Guida alle competenze DSA



internet: www.garzantiscuola.it
e-mail: scrivi@scuola.com



Il Sistema di Gestione per la Qualità di De Agostini Scuola S.p.A. è certificato per l'attività di "Progettazione, realizzazione e distribuzione di prodotti di editoria scolastica"

Redattore responsabile: Francesca Rizzo Tecnico responsabile: Daniela Maieron

Redazione: Marisa Lorenzini, Conedit Libri - Cormano (MI)

Progetto grafico:

Copertina:

Impaginazione e prestampa: Noemi Moretto, Conedit Libri - Cormano (MI)

Illustrazioni:

Art Director: Nadia Maestri

Si ringrazia il professore Raffaele Girasole per la stesura degli esercizi di recupero.

Proprietà letteraria riservata © 2013 De Agostini Scuola SpA – Novara 1ª edizione: gennaio 2013 Printed in Italy

Illustrazione di copertina:

L'Editore dichiara la propria disponibilità a regolarizzare eventuali omissioni o errori di attribuzione.

Nel rispetto del DL 74/92 sulla trasparenza nella pubblicità, le immagini escludono ogni e qualsiasi possibile intenzione o effetto promozionale verso i lettori.

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana, 108 – 20122 Milano – e-mail: autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

Eventuali segnalazioni di errori, refusi, richieste di chiarimento/funzionamento dei supporti multimediali o spiegazioni sulle scelte operate dagli autori e dalla Casa Editrice possono essere inviate all'indirizzo di posta elettronica scrivi@scuola.com.

Stampa: AGS - All Graph System srl - Novara

Ristampa 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Anno 2013 2014 2015 2016 2017 2018

INDICE

4	INTRODUZIONE
9	SOLUZIONI
15 17 18	DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO – DSA Prefazione Riflessione introduttiva
20 21 22 23 24 25 26 27	1. I disturbi evolutivi specifici di apprendimento (DSA) 1.1 Che cosa sono i DSA 1.2 Quali sono i DSA 1.3 Altri disturbi e difficoltà che influiscono sugli apprendimenti 1.4 La legislazione dal 2004 a oggi 2. Insegnamento/apprendimento 2.1 Chi è il nostro allievo con DSA nella scuola secondaria? 2.1.1 La dislessia compensata 2.2 Che cos'è l'apprendimento? 2.3 Personalizzare e individualizzare l'apprendimento 2.3.1 L'educazione fra pari (peer education) 2.3.2 L'apprendimento cooperativo 2.3.3 L'importanza delle immagini 2.3.4 L'assegnazione di compiti
20	2.3.5 Il diario settimanale
32 32	3. La Geografia 3.1 Come suscitare l'interesse
32 33 34 35	per questa disciplina? 3.2 Strutturare l'attività didattica 3.3 Il metodo di studio 3.4 Il libro di Geografia 3.4.1 Indicazioni tipografiche utili 3.5 Strumenti compensativi e misure dispensative
	3.5.1 Che cosa sono gli strumenti compensativi 3.5.2 Che cosa sono le misure dispensative?
38 39	3.6 Le verifiche di geografia 3.7 La valutazione delle prove di geografia
40 40 40 40	4 Indicazioni operative riguardo all'insegnamento/apprendimentodella geografia 4.1 L'insegnamento della geografia 4.2 Stare attenti in classe 4.3 Le mnemotecniche
41 41	4.4 Mnemotecniche verbali 4.5 Mnemotecniche visive 4.5.1 La tecnica associativa 4.5.2 La tecnica dei loci e delle stanze
45	4.5.3 La tecnica della concatenazione 4.5.4 I numeri visivi 4.4 Glossario sì, ma come?

45 4.5 Le mappe cognitive

- 4.5.1 Le mappe mentali
- 4.5.2 Le mappe concettuali
- 4.5.3 Dal testo alla mappa... si perdono informazioni?
- 4.5.4 Dalle domande alla mappa
- 4.5.5 Le mappe strutturali
- 4.5.6 La struttura delle mappe
- 4.5.7 Come realizzare la mappe
- 4.5.8 Un esempio pratico
- 56 4.6 Le attività in classe
 - 4.6.1 Il gioco di ruolo
 - 4.6.2 Viaggiare...
 - 4.6.3 Gioco: paralleli e meridiani
 - 4.6.4 L'allievo sale in cattedra
 - 4.6.5 II cantastorie
 - 4.6.6 lo sono l'esperto in...
 - 4.6.7 Una gita a...
 - 4.6.8 Un giorno in...
 - 4.6.9 "L'oggetto misterioso"
 - 4.6.10 "lo dico sì, tu capisci no" (Linguaggio del corpo)
 - 4.6.11 L'insegnante propone la seguente attività

61 Appendici

- **61** A. Sitografia utile per tutte le classi
 - B. Materiali operativi per la classe prima
 - C. Materiali operativi per la classe seconda
 - D. Materiali operativi per la classe terza

Una programmazione per competenze

Che cosa sono le competenze? Rispondere non è facile, ma possiamo cercare di raccogliere "indizi" attraverso i principali documenti in materia di programmazione e didattica.

Per Michele Pellerey la competenza ci permette «di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo»¹.

L'acquisizione di competenze, quindi, passa attraverso il trasferimento e l'applicazione di conoscenze e abilità precedentemente acquisite a situazioni problematiche nuove e complesse.

«La definizione della competenza con riferimento a un compito complesso e il più possibile reale evita la parcellizzazione dell'apprendimento, la decomposizione dei saperi e la loro perdita di senso agli occhi degli alunni» (Provincia di Trento, Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche, 2012).

L'Unione europea definisce le competenze-chiave in otto ambiti specifici, «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio "Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente", 2006).

Nel Quadro europeo delle Qualifiche le competenze sono descritte in termini di autonomia e responsabilità: maggiori sono l'autonomia e la responsabilità, maggiore è la competenza raggiunta.

In questo contesto l'insegnante ha il compito di promuovere attività ritenute adatte a far vivere esperienze autentiche, e a risolvere problemi complessi simili a quelli della vita reale: situazioni nuove per i ragazzi, che presentano una sfida, ma nelle quali riescono a immedesimarsi e a trovare stimolo e motivazione.

Più nello specifico, le strutture linguistiche-cognitive dei pre-adolescenti richiedono un *approccio curriculare verticale* nel senso che le conoscenze diventano più astratte e le abilità più complesse; questo si costruisce a mano a mano sui loro bisogni formativi e sulle modalità di apprendimento di ciascuno, perché gli studenti conseguano *competenze* che li rendano consapevoli del valore delle *conoscenze* acquisite nello studio, ma siano anche in grado di *confronti* e di *collaborazione* eventuali all'interno dei piccoli gruppi di lavoro in classe.

La proposta di Geotrekking

Per acquisire le competenze indicate nei Traguardi al termine della scuola secondaria di primo grado nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*" (2012), oltre alle attività proposte nei 3 volumi di base, lo studente ha a ora disposizione 3 volumi (1 per anno), scaricabili dalla pagina dedicata al corso sul sito www.scuola.com.

- 1) Le attività "Sviluppo delle competenze" guidano lo studente a utilizzare conoscenze e abilità in contesti reali e a individuare autonomamente strategie adeguate a risolvere problemi di varia natura; sono organizzate tenendo conto degli Obiettivi di apprendimento e si presentano strutturate nei seguenti step:
- Mi oriento con le carte... per orientarsi con e sulle carte di diversa scala, facendo riferimento a punti cardinali e punti di riferimento fissi;

¹ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, RCS, Milano 2004

- Osservo, leggo e analizzo... immagini, carte, grafici, dati statistici, testi geografici e non;
- Confronto e interpreto... i caratteri dei paesaggi italiani, europei mondiali anche in relazione alla loro evoluzione nel tempo; le interrelazioni tra fatti e fenomeni demografici, sociali, economici:
- Progetto e comunico... temi e problemi del territorio.

2) Nelle attività di **applicazione delle competenze** gli studenti sono chiamati ad assumere un ruolo di **Cittadini attivi**, a orientarsi nel proprio territorio e a realizzare autonomamente o in piccoli gruppi di lavoro – attraverso dei veri e propri laboratori guidati – progetti di valorizzazione e tutela. Vengono così chiamate in causa **competenze interdisciplinari a tutti i livelli**: competenze di ricerca, realizzazione foto, rielaborazione di contenuti, individuazione di frasi efficaci (con uso metafore), uso delle carte; e poi ancora organizzazione del materiale raccolto in modo creativo, comunicazione con diversi mezzi del prodotto. A queste, si affiancano le **competenze metacognitive** richieste per lavorare in gruppo, suddividersi i compiti e rispettare le scadenze; per muoversi presso i servizi culturali offerti dalla città (biblioteche, archivio storico, musei) e dialogare con le istituzioni locali.

La valutazione

Ogni attività prevede anche una **scheda di autovalutazione** per lo studente che riporta ai concetti di autonomia e responsabilità sopra citati. Ma se la valutazione, in quest'ottica, ha per oggetto il processo di apprendimento, valutare acquisisce anche una finalità formativa attraverso il riconoscimento di potenzialità e carenze, e concorre all'autovalutazione e al successo formativo.

«L'apprendimento non si dimostra con l'accumulo di conoscenze, ma con la capacità di generalizzare, trasferire, utilizzare le conoscenze e le competenze acquisite mediante compiti di realtà agiti nella scuola, prima e successivamente realizzabili in contesti reali» (M. Comoglio²).

In questo senso si possono allestire delle griglie di valutazione per ogni attività proposta, in cui, accanto alla declinazione della competenza, l'insegnante possa registrare se questa è stata raggiunta completamente, in modo solo parziale o non è stata raggiunta affatto. Naturalmente, maggiori osservazioni siamo in grado di mettere a punto, maggiore è l'accuratezza con cui si valuta e la prontezza con cui si vanno a recuperare conoscenze e abilità mancanti per mettere in atto la competenza in questione.

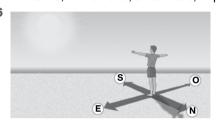
La valutazione dei singoli lavori degli studenti può essere attuata su diversi piani: autovalutazione, valutazione collettiva e valutazione individuale da parte dell'insegnante. Oltre a "valutare" i ragazzi questo ci permette di valutare il percorso progettato e adattarlo alle esigenze della classe e dei singoli studenti.

² M. Comoglio, *La valutazione autentica*, «Orientamenti Pedagogici», 49(1), 2002.

Soluzioni Laboratorio delle competenze – volume 1

1. Gli strumenti del geografo

- 1 a. nord; b. nord-est; c. ovest; d. sud-est; e. nord; f. nord; g. est; h. est.
- **2 a.** 25.000 volte; **b.** 375 metri circa; **c.** 875 metri.
- 3 Cancellare b. e.
- 4 a. Almeno in parte modificato. b. Colline sullo sfondo. c. Vigneti coltivati e case del villaggio.
- 5 1. marino; 2. montano; 3. collinare; 4. pianeggiante; 5. lacustre; 6. urbano.



7 d.

- 8 a. Perché la latitudine aumenta spostandosi dall'equatore verso i poli. b. Ci spostiamo in direzione nord-sud lungo uno stesso meridiano. c. Certo: dipende se si trovano a est o a ovest del mezzo meridiano fondamentale: la stessa cosa vale anche per tutti i punti dell'emisfero sud.
- 9 L'uso di simboli e colori convenzionali unito alla possibilità di leggere i nomi delle località e dei punti di maggior interesse sono gli aspetti delle carte geografiche che più le differenziano (e più le rendono utili) rispetto alle immagini satellitari. Per esempio le autostrade, le città, i centri abitati della carta a sinistra non sono visibili nella fotografia a destra, perché sono troppo piccoli. Naturalmente le immagini da satellite mostrano la superficie terrestre esattamente com'è, senza le interpretazioni né le scelte tecniche e grafiche operate dai cartografi.
- 10 Si possono inserire corsi d'acqua che scorrano in alvei non tracciati dall'uomo, montagne e colline, ghiacciai, boschi non creati dall'uomo... Evitare campi coltivati, case, edifici, monumenti, vie di comunicazione, mezzi di trasporto di ogni tipo.
- 11 a. La carta a scala 1:7500; la carta a scala 1:700 000. b. La carta di sinistra permette di conoscere meglio il territorio riprodotto, poiché ha una scala di riduzione maggiore e quindi può riprodurre un maggior numero di particolari; tuttavia proprio la scala di riduzione maggiore fa sì che la superficie riprodotta sia minore, quindi servono più carte geografiche (più precisamente topografiche, in questo caso) per conoscere l'area riprodotta nella carta di destra. c. La carta a scala minore (quella di destra).
- **12** a. Istogrammi o diagramma cartesiano; b. Istogrammi o diagramma cartesiano o ideogrammi; c. areogrammi: d. ideogrammi: e. Istogrammi o diagramma cartesiano: f. istogrammi: g. istogrammi o diagramma cartesiano; h. istogrammi o diagramma cartesiano.
- 14 Si possono evidenziare i danni paesaggistici, il grande traffico, la confusione e l'inquinamento che una tale complesso porterebbe sia in fase di costruzione sia una volta entrato pienamente in funzione, i problemi connessi con l'adequamento della rete idrica, fognaria, elettrica... Tra i vantaggi si possono indicare una maggior ricchezza derivante dall'impulso che probabilmente il palazzo darebbe al turismo del luogo e la possibilità di lavoro per gli abitanti del comune.
- 15 Si individua la costellazione del Grande Carro e si congiunge la linea formata dalle sue ultime due stelle con la stella della stanga del Piccolo Carro, che è la Stella Polare. Basandosi invece sulla falce della Luna, ricordarsi che la curvatura della luna crescente indica l'ovest, quella della luna calante indica l'est.

