of the wrong kinds of learning. Conventional education practices may be substantially weeding out many of those who might have the most to give.

West (1991: 245)

Grazie al riconoscimento della pluralità dei bisogni educativi e all'adozione di opportune misure compensative e dispensative lo studente con dislessia potrà riuscire a valorizzare i propri punti di forza e le proprie abilità, mentre il docente di lingue disporrà degli strumenti necessari a guidarlo verso la consapevolezza delle proprie capacità, anche



in riferimento all'uso delle nuove tecnologie, al metodo di studio, e ai suoi stili di apprendimento.

La conclusione diventa allora un punto di partenza: alla pluralità dei bisogni educativi deve (cor)rispondere un'azione sinergica tra diversi attori: scuole, università, aziende e, non ultimi, gli studenti con dislessia.

Gli studenti con dislessia dispongono delle capacità necessarie per ottenere risultati ambiziosi, non solo nel loro percorso scolastico, ma anche nel mondo del lavoro e delle relazioni sociali adulte. Desiderano imparare ed è nostro compito aiutarli.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Armstrong T. (2010), *Neurodiversity. Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia and other Brain Differences*, Da Capo Press, Cambridge, Mass.
- Barr R., Blachowicz, C., Kaufman B. (2002), *Reading Diagnosis for Teachers: An Instructional Approach* (4th ed.), Allyn and Bacon, Boston.
- British Dyslexia Association (2001), *Dyslexia in Context*, BDA Publication No. X02, London.
- Cardona M. (2010), "L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato", in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 26-38.
- Chard D. J., Dickson S.V. (1999), "Phonological awareness", in *Instructional and assessment guidelines*, 34, 5, pp. 261-270.
- Cornoldi C. (a cura di) (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Davis R., Braun M. (1997), *The Gift of Dyslexia*, Perigee Books, New York.
- Drew C., Egan M., Hardman M. (2002), *Human Exceptionality: Society, School, and Family*, Allyn and Bacon, Boston.
- Gardner H. (1993), *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*, 10th Anniversary Edition, Basic Books, New York.
- Gray S. et al. (2019), "Working Memory Profiles of Children With Dyslexia, Developmental Language Disorder, or Both", in *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62, 6, pp. 1839-1858.
- Hallahan D. P., Kauffman J. M., Pullen P. C. (2018), *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education* (14th ed.), Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.
- Hurford D. (2012), *To Read or Not To Read*, Scribner, New York.
- Ianes D. (2005), *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento.
- Kessler B., Treiman R. (2003), "Is English spelling chaotic? Misconceptions concerning its regularity", in *Reading Psychology*, 24, pp. 267-289.
- Kormos J., Nijakowska J. (2017), "Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course", in *Teaching and Teacher Education*, 68, pp. 30-41.
- Kormos J. (2020), "Specific learning difficulties in second language learning and teaching", in *Language Teaching*, 53, 2, pp. 129-143
- Mikulecky B. (2011), *A short course in teaching reading: Practical techniques for building reading power*, Pearson, London.
- Nijakowska J. (2006), "Why and how to teach phonological awareness?", in *The Teacher*, 11, 43, pp. 22-30.
- Nijakowska J. (2010), *Dyslexia in the foreign language classroom*, Multilingual Matters, Bristol.

- Nijakowska J. (2013), “Multisensory Structured Learning (MSL) approach in teaching foreign languages to dyslexic learners”, in Gabryś-Barker D., Piechurska-Kuciel E., Zybert J. (eds.), *Investigations in teaching and learning languages*, Papers in honour of Professor Hanna Komorowska, Springer-Verlag, Berlin.
- Nijakowska J. (2014), “Dyslexia in the European EFL teacher training context”, in M. Pawlak, L. Aronin (eds), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism*, Studies in honour of David Singleton, Springer, Heidelberg.
- Oakhill J., Cain K., Elbro C. (2014), *Understanding and teaching reading comprehension*, Routledge, New York.
- Reid G. (2012), *Dyslexia and Inclusion: Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning*, Routledge, London.
- Rose D.H., Meyer A. (2007), “Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning”, in *Educational Technology Research and Development*, 55, pp.521-525.
- Rose D. H., Meyer A., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST, Wakefield, MA.
- Snowling M. J., Hulme C. (2020), *The Science of Reading: A Handbook*, Wiley - Blackwell, Oxford.
- Stella G. (1996), *La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Stella G. (2004), *La dislessia*, il Mulino, Bologna.
- Stirling J. (2011), *Teaching spelling to English language learners*, Lulu, Raleigh, USA.
- Stuart A., Yates A. (2018), “Inclusive classroom strategies for raising the achievement of students with dyslexia”, in *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 15, 2, pp. 100-104.
- Votta M. (2022), *Le parole dell'inclusione e la didattica inclusiva*, Aliribelli, Gaeta.
- West T. G. (1991), *In the Mind's Eye*, Prometheus, Buffalo, N.Y.