17 a. Carte stradali, ovvero carte corografiche con scala mediamente compresa tra 1:200.000 e 1:800.000, mappe per visitare le città e carte topografiche (scala compresa tra 1:20.000 e 1:100.000) se vorranno fare delle escursioni durante la seconda settimana di vacanza. b. Delle mappe (o piante) delle città, a scala compresa all'incirca tra 1:5000 e 1:15.000. c. Non particolarmente, perché avendo una scala molto piccola non rappresenta in modo abbastanza particolareggiato gli itinerari che la famiglia vorrà seguire. **d.** Carte a scala maggiore in Austria: essendo lo stato che conoscono meno, hanno verosimilmente bisogno di carte più particolareggiate e ricche di informazioni.

2. Com'è fatta l'Europa

- 2 a. Mostra posizione ed estensione di montagne, colline e pianure in Italia. b. In Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna, Puglia. c. Nell'Italia settentrionale. d. Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Trentino-Alto Adige, Abruzzo, Basilicata. e. Valle d'Aosta, Trentino-Alto Adige, Liguria, Marche, Abruzzo, Molise.
- **3 a.** Capo d'Otranto, in Puglia. **b.** Capo delle Correnti, in Sicilia, ma se si considerano anche le isole minori, allora è l'isola di Lampedusa, più vicina all'Africa che all'Europa. **c.** Sì, infiniti.
- 4 a. Perché l'Italia è una stretta penisola di forma allungata e i rilievi, che occupano la maggior parte del territorio, presentano anch'essi forma allungata e giungono a ridosso della costa. b. Sinistra: Dora Riparia, Dora Baltea, Sesia, Ticino, Adda, Oglio, Mincio; destra: Tanaro, Scrivia, Secchia, Panaro. c. È la regione di cui un fiume raccoglie le acque; ogni bacino è separato da quelli vicini dalle creste delle montagne e dalle colline (gli spartiacque). d. Nelle Prealpi; origine glaciale.
- **5 a.** Mar Glaciale Artico. **b.** Perché è posto sotto il livello del mare e perché è un mare chiuso, con acque salate dovute all'evaporazione. **c.** Perché negli anni ha subito processi di inquinamento e cementificazione indiscriminati, una pressione antropica eccessiva e il turismo di massa, fattori che ne hanno messo in grave pericolo l'equilibrio ambientale.
- 6 c.
- 7 a. L'Asia; l'Europa. b. È l'altitudine che si avrebbe se tutti i rilievi, le valli, le depressioni fossero spianati e l'Europa si trasformasse in un'unica enorme pianura. c. È sicuramente corretta la seconda affermazione: «Confrontando l'estensione di rilievi e pianure in Europa, le pianure hanno la prevalenza».
- 8 Fiume: Po, *Adige*, Tevere, *Arno*, Piave Regione/i: *Piemonte*, Lombardia, *Veneto*, Emilia-Romagna; Trentino-Alto Adige, *Veneto*; Emilia-Romagna, *Toscana*, Umbria, Lazio; Toscana; *Veneto* Lunghezza (km): 652; 410; 405; 241; 220
- 9 a. Direzione est-ovest; l'est; il nord in questo disegno è a sinistra. b. Perché, essendo esposto a sud, riceve la maggior quantità di luce e calore del Sole. c. Il versante esposto a sud ha meno ghiacci e neve, ha una vegetazione più estesa verso l'alto (vedere in particolare gli alberi), ha boschi più estesi a quote maggiori, ha una maggiore quantità e densità di insediamenti umani. d. Nel fondovalle e sul versante a solatìo, grazie alle migliori condizioni climatiche conseguenti alla migliore esposizione al Sole. e. Nel fondovalle o nella parte bassa del versante a solatìo. f. Dovremmo disegnare montagne meno elevate e «appuntite», con meno neve anche sulle cime esposte a nord; la valle sarebbe meno profonda e stretta e avrebbe un profilo a «V» poiché l'erosione del fiume prevarrebbe nettamente su una eventuale erosione glaciale avvenuta nel passato; le differenze nella vegetazione e negli insediamenti umani sarebbero meno marcate tra i due versanti.
- a. Perché è molto esteso e perché contiene acqua salata.
 b. No, non c'è relazione tra estensione e profondità, come i dati della tabella mostrano chiaramente.
 c. Il Bajkal, in Asia (1620 m).
 d. Acqua dolce.
 e. Circa 1000 volte.
- 11 Poco meno di 7 quadretti.
- **12 a.** Centro abitato più esteso; **b.** alcune rifatte ma molte nuove; **d.** allevamento e agricoltura; allevamento e turismo; **e.** no, sostanzialmente è uguale.
- **13 a.** Ghiacciaio molto più ritirato; **b.** dalle variazioni del clima: il riscaldamento globale sta provocando il ritiro dei ghiacciai alpini.
- 14 Ha ragione Giacomo per quanto riguarda la presenza e assenza dei ghiacciai: le altitudini minori fanno sì che le precipitazioni nevose fondano completamente durante la stagione calda e non si accumulino a formare masse glaciali. Ha invece ragione Giulia riguardo all'età delle due catene montuose, dato che Alpi e Appennini si sono formati nel corso della stessa fase di sollevamento (e, anzi, l'Appennino è anche leggermente più «giovane» delle Alpi). Le altezze dell'Appennino sono inferiori a quelle delle Alpi a causa della natura delle rocce, più friabili, meno dure e compatte nel caso dell'Appennino.

- - 15 Occorre cercare un corso d'acqua il cui alveo sia sufficientemente ripido e la cui portata sia sufficientemente regolare da dare vita a una corrente costante e ricca di energia, eventualmente con salti d'acqua e cascate (molti torrenti e fiumi che scendono dalle Alpi possono presentare queste caratteristiche nel tratto superiore del loro corso): bisogna poi verificare la disponibilità di un'area pianeggiante dove costruire gli impianti per la produzione di energia.
 - 16 a. Uno sbarramento creato dall'uomo (in pietra, sabbia, cemento ecc.) per favorire l'accumulo di acqua in un bacino o su un tratto del fondo di una vallata. b. Artificiali. c. Per creare invasi colmi di acqua dolce da utilizzare nei periodi di siccità, per irrigare i campi, per rifornire di acqua i centri abitati o le industrie di una determinata zona, oppure anche da utilizzare come «tampone» e bacini di accumulo in caso di forti piogge. d. Talora le dighe hanno creato danni paesaggistici notevoli; i grandi accumuli di acqua sul fonde delle vallate hanno talvolta coperto baite e piccoli villaggi, non soltanto obbligando eventuali abitanti a spostarsi, ma anche imponendo migrazioni di animali e vegetali. Gli invasi di maggiori dimensioni possono causare veri e propri cambiamenti climatici (seppure su aree relativamente ristrette).
 - 17 a. A nord della Siberia nell'oceano Glaciale Artico. b. Non si è formata recentemente, ma è stata avvistata, riconosciuta e cartografata recentemente, forse anche a causa della riduzione dei ghiacci artici. c. Ha riconosciuto, fatto rilievi e rappresentato su una nuova carta geografica il tratto esplorato, d. È un insieme di isole (191, secondo il brano riportato) vicine tra loro e verosimilmente della stessa origine geologica.
 - 18 Al mattino la portata del torrente è minore, mentre nel corso della giornata aumenta progressivamente perché il calore del Sole fa fondere più rapidamente la neve in alta montagna e quindi il torrente raccoglie più acqua; di consequenza il suo letto deve lasciar passare una corrente più intensa e le pietre sono quasi sommerse.

3. La geografia politica dell'Europa

- Strasburgo (Francia), Bruxelles (Belgio), Lussemburgo (Lussemburgo), Francoforte (Germania).
- 2 Azzurro = CECA per Belgio, Germania Ovest, Lussemburgo, Francia, Italia, Paesi Bassi. Verde = CEE per Belgio, Germania Ovest, Lussemburgo, Francia, Italia, Paesi Bassi, Danimarca, Irlanda, Regno Unito, Grecia, Spagna, Portogallo.
 - Rosso = UE per Belgio, Germania, Lussemburgo, Francia, Italia, Paesi Bassi, Danimarca, Svezia, Finlandia, Estonia, Lettonia, Lituania, Polonia, Repubblica Ceca, Slovacchia, Austria, Slovenia, Ungheria, Romania, Bulgaria, Irlanda, Regno Unito, Grecia, Spagna, Portogallo, Malta, Cipro, Croazia.
 - **Arancio** = richiesta di ammissione per Turchia.
- 3 Posizione 1-15 = colore verde per: Svezia, Paesi Bassi, Danimarca, Svizzera, Finlandia, Norvegia, Germania, Islanda, Francia, Belgio, Spagna, Italia.
 - Posizione 16-30 = colore arancio per: Austria, Repubblica Ceca, Portogallo, Cipro, Macedonia, Grecia, Polonia, Lussemburgo, Croazia, Slovenia, Lituania, Estonia
 - Posizione 31-59 = colore rosso per: Slovacchia, Irlanda, Regno Unito, Lettonia, Ungheria, Bulgaria, Albania, Malta, Moldavia (Rep.), Romania, Ucraina, Fed. Russa.
 - Solo in parte: per esempio, il Lussemburgo si trova alla prima posizione mondiale per il PIL pro capite, mentre nell'indice della disuguaglianza di genere è collocato in posizione 26.
- 4 b. Per promuovere innanzitutto la cooperazione economica tra i paesi, partendo dal principio che il commercio produce un'interdipendenza che riduce i rischi di conflitti.
 - c. Perché quella era nata come un'unione puramente economica è diventata col tempo un'organizzazione attiva in tutti i settori, dagli aiuti allo sviluppo alla politica ambientale. La nascita della UE riflette questo cambiamento.
 - d. Grazie alla costituzione della UE le genti che abitano negli stati membri hanno potuto migliorare le loro condizioni di vita, da un punto di vista sociale, politico ed economico.
- 5 1951-g.; 1957-i.; 1973-a.; 1979-d.; 1981-e.; 1986-f.; 1992-h.; 1995-b.; 2002-l.; 2007-c.
- 6 a. 59; b. 12; c. 10; d. Risposta libera.
- 8 a. Il bianco e il rosso provengono dalla bandiera usata durante la Rivoluzione francese e indicano la sovranità del popolo e la libertà della nazione. Il verde indica la speranza in un'Italia migliore, oltre che essere il colore della guardia civica milanese che aveva combattuto a fianco di Napoleone e quindi per la libertà dell'Italia. Fu utilizzata come bandiera della Repubblica cispadana a Reggio nell'Emilia, nel 1796. Subì piccole variazioni nell'intensità dei colori.

- **b.** Nell'emblema compaiono: un ramo di ulivo a indicare la pace e la fratellanza nazionale e internazionale, uno di quercia che simboleggia la forza del popolo italiano, una ruota che simboleggia il lavoro e quindi richiama direttamente l'articolo 1 delle Costituzione, e una stella che fin dal Risorgimento è simbolo dell'Italia stessa.
- **c.** Fu composto in periodo risorgimentale da Goffredo Mameli e ottenne un tale successo che venne naturale considerarlo l'inno dell'Italia unita.
- 9 15 capitali, nello specifico quelle di Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Regno Unito, Spagna, e Svezia.
- **10** La piattaforma europea per gli insegnanti, per incontrare colleghi, scambiarsi idee e realizzare progetti collaborativi in tutta sicurezza. È a costo zero.
- 11 Proposte libere da parte degli alunni. Al termine della fase di conoscenza è possibile far convergere l'interesse degli alunni verso un tema e proporre alla scuola partner di affrontare un argomento d'interesse comune di valenza didattica e con forte capacità di coinvolgimento attivo.

4. Climi, ambienti, attività umane in Europa

- 1 a. No, perché si trovano in aree climatiche diverse.
 - **b.** Sì, anche se non è l'unico fattore che determina il clima; più si sale in quota è più la temperatura media dell'aria diminuisce.
 - **c.** Perché le stagioni sono climaticamente ben definite, e non si registrano mai temperature estreme. Inoltre la piovosità abbondante favorisce le attività agricole e l'allevamento.
 - **d.** La piovosità, distribuita durante tutto l'anno e causata dalle masse di aria umida provenienti dall'oceano e non ostacolate da catene montuose.
 - e. Copertura vegetale spontanea di erbe rade e arbusti con foglie piccole e spinose tipica delle zone aride a clima continentale.
 - **f.** Sono foreste di alberi ad alto fusto che per difendersi dal freddo perdono le foglie in autunno (latifoglie decidue) o producono foglie ad ago, particolarmente adatte a resistere alle basse temperature (conifere). Tipiche di aree continentali e della fascia più bassa delle aree alpine.
 - g. Perché alle alte latitudini i raggi solari giungono più inclinati a causa della conformazione terrestre e devono irraggiare un territorio più ampio. In questo modo le temperature sono più rigide.
- **2 a.** La corrente del Golfo è una corrente di acqua tiepida che giunge a lambire le coste dell'Europa atlantica dalla penisola Iberica alla Norvegia. Proviene dal golfo del Messico.
 - **b.** L'Europa atlantica gode di un clima più temperato rispetto alle aree di Canada e Stati Uniti che sono alla medesima latitudine; Islanda e coste della Norvegia sono libere dai ghiacci perenni.
 - c. Che possa interrompersi in futuro a causa dei cambiamenti climatici indotti dall'effetto serra.
- 3 a. L'area atlantica, dalla parte nord-occidentale della penisola iberica fino alla Norvegia e nelle isole britanniche.
 - **b.** Sono coste a strapiombo sul mare molto alte e con pareti ripide e scoscese.
 - **c.** Un'insenatura stretta con pareti rocciose e ripide che si allunga per molti kilometri nell'entroterra. Tipici della Norvegia.
 - d. Hanno frequenti tratti con coste basse e sabbiose, ricche di golfi e insenature.
- **4 a.** Il tempo era perturbato, con piogge più o meno intense e neve sui rilievi alpini; **b.** sostanzialmente soleggiato. Nubi scarse. **c.** Al centro-sud dove da un tempo soleggiato si è passati a un tempo nuvoloso; **d.** Piemonte, Lombardia, Valle d'Aosta, Toscana, Emilia-Romagna; **e.** La direzione dei venti; **f.** Palermo; Torino; Pescara, Napoli, Bari, Palermo, Cagliari.
- **5 a.** Si potrebbe far notare che nelle aree colorate di giallo le precipitazione sono scarse e quindi la flora non sarà particolarmente rigogliosa. In quelle colorate di blu le precipitazioni sono molto abbondanti e quindi risultano poco adatte a una vacanza all'aria aperta.
 - **b.** No, è minore.
 - **c.** Perché nelle zone subartiche man mano che ci si avvicina ai poli le precipitazioni tendono a diminuire, anche quelle nevose.
- 6 a. Fiumi, mare. b. climatiche, uomo. c. corrente del Golfo, navigabili.
- 7 a. Errata. Gli scienziati possono conoscere le condizioni climatiche di un tempo. b. Errata. I cambiamenti climatici hanno avuto un fortissimo impatto sulla presenza di certe specie sulla terra. c. Errata. Gli ominidi conquistarono la posizione eretta per poter vedere anche lontano, al di sopra del manto erboso. d. Corretta.

- 8 Termini da inserire nel disegno: diga; sbarramento; canale; polder; polder
 - a. Si tratta del sistema dei polder.
 - b. Nei Paesi Bassi, dove molte aree si trovano al di sotto del livello del mare. Per renderle coltivabili, dal secoli scorso è stato progettato questo sistema.
- 9 a. Climogramma o climatogramma. b. Temperature massime in luglio e agosto, minime in dicembre e gennaio; precipitazioni più abbondanti nei mesi autunnali e in gennaio, più scarse in giugno e luglio. c. Nell'area a clima mediterraneo.
- 10 Grafici: clima mediterraneo; clima boreale-freddo; clima atlantico.
 - a. L'area a clima alpino. b. Nelle zone a clima mediterraneo. c. Nelle aree a clima boreale freddo. d. Nelle zone a clima boreale freddo. Si tratta del fenomeno per cui, a causa delle basse temperature, il suolo rimane gelato al di sotto di una certa profondità per buona parte dell'anno, impedendo in questo modo l'attecchimento delle radici delle piante.
- 11 Per esempio, confrontare clima e paesaggi di un tratto di pianura italiana del sud con clima e paesaggi della pianura Padana, oppure colline siciliane con le Langhe.
- 12 L'area atlantica è in prevalenza pianeggiante, gli inverni sono miti e il clima piovoso e uniforme per cui molte aree possono essere adibite pascolo e a foraggio anche per grandi mandrie di bovini. Al contrario, in Italia la piovosità non abbondante e la scarsa presenza di vaste aree pianeggianti rendono difficile l'allevamento di grandi animali, ma supportano l'allevamento di ovini anche a conduzione familiare.
- 13 a. Il termometro va posto all'esterno della propria casa, non attaccato al muro (perché non sia influenzato dalle temperature interne) ma possibilmente alla ringhiera di un balcone e non in pieno sole; b. È opportuno raccogliere i dati sempre alle stesse ore, giorno dopo giorno (per es.: ore 7.30, 14.00, 18.00, 22.00); c. Si può preparare una tabella a più colonne (per ogni orario di rilevamento) e a più righe (per ogni giorno in cui si raccolgono i dati) in cui segnare ordinatamente e regolarmente i dati rilevati.
- 14 a. No, per definire un cambiamento del clima bisogna compiere osservazioni e notare significativi cambiamenti nell'arco di qualche decina di anni. b. Sì, e in effetti così è avvenuto; affermare che «in Italia il clima è stato caldo e secco» non vuol dire che sia stato ovungue così. c. No, si può verificare un lungo periodo asciutto anche in regioni abitualmente piuttosto piovose e umide. d. Non necessariamente uquali, ma probabilmente simili («confrontabili», per l'appunto) in molte aree. e. La scienza che studia il tempo atmosferico e attraverso osservazioni precise e sistematiche e modelli matematici cerca di prevederlo.
- 15 a. Per esempio i lapponi dell'estremo nord della Scandinavia e i greci dell'isola di Creta, b. In base al clima e all'ambiente in cui vive, l'uomo ha imparato a nutrirsi con i cibi più adatti per la sua corretta alimentazione: chi vive in climi freddi ha una dieta ricca di proteine e grassi, che fornisce maggiore energia (utile per combattere meglio i rigori del clima); chi vive in climi caldi consuma più frutta e verdura, che sono alimenti ricchi di acqua, di sali minerali e di fibre e aiutano a combattere la disidratazione. c. Per esempio le regioni polari, le aree desertiche lontane dalle oasi. le foreste pluviali più impenetrabili.

5. Geografia umana dell'Europa

- 1 Campania (Napoli), 423; Lombardia (Milano), 407; Lazio (Roma), 319; Liguria (Genova), 291; Veneto (Venezia), 264; Puglia (Bari), 209; Emilia-Romagna (Bologna), 194; Sicilia (Palermo), 194; Piemonte (Torino), 172; Marche (Ancona), 165; Toscana (Firenze), 160; Friuli-Venezia Giulia (Trieste), 155; Calabria (Catanzaro), 130; Abruzzo (L'Aquila), 121; Umbria (Perugia), 105; Trentino-Alto Adige/Südtirol (Trento), 76; Molise (Campobasso), 71; Sardegna (Cagliari), 68; Basilicata (Potenza), 58; Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste (Aosta), 39.
- 2 a. Sostanzialmente una sola, anche se sono rimasti i nomi che differenziano.
 - **b.** nella carta B sono collegate, nella carta A sono separate.
 - c. Urbanizzazione, ampliamento progressivo della città.
- 3 A titolo esemplificativo: per Parigi: Argenteuil, Nanterren, Versailles, Saint-Denis; per Milano: Monza, Rho, Sesto San Giovanni; per Londra: Windsor, Epsom. Sì, saranno inglobate per il fenomeno dell'urbanizzazione e dunque della progressiva estensione delle aree urbane.
- 5 Rispettivamente nelle Marche il più alto, in Sicilia il più basso.

Incremento superiore alla media:

Lazio	26,2
Umbria	25,6
Marche	25
Liguria	24,8
Molise	24,4
Lombardia	22,8
Trentino-Alto Adige/Südtirol	22,1
Abruzzo	20,9
Toscana	20,8
Emilia-Romagna	20,8
Piemonte	20,1

Incremento inferiore alla media:

Friuli-Venezia Giulia	19,6
Calabria	19,2
Veneto	18,6
Sardegna	16,8
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	15,8
Puglia	15,4
Sicilia	14,6
Campania	12,9

- **6 a.** 1 Argentina; 2 Canada; **b.** 1 Stati Uniti; 2 Brasile; **c.** 1 Stati Uniti; 2 Argentina; **d.** 1 Argentina; 2 Stati Uniti; **e.** 1 Argentina; 2 Canada; **f.** 1 Canada; 2 Altri Paesi; **g.** 1 Canada; 2 Altri Paesi
- 7 a. Si tratta dell'acquedotto romano di Pont-du-Gard, presso Nîmes, nella Francia meridionale; b. epoca romana; c. In Italia esistono strutture simili per esempio nella campagna romana; anche in Spagna, a Segovia, dove è chiamato "ponte del diavolo". I Romani spesso edificavano queste opere monumentali con lo scopo di lasciare una testimonianza grandiosa della propria civiltà. Nel corso del Medioevo, quando la tecnica e le risorse per realizzare opere simili non furono più disponibili, le popolazioni iniziarono a chiamarli "ponti del diavolo" e a ritenerli opere di un potere soprannaturale.
- **8 a.** 5; **b.** 7 e 6; **c.** 2; **d.** 3; **e.** 1; **f.** 4.
- 9 Sinagoga; moschea; tempio indù; chiesa.
- 10 a. Nell'immagine del quartiere parigino la densità abitativa sarà maggiore. b. Ci troviamo in una pianura a clima temperato, più adatta alla costruzione di vasti agglomerati urbani. Anche a San Gimignano la densità abitativa è abbastanza elevata, ma la presenza dei rilievi collinari limita l'espansione della città. c. Sicuramente le tecniche costruttive più moderne consentono, per esempio, la progettazione ed esecuzione di edifici più elevati e con una migliore distribuzione degli spazi interni, fattori che favoriscono l'aumento della densità abitativa.

6. L'Europa e i problemi ambientali

- 1 a. Quelli dell'Europa centro-orientale, la Gran Bretagna e la parte meridionale della penisola scandinava.
 - b. Sì, l'Irlanda, il sud Italia, parte della Francia e del Portogallo, la Grecia.
 - c. Germania, Polonia, parte meridionale della Svezia.
 - d. Sì, le piogge acide si concentrano nelle zone più sviluppate industrialmente.
 - e. Per l'azione delle correnti e dei venti.
- 2 a. L'Artide e le terre dell'emisfero boreale più prossime al circolo polare Artico.
 - **b.** Una diffusa ed evidente riduzione delle calotte glaciali.

- c. Tutte le previsioni lasciano intendere che tale tendenza proseguirà anche nel prossimo futurΩ
- d. Il riscaldamento globale che da decenni si è manifestato sul pianeta Terra.
- 3 a. Francia, Germania, Regno Unito. b. Francia, Slovacchia e Repubblica Ceca. c. Scorie. d. Cancro, malformazioni, diminuzione della fertilità nell'uomo; nell'ambiente contaminazione del suolo e delle acque. e. Non più: nel 1987 un referendum popolare ne impose la chiusura, e la decisione fu ribadita con un altro referendum nel 2011.
- a. Gran Bretagna. Paesi Bassi. Svizzera. Slovacchia.
 - b. Aumento del rischio idrogeologico, diminuzione dell'umidità e dell'ossigenazione dell'aria, utilizzo degli spazi resisi liberi per coltivazioni o edificazione di aree urbane o industriali o di vie di comunicazione, aumento dell'inquinamento atmosferico...
 - c. Risposta libera, anche se le piogge acide danneggiano in modo evidente il patrimonio bo-
- 5 a. La diversità biologica vista come una risorsa e una ricchezza per la Terra e tutti i suoi abitan-
- 6 Mappa: gas serra; temperatura; atmosfera; gas serra; sta aumentando; la vita. Disegno: Alcune radiazioni in uscita sono assorbite dai gas serra e rimandate verso la superficie; Gas serra [anidride ... acqueo]; L'atmosfera della terra rimane calda perché i gas serra trattengono vicino alla superficie parte del calore ecc.
- 8 a. È il nome conferitogli dai Romani, il cui impero si estendeva sulle terre emerse che lo circon
 - b. Di circa 20 cm complessivi (sottolineare che si tratta di un valore medio).
 - c. Si prevede che continuerà, raggiungendo forse anche secondo alcune previsioni gli 80-
 - d. L'innalzamento del livello del mare è legato alla variazione nella pressione atmosferica, nella temperatura esterna e nella massa d'acqua esistente: il Mediterraneo sta dilatandosi, come consequenza dell'aumento della temperatura superficiale dell'acqua.
 - e. Le grandi calotte glaciali antartiche e artiche così come i ghiacciai montani stanno riducendosi di estensione e di spessore come consequenza del riscaldamento globale che da decenni interessa l'intero pianeta, e che è dovuto forse in piccola parte a cause astronomiche, e per la maggior parte alle attività umane, che immettono nell'atmosfera sempre maggiori quantità di das serra.
 - f. Perché le piogge sul Mediterraneo stanno mediamente diminuendo, e inoltre sono stati costruiti molte dighe e bacini idrici per creare riserve d'acqua.
 - g. Sì, la dilatazione con l'aumento della temperatura è un fenomeno fisico che avviene in quasi tutte le sostanze.
 - h. È giusta la 3.
- 9 a. Nordafrica; b. Asia; c. Nordafrica.
- 12 Per esempio riducendo il consumo di detersivi e detergenti in casa, evitando di gettare nelle acque di fiumi e torrenti rifiuti di ogni tipo, smaltendo con cura l'olio da cucina e in generale cercando anche di ridurre gli sprechi di acqua per non impoverire troppo le falde acquifere.

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

Geografia

Dal gruppo www.dislessiainrete.org:

Claudia Cappa, genitore, ricercatore CNR "Esperto in disturbi dell'apprendimento e difficoltà scolastiche", responsabile modulo di ricerca CNR "Metodologie e tecnologie didattiche per i DSA", docente a contratto presso l'Università di Torino, Master in "Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche".

Laura Grosso, docente di Lettere di scuola secondaria e referente sui DSA, docente a contratto presso l'Università di Torino, Master in "Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche".

Viviana Rossi, ex insegnante di scuola secondaria di primo grado e dirigente scolastica esperta in normativa scolastica e valutazione, docente a contratto presso l'Università di Torino, Master in "Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche".

Disegni di Gaetano Costa, Martina Costa, Pietro Costa

Prefazione

Nell'attuale società della conoscenza la mancanza di competenze adeguate da parte dei cittadini costituisce un significativo fattore di rischio di esclusione sociale. *Cresson* nel *Libro Bianco* (1996), affermava l'idea di una società del futuro costruita sull'intelligenza; la «nuova strategia economica» di Europa 2020 ribadisce, con varie formulazioni, che «l'Europa promuove la conoscenza e l'innovazione come motori della nostra futura crescita». Il dovere costituzionale di inclusione e rimozione degli ostacoli – che, impedendo la libertà dei cittadini, impediscono di fatto il pieno sviluppo della persona umana – si traduce in un compito essenziale, ma molto impegnativo per la scuola.

Dal punto di vista dell'acquisizione delle competenze strumentali fondamentali (literacy), la scuola deve, infatti, sapere affrontare bisogni evolutivi, deficit neuropsicologici, carenze comunicative affettivo-relazionali e culturali, in modo precoce e mirato, al fine di favorire le possibilità di sviluppo e apprendimento in tutti i bambini. Diventa così essenziale garantire una didattica efficace per tutti, ma soprattutto per gli allievi più «fragili» e/o con difficoltà, in quanto persone più a rischio di esclusione non solo come studenti, ma anche e soprattutto come cittadini di una società-mondo sempre più complessa e in rapido mutamento. In tale scenario, il ruolo dell'insegnante assume un rilievo fondamentale per la sua azione educativa e didattica quotidiana. Ogni scelta, anche la più banale, ha una ricaduta significativa sul processo di sviluppo e apprendimento dell'alunno e della classe.

Nel caso specifico degli allievi con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), data la complessità e la varietà dei fattori in campo, è necessaria una didattica rinnovata e colta, fondata sulla conoscenza delle capacità, dei bisogni/desideri e del funzionamento degli alunni e dei loro contesti di vita (famiglia, scuola e territorio), affinché ogni intelligenza possa essere valorizzata e ogni persona possa diventare parte attiva di una comunità, nella realizzazione del proprio personale "progetto di vita".

Dunque, l'impegno che gli insegnanti del Terzo Millennio devono assumere non pare semplice né esente da rischi e fatiche, tuttavia, l'orientamento della "nuova didattica" è ormai chiaramente definito: la Scuola dell'Autonomia e la legge n. 170 del 2010 sui DSA, con le relative *Linee guida* (luglio 2011), fondano l'azione della scuola sul principio della **personalizzazione**. Una didattica adeguata all'alunno con DSA è una didattica personalizzata, ma se la personalizzazione si costruisce a partire dalla cura e dall'attenzione alla relazione con l'alunno, una didattica «adeguata» efficace per ogni singolo alunno con esigenze educative speciali è, in realtà, una didattica efficace per tutti.

Lo sforzo delle autrici di questo contributo, a partire dalle loro esperienze con i ragazzi e le ragazze con DSA, è stato orientato a offrire occasioni di riflessione e strumenti concreti ai docenti, nella consapevolezza che i processi di crescita e di cambiamento (anche quelli professionali) non possono avvenire in solitudine.

Renato Grimaldi (Preside della Facoltà di Scienze della Formazione – Università degli Studi di Torino)

Paola Damiani (Scienze della Formazione – Università degli Studi di Torino)

Riflessione introduttiva

Cari insegnanti,

l'insegnamento scolastico della geografia nel Terzo Millennio offre vari spunti di riflessione. Questa disciplina, infatti, comincia spontaneamente con la conoscenza della nostra ubicazione e si conclude con la comprensione delle relazioni che si strutturano con gli altri uomini.

L'immagine del mondo è una realtà esterna che il ragazzo è condotto a scoprire con mezzi sempre più approfonditi. È una realtà nella quale egli acquisisce il senso della propria presenza e la misura della propria partecipazione. Oggi si considera ormai superato il concetto di geografia come insieme di nozioni da imparare a memoria e come semplice descrizione della superficie terrestre, ma si intende la materia come studio esplicativo dell'organizzazione dello spazio da parte degli uomini e dei problemi che ne scaturiscono, anche se esistono ancora interminabili discussioni sulle definizioni di geografia e sulla necessità di inserire o eliminare questa materia da alcuni corsi scolastici.

Attenzione, però: «Non chiedete dati e fatti a bruciapelo, ma piuttosto interpellate i vostri alunni affinché esprimano una loro opinione su determinati fatti e argomenti.» (Levine)

Queste pagine accompagnano il libro *Alunni speciali*¹ in cui abbiamo descritto i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), le principali caratteristiche di funzionamento degli alunni e delle alunne con DSA e i ruoli delle varie persone coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento. In queste pagine troverete tanti consigli pratici con continui riferimenti alla teoria contenuta nel nostro precedente testo. Abbiamo infatti provato a compiere il cruciale passaggio «dalla teoria alla pratica», attraverso la raccolta e l'elaborazione di strategie e strumenti concreti, quali:

- consigli metodologici;
- indicazioni operative;
- materiale rivolti direttamente agli studenti (schede fotocopiabili o scaricabili dal sito www. scuola.com).

Personalizzare l'insegnamento

Come è ovvio, materiali e strategie non possono essere considerati definitivi né universalmente validi: essi devono essere assunti con una prospettiva critica e dinamica, ma soprattutto con la consapevolezza che nessuno strumento, neanche il più raffinato, potrà essere completamente efficace senza la fondamentale **mediazione dell'insegnante**. Soltanto attraverso la relazione autentica e profonda (spesso anche faticosa) tra l'insegnante e l'alunno sarà possibile pensare e realizzare davvero la *personalizzazione*.

«L'insegnamento ci chiede l'impossibile, ci chiede di creare legami con ogni studente, non di creare legami con tutti i ragazzi come se fossero un unico studente [...] perché non lo sono. La verità è che non faremo mai tutto ciò di cui ha davvero bisogno un ragazzo. Ma è altrettanto vero che questo non è un buon motivo per smettere di fare del proprio meglio.»

(C.A. Tomlinson)

I tre anni che i vostri alunni passeranno con voi saranno per loro di grande importanza per aumentare le competenze e acquisire una padronanza completa della lingua italiana in tutte le sue forme, per sostenere l'autostima e l'autoefficacia nel delicato periodo pre-adolescenziale e sviluppare le competenze sociali, comunicative e relazionali, richieste dai *framework* europei.

Siamo certi che le indicazioni che troverete in queste pagine potranno esservi utili per aiutare i vostri studenti a conseguire, nonostante le loro difficoltà, il loro successo formativo.

La necessità di corredare le informazioni di carattere generale sulle Difficoltà Specifiche di Apprendimento di sezioni relative alle singole discipline nasce dall'esperienza diretta maturata nelle classi e nel tempo.

¹ AA. VV. Alunni speciali. Non solo dislessia, De Agostini Scuola, Novara 2012.

A seconda delle diverse abilità richieste specificatamente da ogni materia di studio, le difficoltà degli allievi con DSA differiscono; bisogna quindi attivare strategie didattiche mirate e individuare strumenti compensativi differenti e personali che li aiutino a raggiungere gli obiettivi previsti per il gruppo classe.

Naturalmente, ciò prevede che ogni docente sia non solo a conoscenza degli strumenti utili per tali studenti, ma che consideri le «differenze» esistenti tra i suoi alunni non come stati deficitari, ma come modi personali per leggere le esperienze e per avvicinarsi allo studio. Prevede anche un'educazione inclusiva, in grado di modificare l'organizzazione scolastica e le pratiche di insegnamento per soddisfare le esigenze di tutti gli studenti, come sottolineato nelle *Linee guida*.

Nel volume *Alunni speciali* abbiamo voluto utilizzare come introduzione la lettera di un insegnante, ora, invece, abbiamo dato voce all'altro protagonista della scuola: lo studente che ci prospetta la sua scuola ideale. Il testo, volutamente, non è stato corretto dalla docente.

La scuola che vorrei...

La scuola che vorrei dovrebbe avere dei professore che insegnano, a loro modo, tutti la stessa cosa... a vivere la vita.

Professori che preferiscono perdere ore di lezione per farti capire il mondo in cui vivi, che ti valorizzano e che ti danno importanza. Che non ti giudichino se ti muovi, o non contino le volte che esci dalla classe per andare in bagno, che non si lamentino se ti cadono spesso astucci e penne per colpa del tuo funzionamento o che non ignorino le tue richieste.

I miei compagni devono essere comprensivi e difendermi nel caso qualche professore mi umiliasse...

E poi quando è estate tutti fuori sdraiati sull'erba, fare le lezioni di scienze... studiando insetti, uccelli, piante e fiori.

Fare anche educazione fisica fuori in giardino sarebbe meraviglioso, ma una cosa che esigerei avere nella mia scuola sarebbe che le pareti di quest'ultima siano molto colorate, un'esplosione di colori che ti mette allegria!

Vorrei una scuola in cui non esistono discriminazioni di alcun tipo ne sociali ne economiche, in cui tutti ci rispettiamo ci vogliamo bene.

Fare molte gite interessanti di argomento diverso, storia, scienze, arte e geografia. Fare degli scambi culturali con dei paesi europei sarebbe il massimo... così mi potrei confrontare con i ragazzi dislessici di altri paesi!

Daniele

(Studente del terzo anno della scuola secondaria di primo grado)

1. I disturbi evolutivi specifici di apprendimento (DSA)

1.1 Che cosa sono i DSA

La dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia costituiscono un gruppo eterogeneo di disturbi denominati Disturbi evolutivi Specifici di Apprendimento (DSA).

Le principali caratteristiche dei DSA sono:

- l'origine neuroevolutiva: le strutture neurali sono in progressiva fase di sviluppo e i DSA si manifestano solo quando un bambino viene esposto alla lettura, alla scrittura o al calcolo; il deficit riguarda lo sviluppo di abilità mai acquisite e non perse a causa di eventi traumatici (si parla quindi di "dislessia evolutiva");
- la **specificità**: tali disturbi riguardano solo alcune abilità che "normalmente" vengono automatizzate (quali la decodifica, l'associazione fonema-grafema ecc.), compromettendo così in modo significativo ma circoscritto solo le abilità strumentali (lettura/scrittura/calcolo), lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale; il nostro allievo con DSA sarà dunque un ragazzino con un'intelligenza nella norma, o anche superiore¹;
- l'espressività differente nelle varie fasi dello sviluppo;
- l'eterogeneità sia in termini di profilo funzionale individuale sia nella loro manifestazione.

Tali disturbi, inoltre, non possono essere causati né da deficit sensoriale, né da condizioni sfavorevoli dell'ambiente (il contesto socio-culturale degradato, problemi familiari ecc.), né dipendere da fattori interni (motivazione, flessibilità e adattabilità caratteriale ecc.).

Queste difficoltà si manifestano dunque in modo inatteso, perché non dipendono da altri aspetti dello sviluppo.

Anche se nella definizione di tutti questi disturbi si esclude un'origine culturale, sociale, economica, pedagogica o psicologica, ciò non significa che questi fattori non giochino un ruolo.

Quando osserviamo un bambino/ragazzo dobbiamo quindi formulare una sintesi tra le componenti intrinseche (neurobiologia e neuropsicologia) e le componenti sociali, ambientali e interattive del suo sviluppo (intersoggettività).

«I fattori ambientali – rappresentati dalla scuola, dall'ambiente familiare e dal contesto sociale – si intrecciano con quelli neurobiologici e contribuiscono a determinare il fenotipo del disturbo e un maggiore o minore disadattamento.»

(3ª Consensus Conference DSA, 6-7 dicembre 2010, p. 7)

Lasciate ai clinici la responsabilità della diagnosi! Come insegnanti dovete preoccuparvi di tutti i vostri alunni, imparare a osservare e valutare le singole caratteristiche nei processi di apprendimento e intervenire sulle loro necessità.

Ricordiamo che i **DSA** non sono una malattia, per cui non vi sono «ricette di pronta guarigione». Il nostro studente, invece, se ben guidato, può prendere consapevolezza delle proprie difficoltà – ma soprattutto delle proprie potenzialità – e, grazie a una didattica che tenga conto del suo particolare "funzionamento", potrà compensare le difficoltà e raggiungere gli obiettivi comuni a tutta la classe.

Il fatto che uno studente abbia problemi in un contesto non vuol dire che non sia capace di imparare. C'è sempre una strategia alternativa che può essere utilizzata. Il ruolo dell'insegnante è quello di aiutare l'allievo a esplorare tutte le sue possibilità e a sviluppare le strategie che più gli si addicono.

¹ Si veda l'approfondimento "Il profilo cognitivo", in *Alunni speciali. Non solo dislessia*, cit., p. 56.

Se alcuni anni fa il problema era far capire che i DSA non c'entravano nulla con i disturbi affettivi e con il ritardo mentale, ora il problema è far capire che i DSA non sono una malattia ma una caratteristica individuale e che nella pratica quotidiana, per aiutare un ragazzo con DSA a crescere armoniosamente, vanno prese in considerazione tutte le sue aree di sviluppo e la loro integrazione.



Ricordiamo che lo sviluppo cognitivo ed emotivo vanno visti insieme!!!

Questo perché emozione e cognizione si sviluppano in parallelo.

1.2 Quali sono i DSA

- Dislessia (disturbo specifico della lettura). Riguarda la capacità di decodificare un testo scritto e «si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta» (Linee guida², p. 4). La dislessia non riguarda le abilità di comprensione del testo scritto, ma la difficoltà nella comprensione può essere un effetto secondario. La ridotta esposizione ai testi scritti, infatti, può impedire l'ampliamento del lessico e della conoscenza generale (G.R. Lyon, S.E. Shaywitz, B.A. Shaywitz, Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia, «Annals of Dyslexia», 2003, 53, pp. 1-14). La difficoltà di comprensione di un testo scritto, letto in autonomia, può essere una semplice conseguenza di una decodifica lenta e stentata, non provocata da una reale difficoltà nell'acquisizione del significato del testo. Il primo segno facilmente riconoscibile della dislessia è il lento e faticoso apprendimento della lettura ad alta voce.
- Disortografia (disturbo specifico della compitazione). È il disturbo della scrittura che riguarda l'ortografia. La disortografia concerne, quindi, la compromissione delle capacità di compitazione rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta. La scrittura è caratterizzata da errori ortografici di diverso tipo e spesso la stessa parola all'interno di un testo può essere scritta in più modi.
- Disgrafia (disturbo specifico della scrittura) È il disturbo che colpisce le prassìe della scrittura. In rapporto all'età anagrafica e alla scolarità, la scrittura risulta meno fluente e/o l'aspetto grafico di minore qualità e comprensibilità. L'allievo, inoltre, si affatica maggiormente rispetto ai suoi coetanei.

I principali parametri indicatori di disgrafia sono:

- lettere o parole mal allineate;
- collisione di lettere:
- spazio insufficiente tra le parole;
- forma e dimensione delle lettere variabile;
- curve acute di collegamento;
- deformazioni di lettere;
- irregolarità nei collegamenti (pause);
- ripassature e correzioni.
- assenza di collegamenti;

La disgrafia riguarda solo le abilità esecutive della scrittura e non è da confondere con l'abilità grafica nel disegnare. Infatti può succedere che un allievo con disgrafia abbia buone competenze nel disegno. In questo caso, le difficoltà non emergeranno all'inizio dell'apprendimento della scrittura, ma solo intorno al terzo anno di scolarità, periodo nel quale la scrittura dovrebbe automatizzarsi. Un bambino con queste difficoltà ha bene espresso la diversa condizione: «Prima disegnavo le lettere, ora devo scrivere!». Solo se la disgrafia è su base disprassica o disprattica (si veda più sotto il paragrafo 1.3), l'allievo presenterà difficoltà sia nella scrittura sia nel disegno.

Dislessia

Disortografia

Disgrafia

² Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, allegate al Decreto ministeriale 12 luglio 2011.

1. I disturbi evolutivi specifici di apprendimento (DSA)

Discalculia

• Discalculia (disturbo specifico delle abilità aritmetiche). È un deficit che può riguardare sia il sistema della cognizione numerica (intelligenza numerica basale) sia le procedure esecutive e del calcolo.

È difficile trovare questi disturbi isolati tra loro e la condizione più frequente è quella di DSA di tipo misto. Nell'ambito dei DSA, infatti, le più recenti ricerche in neuroscienze preferiscono parlare di «condivisione di meccanismi sottostanti a livello neuropsicologico e genetico».

Questi lavori spiegano la comorbidità (la co-occorrenza di più disturbi) come causata da fattori di rischio comuni³ con importanti implicazioni sia per la pratica clinica, sia per gli interventi didattici. Di conseguenza, è necessario intervenire non solo sulle funzioni specifiche deficitarie, ma occorre anche potenziare i prerequisiti neuropsicologici⁴.

Il potenziamento dei processi cognitivi in ambito didattico potrebbe svolgere un ruolo chiave anche in un'ottica di **prevenzione** e di **contenimento** dei disturbi in comorbidità e delle ricadute nella vita quotidiana.

1.3 Altri disturbi e difficoltà che influiscono sugli apprendimenti

Spesso un DSA può essere associato al disturbo del linguaggio. Il disturbo di linguaggio non solo è uno dei più frequenti disturbi associati ai DSA, ma è anche uno dei segnali predittivi più importanti. È logico supporre che un'adeguata competenza semantico/lessicale⁵ e morfosintattica⁶ sia requisito necessario per migliorare le abilità di lettura e scrittura.

I disturbi del linguaggio possono riguardare le varie componenti del sistema linguistico:

- Fonologia⁷. I bambini che hanno difficoltà nelle abilità fonologiche, o le cui difficoltà si sono
 protratte dopo i quattro anni di età, sono ad alto rischio di sviluppare ritardi o disturbi
 nell'apprendimento della lettura e della scrittura, talvolta accompagnati da problemi di
 controllo dell'attenzione, probabilmente a causa dell'eccessiva fatica mentale cui sono soggetti nello svolgere tali attività.
- Lessico e semantica⁸. Difficoltà in questo ambito possono rendere difficoltosa la comprensione del significato delle parole, soprattutto di parole a bassa frequenza d'uso. In tal caso, il ragazzo tenderà a utilizzare solo parole di uso comune e non incorporerà nel proprio lessico le nuove parole apprese a scuola e i termini meno consueti, come i lessici specifici di storia, geografia ecc.
- Morfosintassi. Sul versante morfosintattico potrà avere problemi nell'interpretare e comprendere il significato delle frasi più complesse all'interno di un brano.
- Pragmatica9. Spesso nei DSA è un punto di forza su cui fare leva.
- Disprassia. È il deficit di esecuzione di un gesto intenzionale.
 Le difficoltà sono soprattutto rispetto alla capacità di pianificazione, programmazione ed esecuzione di un atto intenzionale finalizzato a uno scopo.

0

Per approfondimenti si può navigare nel sito dell'Associazione Italiana Disprassia Età Evolutiva (AIDEE): www.aidee.it sul sito www.disprassia.org

Gli studi di Gathercole e Benso (S. E. Gathercole, *Working memory in the classroom*, «Psychologist», 2008, 21, pp. 382-385.; F. Benso *Sistema attentivo-esecutivo e lettura. Un approccio neuropsicologico alla dislessia*, Il Leone Verde, Torino 2012) hanno inoltre messo in evidenza come i DSA siano accompagnati spesso anche a:

deficit legati al sistema mnemonico e in particolare alla memoria di lavoro (si vedano il
paragrafo 1.9.1 L'importanza della memoria di lavoro negli apprendimenti, e l'approfondimento «La memoria di lavoro», in Alunni speciali, cit., p. 29).

- ³ Bruce F. Pennington, From single to multiple deficit models of developmental disorders, «Cognition», vol. 101, Issue 2, settembre 2006, pp. 385-413. 4 Accanto ai processi generali di memoria attenzione occorre considerare tutte le abilità linguistiche (specialmente riguardo la comprensione) e le abilità sequenziali, visopercettive e spaziali. ⁵ È il numero di parole conosciute e relativo significato. ⁶ È l'insieme delle regole che danno le combinazioni possibili fra le parole per produrre le frasi
- ⁷ È l'insieme delle regole che permettono di creare tutte le combinazioni fra i suoni per produrre le parole di una data lingua.
- ^a È il numero di parole conosciute e il relativo significato.

di una lingua.

⁹ La pragmatica è quel ramo della linguistica che studia le regole d'uso del linguaggio in base al contesto e l'influenza del contesto sul significato. • **deficit attentivi** [si vedano i paragrafi 1.7.3 *Il disturbo da deficit di attenzione/iperattività* (DDAI o ADHD), e il paragrafo 1.8, *Il sistema attentivo*, in Alunni speciali, cit., pp. 25-26].

1.4 La legislazione dal 2004 a oggi

La prima circolare nazionale che invita gli insegnanti a tenere conto delle diagnosi di dislessia risale all'ottobre del 2004.

Solo dopo tre legislature, l'8 ottobre 2010, è stata approvata in via definitiva la Legge n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", nella quale dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia sono riconosciuti come Disturbi Specifici di Apprendimento e vengono sanciti i diritti delle persone interessate.

Il **12 luglio 2011** il Ministero della Pubblica Istruzione ha emanato il **Decreto attuativo** di tale legge con allegate le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, uno "strumento" che ogni insegnante dovrebbe conoscere bene.

Il **27 luglio 2012** è stato sancito in Conferenza Stato Regioni l'accordo su **"Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento"**, con lo scopo principale di semplificare l'iter procedurale della certificazione di DSA – con particolare attenzione alla fase di ricezione della documentazione da parte delle scuole –, nonché di rendere uniformi modalità e forme di attestazione della diagnosi su tutto il territorio nazionale.

Ulteriori informazioni su **chi fa che cosa** e su **come deve essere applicata la normativa** si possono trovare nei capitoli 3, 4, 5, 6 e 7 di *Alunni speciali*, cit.

SITOGRAFIA

Per tenervi sempre informati sulle novità riguardanti i DSA dal punto di vista della normativa, della didattica, della formazione ecc., consultate i seguenti siti:

- · sito del MIUR sui DSA: www.istruzione.it/web/istruzione/dsa;
- sito del Panel di revisione delle Raccomandazioni per la Pratica clinica sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento: www.lineeguidadsa.it;
- sito del gruppo di lavoro «Dislessiainrete» che ha redatto questa guida www.dislessiainrete.org (oppure potete inviare una richiesta di iscrizione alla mailing list per ricevere direttamente al vostro indirizzo di posta le novità a riguardo);
- sito di De Agostini Scuola: www.scuola.com; dopo aver effettuato la registrazione, compilando il form che compare cliccando su *Registrati* (www.scuola.com/ws-Registrainsegnante.aspx), si accede al materiale multimediale messo a disposizione.

La normativa attuale è scaricabile dal sito del Governo: www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dislessia/:

- · Legge 170/2010: «Nuove Norme in materia di disturbi dell'apprendimento»;
- · Decreto attuativo n. 5669/2011;
- Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA (allegate al D.M. 5669/2011);
- Decreto legge 275/99: «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche»:
- Accordo su «Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento» sancito il 27 luglio 2012 in Conferenza Stato Regioni.

della scuola oggi

2. Insegnamento/apprendimento

che destinate a durare per tutta la vita.

Oggi, per il rapido sviluppo delle tecnolo

Oggi, per il rapido sviluppo delle tecnologie, gli schemi di riferimento cambiano continuamente e anche adulti e anziani devono **continuare ad apprendere**.

Fino a non molti anni fa, compito della scuola era quello di trasmettere conoscenze teori-

Nonostante la scuola sia rimasta ancorata a un insegnamento di tipo tradizionale, non può più pensare di poter trasmettere una massa di informazioni in continua evoluzione, ma dovrebbe stimolare la **curiosità dei bambini e dei ragazzi**, dando loro gli strumenti per poter approfondire gli argomenti di maggior interesse.

Occorre una scuola che insegni a imparare, cioè che spieghi anzitutto come:

- riconoscere e applicare consapevolmente a situazioni nuove comportamenti adeguati e strategie utili, in un processo di apprendimento continuo che stimoli una riflessione metacognitiva;
- riuscire a collegare le nuove informazioni con i concetti già in possesso;
- acquisire un adeguato metodo di studio e la capacità di organizzarsi per portare a termine i propri compiti.

«I sistemi educativi devono combinare lo sviluppo delle conoscenze e delle abilità specifiche, insieme alla creatività, alla curiosità, all'intuizione, al pensiero critico, al *problem solving*, alla sperimentazione, all'assunzione dei rischi, all'abilità di apprendere dai fallimenti, all'uso dell'immaginazione, al ragionamento per ipotesi, fino al senso di imprenditorialità. In una parola: bisogna passare dall'insegnamento strutturato cattedra-alunno-compiti a forme nuove, utilizzando pratiche di lavoro in piccoli gruppi, di autovalutazione degli studenti e loro partecipazione alla pianificazione.»

(L. Berlinguer)

E ancora:

«L'apprendimento è un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare; è nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco.»

(J.S. Bruner)

- **co-costruzione di saperi** che avviene anche quando c'è opposizione e divergenza. La contrapposizione costringe ad argomentare e giustificare il proprio punto di vista;
- attività collaborativa, che è coerente con il modello che vede l'apprendimento come un processo che comporta una modificazione relativamente stabile del modo di pensare, agire, e sentire.

Di conseguenza l'aspetto affettivo/relazionale/emotivo diventa importante quanto quello cognitivo.

Per questo motivo le *Linee guida* del MIUR, oltre a sottolineare l'importanza delle **competenze disciplinari** dell'insegnante, evidenziano anche la necessità di **competenze psicopedagogiche** (p. 9).

Gli insegnanti devono quindi essere:

- **osservatori** di eventuali prestazioni atipiche e dei diversi stili cognitivi (si veda il paragrafo 3.2.1, Osservare che cosa?, in Alunni speciali, cit., p. 46);
- **identificatori** di un eventuale DSA grazie ad attività di *screening* (si veda il paragrafo 3.2., *Che cosa sono gli screening?*, in *Alunni speciali*, cit., p. 45);

- potenziatori, in quanto devono attuare attività di recupero (si veda il box La zona dello sviluppo prossimale, in Alunni speciali, cit., p. 50), calibrate sul singolo (individualizzazione) per potenziare determinate abilità o fare acquisire specifiche competenze (in classe o in momenti dedicati) in modo che anche gli alunni con DSA possano raggiungere gli obiettivi comuni al gruppo classe;
- personalizzatori, in quanto devono attuare una didattica personalizzata che permetta a tutti
 gli studenti caratterizzati da differenti stili cognitivi di sviluppare al meglio le proprie
 potenzialità.

2.1 Chi è il nostro allievo con DSA nella scuola secondaria?

È sicuramente difficile se non impossibile dire chi è il nostro allievo, infatti molto dipenderà dalle sue **esperienze pregresse**. Se il disturbo è stato riconosciuto precocemente e nella scuola primaria è stato seguito correttamente, potremo avere un allievo indipendente che grazie ai «suoi» strumenti compensativi e alle «sue» strategie riuscirà a essere completamente autonomo. Viceversa potremo incontrare, se il disturbo non è stato riconosciuto, un ragazzino che ormai ha deciso che "la scuola non fa per lui".

In ogni caso, è importante creare in classe un **ambiente sereno e stimolante** e promuovere le condizioni per attenuare e/o compensare il disturbo, in modo tale da far raggiungere il pieno successo formativo a ogni vostro alunno.

2.1.1 La dislessia compensata

Nella scuola secondaria alcuni dei vostri studenti con DSA potrebbero avere in parte compensato il loro disturbo specifico di lettura ed essere in grado di leggere (a mente)¹⁰ in modo sufficientemente veloce e con una comprensione adeguata. Nel caso di **dislessia compensata**, l'allievo attiverà percorsi neuronali differenti rispetto ai «normolettori» e utilizzerà abbastanza bene la via della lettura lessicale, ma farà fatica ad accedere alla via fonologica. Per spiegare quali possono essere le conseguenze dal punto di vista didattico per un allievo con dislessia compensata, è importante prima spiegare quali sono i **due differenti processi** che noi lettori esperti utilizziamo.

Nelle prime fasi di apprendimento della lettura (metodo fonologico-sillabico), noi abbiamo imparato ad assemblare le singole lettere per formare le sillabe, che a loro volta, assemblate tra loro, ci hanno permesso di leggere le nostre prime parole. Tale via di lettura, detta per l'appunto via fonologica (o assemblativa, o indiretta), viene utilizzata tutte le volte che ci troviamo di fronte a una parola nuova o a bassa frequenza d'uso, come può succedere ai nostri allievi con i nomi di personaggi, termini scientifici, luoghi geografici ecc. La via fonologica quindi è un tipo di lettura sequenziale che ci permette di leggere qualsiasi parola scritta indipendentemente dal fatto che ne conosciamo o no il significato. È la via che viene usata nella rilettura di un testo.

La seconda via della lettura, detta **via lessicale** (o **diretta**), invece, è quella che ci permette di leggere le parole che sono già nel nostro lessico mentale (sorta di magazzino in cui sono immagazzinate le parole che noi conosciamo) e le lettere della parola vengono lette quindi parallelamente tutte insieme.

La via fonologica è una via più lenta e più faticosa e non permette la comprensione del testo; mentre la via lessicale è più veloce, permette la comprensione del testo, ma difficilmente consente di trovare gli errori.

Lettura fonologica

Lettura lessicale

¹⁰ Quando parliamo di capacità di lettura, logicamente, ci riferiamo sempre alle abilità del nostro allievo di leggere a prima vista.



Un ragazzino con dislessia compensata utilizzerà prevalentemente la **via lessicale**. Di conseguenza qualora incontrasse una parola a lui sconosciuta, o una parola errata, è facile che la sostituisca con una molto simile già presente nel suo lessico mentale. Quindi:

- farà fatica a identificare gli errori nella rilettura di un proprio testo;
- potrebbe travisare il contenuto di una consegna in cui la sostituzione di una parola con un'altra può cambiare completamente il significato della frase. Questo perché, in un contesto più ampio, la sua capacità di cogliere il significato è maggiore rispetto a una frase isolata. Non è raro, infatti, che un allievo con dislessia sia l'unico ad aver interpretato la consegna in una certa maniera, provocando irritazione nei docenti e ilarità nei compagni, con conseguenze negative per la sua autostima.

2.2 Che cos'è l'apprendimento?

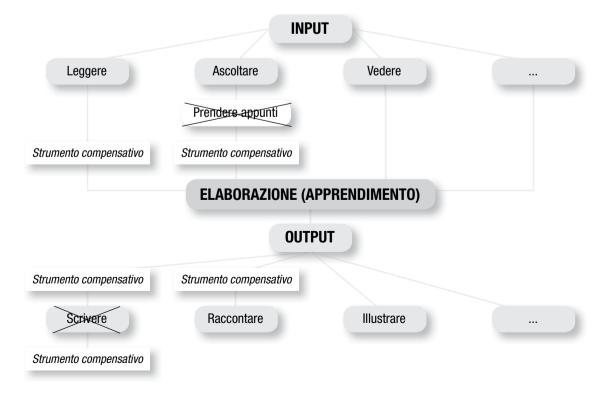
Secondo le neuroscienze, l'apprendimento è un processo che va a incrementare l'efficienza di un compito grazie all'ambiente e all'esperienza. Ogni nuovo apprendimento va a modificare alcune connessioni neuronali. Tale apprendimento (detto implicito o procedurale) è permanente, non dipende dalla nostra volontà ma dall'allenamento.

Questa definizione riguarda i **processi che possono essere automatizzati** cioè le abilità quali parlare, camminare... e, oggi, nella nostra cultura, anche leggere, scrivere e contare (si veda il box *Che cosa vuol dire automatizzare*, in *Alunni speciali*, cit., p. 21).

I DSA interessano le competenze strumentali (quelle che dovrebbero essere automatizzate, quali la decodifica, l'associazione fonemi/grafemi, il calcolo ecc.) che si acquisiscono attraverso un apprendimento implicito e che, nel caso di chi ha un DSA, non vengono automatizzate. Tali abilità sono però quelle che comunemente permettono l'accesso agli apprendimenti scolastici (quali storia, geografia, letteratura ecc.), ma sono solo l'input e l'output di un processo cognitivo.

La definizione di apprendimento che avete appena letto – apprendimento implicito – non coincide (a parte per le competenze di base appena citate) con quella data dalla scuola. L'istruzione scolastica, infatti, si basa soprattutto su processi di **apprendimento esplicito**, in cui vengono trasmesse **conoscenze simboliche astratte**.

• Per superare le difficoltà di accesso all'apprendimento (*input*), o quelle nell'esprimere le proprie conoscenze (*output*) lo studente può usare gli strumenti compensativi più adatti a lui (si veda il paragrafo 6.6, *Gli strumenti compensativi*, in *Alunni speciali*, cit., p. 81).



Gli studenti che hanno un DSA non automatizzeranno la lettura, la scrittura e il calcolo, ma, grazie a una metodologia didattica basata su un approccio multisensoriale e sull'utilizzo delle nuove tecnologie, potranno accedere alle informazioni e raggiungere gli obiettivi della classe.

Lo sviluppo di una metodologia didattica efficace dovrebbe essere in grado di collegare continuamente le due forme di apprendimento, implicito ed esplicito.

L'insegnante dovrà, quindi, guidare lo studente verso una maggiore consapevolezza del proprio "funzionamento" in modo tale che l'apprendimento sia:

- basato sul canale sensoriale a lui preferenziale;
- autonomo (l'insegnante dovrà suggerire strategie e strumenti compensativi);
- significativo [si veda il paragrafo 9.2 L'apprendimento significativo (o profondo), in Alunni speciali, cit., p. 105].

L'allievo della scuola secondaria, specialmente se il disturbo gli è stato riconosciuto già nella primaria, può avere sviluppato «... stili di apprendimento specifici, volti a compensare le difficoltà incontrate a seguito del disturbo»¹¹.

Nonostante sembri che, a questa età, alcuni di questi ragazzi compensino abbastanza bene il loro disturbo, in realtà non avendo automatizzato le abilità strumentali di base (lettura e/o scrittura e/o calcolo), si troveranno a dover mascherare il disturbo stesso utilizzando maggiori risorse attentive rispetto ai coetanei. Per cui si stancheranno prima, avranno un rendimento altalenante e la loro autostima e il loro atteggiamento nei confronti della scuola dipenderanno moltissimo dalle esperienze scolastiche pregresse e dal grado di consapevolezza.

2.3 Personalizzare e individualizzare l'apprendimento

L'azione formativa dovrebbe essere pianificata per valorizzare la specificità del singolo studente grazie a interventi di personalizzazione e di individualizzazione (si veda il paragrafo 6.5, *Individualizzare e personalizzare*, in *Alunni speciali*, cit., p. 80), dovrebbe essere rispettosa delle «differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale)» (M. Baldacci, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, UTET 2002, p. 132).

Per raggiungere questi obiettivi non occorre svolgere un lavoro in un rapporto «1 a 1», docente e allievo, ma è sufficiente riuscire a differenziare le attività didattiche. Solo così si riuscirà a rendere possibile il **successo formativo** di ogni studente.

Ricordiamo che non esiste uno studente uguale all'altro. Quindi, anche gli allievi con DSA hanno caratteristiche, peculiarità e modalità di apprendimento diverse.

Ecco perché non esistono ricette ma consigli, strategie e strumenti compensativi personalizzati.

Affermano infatti le Linee guida, a pag. 21:

«[...] non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l'alunno e lo studente in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di "buona volontà", ma per una problematica che lo trascende oggettivamente: il disturbo specifico di apprendimento. Analogamente, dispensare l'alunno o lo studente con DSA da alcune prestazioni, oltre a non avere rilevanza sul piano dell'apprendimento – come la lettura ad alta voce in classe – evita la frustrazione collegata alla dimostrazione della propria difficoltà».

¹¹ Linee guida, cit. p. 4.



Per individualizzare e personalizzare la didattica

La differenziazione didattica richiede un'accurata riflessione sugli studenti, sulla didattica e sulle strategie. Un'ampia varietà di strategie può aiutare a valorizzare i punti forti riducendo le difficoltà degli studenti. La decisione di utilizzare una strategia, piuttosto che un'altra, dipende dal contenuto e dai bisogni concreti degli alunni.

In breve una sintesi.

- 1. **Raggruppamenti flessibili**. I docenti possono minimizzare l'uso della lezione frontale, organizzando la classe su compiti individuali combinati con compiti di piccolo gruppo.
- 2. *Materiali differenziati*. Si possono differenziare i materiali in termini di complessità, astrazione, limiti e strumenti.
- 3. **Postazioni tematiche**. Le postazioni tematiche sono luoghi fisici presenti nella classe, dove gli studenti lavorano, simultaneamente, in piccoli gruppi su contenuti o compiti differenziati.
- 4. **Gruppi di livello.** Prima di realizzare un'unità i docenti eseguono una valutazione preliminare sui livelli di prontezza al momento posseduti dagli studenti con lo scopo di diversificare gli stimoli didattici.
- 5. **Agenda personale**. L'agenda è una lista personale di compiti, da completare entro uno specifico limite di tempo (usualmente due o tre settimane).
- 6. *Istruzione complessa*. La finalità principale della strategia è favorire un apprendimento concettuale nel contesto di compiti intellettivamente sfidanti da svolgere in piccoli gruppi.
- 7. **Studi individuali attorno a un tema**. Gli studi individuali sono ricerche autonome della durata di tre o sei settimane. Gli studi ruotano attorno a contenuti di tipo concettuale.
- 8. **Apprendimento basato su problemi**. Gli studenti cercano informazioni, definiscono il problema, individuano risorse valide, pensano la soluzione, comunicano la soluzione, valutano l'efficacia della soluzione.
- 9. *Vie di accesso*. Gli studenti possono esplorare uno stesso contenuto attraverso materiali e compiti narrativi, logico-quantitativi, concettuali, estetici, esperienziali.
- 10. **Preferenze di apprendimento**. Si differenzia secondo quattro preferenze: ricordare bene i contenuti, coinvolgersi personalmente, comprendere e attribuire senso, fare sintesi.

(M. Gentile, Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento, in «L'educatore», 55(5), 2007, pp. 13-16)

Quindi, per poter aiutare gli studenti con difficoltà scolastiche occorre che gli insegnanti conoscano e applichino le metodologie didattiche e gli interventi abilitativi più efficaci personalizzando e individualizzando l'insegnamento.

2.3.1 L'educazione fra pari (peer education)

Un ruolo importante ha anche l'educazione fra pari (peer education), una strategia volta ad attivare un processo spontaneo di passaggio di conoscenze ed esperienze tra gli elementi di un gruppo (G. Boda, Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva, La Nuova Italia 2001).

Negli anni Novanta del secolo scorso la Commissione Europea per la Sanità riconosce la peer education come strumento educativo idoneo per attuare progetti di prevenzione alle dipendenze e di promozione alla salute nella scuola e in altri contesti aggregativi.

La peer education si basa sull'importanza del gruppo dei pari in adolescenza e sulla valorizzazione del ruolo dei coetanei all'interno dei processi educativi e di apprendimento.

Nella peer education la diversità non è più percepita come un problema, ma viene accolta come una ricchezza per tutti.

2.3.2 L'apprendimento cooperativo

«L'insegnante deve essere un buon direttore d'orchestra: scrive le partiture del concerto e fa partecipare tutti alla sonata. Il risultato non è riferibile a un buon primo violino, ma a tutti.»

(V. Andreoli)

Si pensi anche alle grandi scoperte scientifiche: ora non esiste più il "genio" alla Leonardo, ma un gruppo di lavoro che collabora per ottenere un risultato. È quindi sempre più importante imparare a **coordinarsi** per **cooperare**.

Imparare a lavorare in gruppo a scuola diventa sempre più importante per imparare a vivere anche al di fuori dell'ambiente scolastico. L'insegnante non deve più pensare ai singoli allievi, ma a tutto il gruppo classe.

L'apprendimento cooperativo può diventare non solo una strategia di inclusione di tutti gli studenti, ma anche essere di grande aiuto per gli insegnanti in quanto gli alunni, lavorando in cooperazione, si aiutano a vicenda e ognuno può esprimere le proprie competenze.

«Insomma, non si tratta di scegliere quale ritmo dare alla classe in base alla velocità resa possibile dagli asini o dai geni, ma semplicemente dimenticare queste dimensioni malate e agire attuando un insegnamento rivolto alla classe come insieme.»

(V. Andreoli)

Nella scheda che segue abbiamo inserito una tecnica di apprendimento cooperativo facilmente applicabile, la tecnica *jigsaw* ("tecnica a incastro").

L'apprendimento cooperativo

Approfondimento

Apprendimento cooperativo: la tecnica jigsaw

Supponendo una classe di **20 studenti**, l'insegnante divide la classe in **4 gruppi eterogenei** (detti **gruppi jigsaw**), contenenti ciascuna **5 alunni** e individua un leader per ogni gruppo. Gli studenti dei 4 gruppi si disporranno a cerchio e i gruppi saranno il più possibile lontani tra di loro. L'insegnante proporrà un'attività (per esempio una attività di comprensione di un articolo sugli usi e costumi dei Maori, sulle tecniche di costruzione, sulle differenti tecniche belliche ecc.

FASE 1. L'insegnante divide il testo in 5 parti, relative ai seguenti argomenti:

- 1. Tipo di abitazione Maori
- 2. Ruolo della donna nella civiltà Maori
- 3. Abbigliamento dei Maori
- 4. Abitudini alimentari
- 5. Arte e religione per i Maori.

Ogni alunno di un gruppo riceverà una parte diversa del testo dall'insegnante e avrà il tempo di leggerlo. Se nella classe vi sono studenti con dislessia, il testo può essere fornito in formato audio oppure si può chiedere di far loro leggere il testo, dicendo che anche se non finiscono in tempo, durante la fase 2, potranno ricevere le informazioni sulla loro parte dai partner del gruppo futuro. L'insegnante farà in modo che gli studenti si concentrino sulla propria parte, senza guardare le altre.

FASE 2. Tutti gli studenti che hanno letto la stessa parte del testo formeranno un nuovo gruppo (detto gruppo di esperti) e discuteranno l'argomento tra di loro, per poi presentarlo ai compagni del gruppo originario.



FASE 3.

Ogni studente dovrà poi tornare al suo gruppo iniziale e presentare la propria parte ai partner. L'insegnante incoraggerà questi ultimi a formulare domande e a chiedere chiarimenti (intervenendo solo quando è necessario).



FASE 4. L'insegnante consegnerà a tutti i componenti della classe una fotocopia con un esercizio a scelta multipla centrata sul testo completo e ogni studente dovrà completarlo individualmente.

In questo caso, la cooperazione diventa particolarmente significativa e, se l'insegnante ha lavorato in modo adeguato con la classe per creare una atmosfera inclusiva e accogliente, l'attività procederà certamente senza «incidenti».

Se si preferisce non utilizzare il testo, lo stesso tipo di attività può essere svolta guardando un **film o un documentario** (per esempio della durata di 90 minuti). In questo caso sarà necessario per la classe avere a disposizione un computer per ogni gruppo *jigsaw*.

Nella FASE 1 i gruppi A, B, C, D, guardano rispettivamente i filmati 1, 2, 3, 4 (di circa 20 minuti). Nella FASE 2, ciascun componente del gruppo di esperti racconterà agli altri la parte del video che è stato in grado di vedere. Nella FASE 3, ogni studente tornerà al suo gruppo *jigsaw* per sapere quello che succede nel video nei primi 80 minuti. A questo punto l'insegnante chiede agli studenti di immaginare la fine.

Solo dopo si potrà vedere tutti insieme la fine del film.

(da C. Cappa, L.M. Collerone, J. Fernando, S. Giulivi, Modulo 4, DysLang, www.dyslang.eu)

2.3.3 L'importanza delle immagini

Ogni qualvolta sia possibile, sarebbe importante associare il contenuto verbale del vostro insegnamento a uno di tipo non verbale. Per questo scopo, quindi, la **lavagna** e la LIM risulterà uno strumento estremamente utile.

Quando spiegate, utilizzate la lavagna per scrivere in **stampatello maiuscolo** le **parolechiave**, ma anche per disegnare immagini, diagrammi, illustrazioni e schemi.

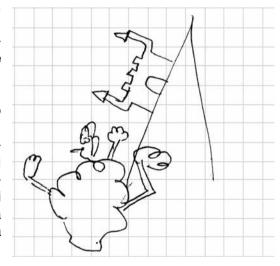
Non pretendete, però, che tali informazioni vengano copiate dai vostri studenti con DSA, in quanto spenderebbero molte energie in compiti privi di importanza, quando con un semplice clic della macchina fotografica possono fotografare tutto (si veda il paragrafo 6.6.1, *Registrare*

e fotografare in classe, in Alunni speciali, cit., pp. 81-82).

Se state utilizzando una LIM, potreste anche utilizzare immagini, filmati... e fornire il file agli studenti che ne fanno richiesta.

Ricordate che questi studenti usano spesso la memoria visiva: sono dei «pensatori visivi»!

Come esempio potete «vedere» gli «appunti» presi da un ragazzo delle scuole superiori durante una lezione di storia sulla civiltà micenea. In questo schizzo sono raffigurati i palazzi fortificati e arroccati dei micenei e, sotto la rocca, una baruffa sta a indicare la bellicosità della popolazione.



2.3.4 L'assegnazione di compiti

1. Attenzione al momento dell'assegnazione

- Curate il momento dell'assegnazione, evitando di dettarli frettolosamente all'ultimo minuto;
- scrivete sempre alla lavagna, in stampatello, i compiti assegnati;
- permettete di fotografare la lavagna con i compiti assegnati (si veda il paragrafo 6.6.1, Registrare e fotografare in classe, in Alunni speciali, cit. pp. 81-82);
- ricordate di riportarli sempre sul registro di classe;
- se li dettate, accertatevi che tutti abbiano capito e trascritto correttamente sul diario le consegne ed eventualmente fornite delle fotocopie;
- date indicazioni semplici e chiare in modo da prevenire quelle forme di rigetto che intervengono ogniqualvolta i compiti sembrano troppo complessi.

2. Attenzione al carico di lavoro

Per i ragazzi con DSA occorrerà:

- assegnare un carico di lavoro ragionevole per i loro ritmi (si veda il paragrafo 3.7.8, Come calcolare la riduzione delle verifiche/compiti o il tempo da assegnare in più, in Alunni speciali, cit., p. 62), dato che non basterà loro un intero pomeriggio per svolgere ciò che gli altri sbrigano in poche ore. Un'applicazione troppo prolungata è poco produttiva e provoca reazioni di profondo rifiuto;
- suddividere il materiale da studiare.

Ricordate che una materia come geografia richiede la lettura di diverse pagine contemporaneamente e questo risulterà certamente un compito gravoso per chi ha difficoltà nella lettura.

3. Attenzione al lavoro eseguito

È estremamente importante che controlliate i compiti assegnati perché non c'è nulla di più frustrante, per chi ha passato il pomeriggio sui libri, che il non avere alcuna gratificazione per la fatica fatta.

2.3.5 Il diario settimanale

Alcuni dei vostri studenti hanno difficoltà nell'organizzare il proprio tempo e aspettano sempre l'ultimo momento per studiare o/e svolgere i compiti.

Per facilitare l'organizzazione del tempo da dedicare allo studio può essere utile l'uso di un diario settimanale, di dimensioni piuttosto grandi (formato A4), in modo tale che possano avere sempre sott'occhio la situazione dell'intera settimana.

È possibile, per esempio, suddividere il foglio come segue.

Lunedì	Giovedì
Martedì	Venerdì
Mercoledì	Sabato

3. La geografia

3.1 Come suscitare l'interesse per questa disciplina?

Lo studio della geografia attraverso strumenti tradizionali, come già detto, richiede la lettura da parte dello studente di numerose pagine. Questo può comportare per studenti con DSA e/o stranieri una serie di difficoltà. Infatti, entrambi, ma per motivi diversi, possono incontrare ostacoli nell'accesso ai contenuti di un testo scritto legati all'utilizzo di termini specifici, a cui si aggiungono nel caso dei ragazzi con dislessia le difficoltà di decodifica. D'altra parte gli alunni stranieri possono rivelarsi un valore aggiunto in quanto rappresentano una viva testimonianza di realtà geografiche, linguistiche e culturali diverse.

È importante rendere accessibile la conoscenza grazie all'utilizzo di più modalità di insegnamento/apprendimento (testimonianze dirette, filmati, documentari, audiolibri...), potenziando lo sviluppo dei processi di apprendimento in ogni condizione.



In geografia non dovete insegnare nozioni, ma situazioni, fenomeni, trasformazioni; se anche l'alunno non ricorda con precisione luoghi o nomi, ma comprende benissimo il quadro di insieme, allora il vostro scopo sarà raggiunto.

3.2 Strutturare l'attività didattica

È importante strutturare il lavoro in classe in diverse fasi, per garantire un apprendimento significativo ed efficace.

Non si può prescindere da una fase iniziale di **motivazione** in cui dovete suscitare l'interesse e la curiosità dei vostri alunni. Per fare questo potete partire dalla visione di un filmato, dalla lettura di un brano, dall'analisi di un videogioco ecc., e recuperare attraverso una **fase di brainstorming** le conoscenze dei vostri allievi per non «sprecare» esperienze e conoscenze da loro acquisite al di fuori della scuola.

«Dal punto di vista del ragazzo il grande spreco che avviene nella scuola deriva dall'incapacità di quest'ultima di utilizzare liberamente o anche solo parzialmente le esperienze extrascolastiche dello studente all'interno della scuola stessa; mentre d'altro canto lo studente è incapace di applicare alla vita quotidiana ciò che impara a scuola. Ciò comporta un isolamento della scuola dalla vita. Quando lo studente entra in classe deve lasciare fuori dall'aula una grande quantità di idee, interessi e attività che predominano nel suo ambiente domestico».

(Jh. Dewey, 1907)

Non «sprecare» le esperienze dell'alunno Nella società di oggi, lo «spreco» rilevato già a suo tempo da Dewey può assumere proporzioni enormi, se si pensa alla quantità smisurata di stimoli a cui tutti possono accedere in modo semplice e veloce. Spesso i vostri studenti vedono film ambientati in tutte le varie parti del mondo, giocano con videogame in cui «vivono» nuove avventure in ambienti di tutte le zone del pianeta... insomma, acquisiscono involontariamente «nozioni» che potrebbero essere utilizzate anche dalla scuola. È importante, quindi, che la scuola non «sprechi» ciò che gli studenti hanno acquisito al di fuori e utilizzi tali conoscenze come punti di partenza per approfondimenti.

Prima di introdurre un nuovo argomento, lasciate ai vostri studenti il tempo di osservare le pagine che andrete a spiegare e ad analizzare; esplicitate le tematiche che affronterete (magari utilizzando le domande di comprensione presenti al termine delle varie unità didattiche).

Introducete poi l'argomento, raccontandolo.

Accompagnate questa fase con immagini (mappe e trascrizione alla lavagna dei concetti chiave (comprensione globale).

Evitate di far leggere a turno ai vostri allievi il testo a voce alta. Questo ridurrebbe la comprensione e aumenterebbe la possibilità di distrazione: non tutti gli studenti leggono bene.

Leggendo voi il testo, commentandolo e interagendo con i vostri studenti, facendo domande mirate utili a creare collegamenti e ragionamenti... otterrete risultati migliori per tutti.

Si passerà poi a una **fase di analisi** volta a una comprensione più dettagliata dell'argomento in esame, grazie a esercizi specifici e mirati. Tali attività possono essere svolte anche a piccoli gruppi, in ognuno dei quali si approfondirà uno o più concetti chiave.

Successivamente si procederà a una **fase di sintesi e riflessione** in cui i discenti possono rielaborare e appropriarsi di quanto appreso nella fase precedente attraverso drammatizzazioni, giochi di ruolo, testimonianze di vita vissuta, racconti di viaggi, descrizione di immagini, ricostruzione di mappe cognitive ecc.

3.3 Metodo di studio

Lo studente con DSA ha bisogno più di altri di un **efficace metodo di studio** perché, rispetto ai suoi compagni, non può permettersi di leggere più volte il materiale da studiare prima delle verifiche. La sua **difficoltà di lettura** gli rallenterebbe i tempi, lo **affaticherebbe rendendogli precari i processi di comprensione ed elaborazione del testo**.

Pertanto egli ha bisogno, più di tutti, di saper organizzare il proprio studio, anche se gran parte del lavoro dovrebbe già essere stato svolto in classe attraverso un attento ascolto della spiegazione dell'insegnante. Questo spesso non gli sarà sufficiente e a casa dovrà, usando i sussidi a lui utili, leggere dei testi comprendendoli e cercando di memorizzare i contenuti principali.

Spesso, a questa età, potrebbe non aver ancora raggiunto l'autonomia nello studio e nell'utilizzo delle tecnologie e degli strumenti compensativi e di conseguenza avere ancora bisogno di qualcuno (persona fisica, sintesi vocale, audiolibro ecc.), che gli legga il testo e che gli insegni a schematizzarne il contenuto.



L'obiettivo di questi tre anni di scuola, in collaborazione con la famiglia, è di **rendere lo studente autonomo nello studio** e non importa se non ha svolto tutto il "programma", anche perché le nuove *Indicazioni nazionali per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (4 settembre 2012) sono ben chiare: non indicano come traguar-

di dei contenuti, ma... delle competenze, che gli studenti devono acquisire al termine della scuola secondaria di primo grado.

Come fare?

Non esiste una ricetta generale per aiutare chi ha difficoltà specifiche di apprendimento, ma sicuramente la flessibilità è la migliore ricetta!

Bisognerà sperimentare alcune strategie e tecnologie e solo dopo si potrà sapere ciò che è più adatto a lui.

«Ognuno è diverso.

Possiamo vedere chiaramente che due persone della stessa altezza possono avere due diverse misure di scarpe. Solo perché conosciamo un unico aspetto della loro struttura fisica non vuol dire che ne conosciamo altri.»

(I. Smythe)

3.4 Il libro di geografia



Scegliete bene i vostri libri di testo! Quelli per tutti gli studenti! I ragazzi con DSA non vogliono sentirsi diversi! Addirittura in questa fascia di età ci sono molti che preferiscono nascondere «il problema»... figuratevi se accettano un libro diverso solo per loro.

È importante scegliere il libro di gografia con caratteristiche che facilitino l'apprendimento a tutti.

Un libro di testo dovrebbe, quindi, contenere in modo sistematico, oltre alle necessarie caratteristiche di impaginazione (si veda pagina seguente):

- carte geografiche, storiche e tematiche;
- immagini pertinenti all'argomento, con relative didascalie;
- validi quadri d'insieme del contenuto e approfondimenti separati;
- grafici, tabelle, mappe;
- parole chiave evidenziate;
- eserciziari con domande di comprensione e indicazioni di attività laboratoriali.

Ricordate che è nel momento del vostro intervento in classe che dovete usare tutte le strategie per rendere l'argomento comprensibile a tutti i vostri allievi.

Insegnate ai vostri studenti a usare gli strumenti presenti nel libro di testo adottato.

Per esempio nel corso **GeoTrekking**, ed. Garzanti scuola, testo chiaro come impaginazione, troverete:

- grandi immagini;
- · carte politiche, fisiche e tematiche;
- numerosi grafici e tabelle correlati da un testo semplice, con mappe concettuali a margine;
- GeoTest che aiutano nel ripasso e nella preparazione all'interrogazione;
- schede di approfondimento per lavorare con gli attrezzi del geografo: Se vedo ricordo, Se faccio imparo...

3.4.1 Indicazioni tipografiche utili

Nella scelta del libro di testo o nella preparazione di materiali cartacei da consegnare ai vostri alunni con dislessia dovrete fare attenzione al **carattere tipografico** (font), all'**impaginazione** e alla **carta utilizzata**, al fine di evitare un ostacolo aggiuntivo a chi ha già difficoltà nella decodifica.

Nel box sottostante abbiamo riassunto le principali indicazioni tipografiche che rendono un libro ad alta leggibilità e quindi più facilmente accessibile.

Potete trovare la spiegazione del perché di queste indicazioni al paragrafo 8.2, *Le caratteristiche di impaginazione*, in *Alunni speciali*, cit. pp. 93-99.

Approfondimento

Indicazioni tipografiche per una migliore leggibilità

Il carattere utilizzato dovrà:

- essere senza grazie (per esempio, Sans serif);
- avere tratti ascendenti e discendenti molto evidenti:
- presentare segni di differenziazione per le lettere che sono speculari (b, d, p, q) o graficamente simili (a, e, o; t, f);
- avere una dimensione di 12-14 punti tipografici.

Inoltre non si deve usare lo stampato maiuscolo per più di 5 righe consecutive, in quanto la leggibilità si riduce notevolmente. I motivi sono i seguenti:

- si perdono le lettere maiuscole, utili a segnalare la fine della frase (problema parzialmente superabile con l'uso del Maiuscoletto);
- la leggibilità dipende dall'abitudine a un certo tipo di carattere e la quasi totalità dei materiali stampati, usa il minuscolo;
- i caratteri si differenziano meno gli uni dagli altri non essendo presenti tratti ascendenti e discendenti.

L'impaginazione dovrà seguire i seguenti criteri:

- fare in modo che la lunghezza della riga sia di circa 13 cm (60-70 caratteri);
- usare un'interlinea di 1,5;
- utilizzare una composizione a bandiera (non giustificata a destra);
- non andare a capo dividendo la parola in due. Per le persone con dislessia, infatti, trovarsi di fronte a una parola interrotta a fine riga può comportare grandi problemi di leggibilità; infatti, se la parola viene divisa, si ottengono due parole separate che non appartengono al lessico mentale, difficili quindi da leggere;
- suddividere preferibilmente il testo in paragrafi brevi, separati da uno spazio bianco;
- lasciare *ampi margini* che incornicino l'area stampata, in quanto utili per trascrivere parole chiave, prendere appunti ecc.;
- per segnalare in modo più chiaro eventuali parti importanti del testo, utilizzare il **grassetto** e non il sottolineato;
- scrivere per punti, utilizzando elenchi puntati anziché densi blocchi di testo;
 - racchiudere all'interno di riquadri parti di testo che si vogliono enfatizzare.

La carta utilizzata dovrà essere:

- non bianca, ma di un colore pastello molto tenue;
- opaca e non lucida;
- con *grammatura* di almeno di 80-90 g/m².

(da C. Cappa, L.M. Collerone, J. Fernando, S. Giulivi, *Modulo 4, DysLang*, www.dyslang.eu)

3.5 Strumenti compensativi e misure dispensative

Gli **strumenti compensativi** e le **misure dispensative** sono da calibrare in base alle caratteristiche specifiche dell'allievo. Di grande aiuto agli insegnanti sarà il professionista che ha eseguito la diagnosi (si vedano i paragrafi 3.5, 3.6, 3.7 in *Alunni speciali*, cit., pp. 55-62) che vi indicherà non solo quali sono i deficit neuro-evolutivi del ragazzo, ma soprattutto i punti di forza e di conseguenza darà indicazioni su come utilizzare le sue potenzialità per compensare le sue difficoltà scolastiche. È difficile a priori capire quali strumenti compensativi e misure dispensative possano essere utili per il vostro studente.

Bisognerà fare delle «prove» e solo dopo riuscirete a capire **insieme a lui** quali saranno i «**suoi**» strumenti.

3.5.1 Cosa sono gli strumenti compensativi

Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità strumentale deficitaria, permettendo l'accesso alle conoscenze.

«Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni e studenti con DSA.»

(Linee Guida, p. 7)

Il primo strumento compensativo è sicuramente un buon metodo di studio. «[...] un metodo di studio che tenga conto della scarsa efficienza della lettura deve essere considerato un fondamentale strumento compensativo eventualmente da affiancare a tutti gli altri, tecnologici e didattici, indicati nei documenti [...]»

(C. Cornoldi, Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio, "Dislessia" volume 7 n. 1, 2010, pp. 77-84, ed. Erickson)

Fra i più utili per lo studio delle materie orali, come geografia, indichiamo:

- **registratore**, che consente allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- penne digitali (vedi il paragrafo 6.6.2 in Alunni speciali);
- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;

e altri strumenti tecnologicamente «meno evoluti» quali:

- tabelle:
- formulari;
- mappe concettuali e mentali;
- grafici, istogrammi, diagrammi ecc.

Quindi, questi strumenti sollevano lo studente dalla difficoltà dell'esecuzione strumentale permettendogli di poter utilizzare il ragionamento, ma ricordiamo che devono essere personalizzati per poter rispettare lo stile cognitivo di ciascuno.

Ricordiamo inoltre che molti degli strumenti compensativi si basano sulle nuove tecnologie e i ragazzi di oggi sono «nativi digitali». Hanno naturalmente sviluppato processi di apprendimento impliciti che si basano su processi paralleli di tipo visivo-spaziale. Infatti, quando devono studiare un libro di testo, si scontrano con uno strumento che conoscono molto meno dei loro strumenti digitali. Questa semplice constatazione dovrebbe porre a noi «immigrati digitali», se non addirittura «nativi gutemberghiani», il problema di come avvicinarci a questi processi di apprendimento... e questo, ovviamente, non solo per i ragazzi con DSA. (Vedi par. 4)

3.5.2 Cosa sono le misure dispensative?

Le misure dispensative «sono interventi che consentono allo studente di non svolgere alcune

prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento». (Linee guida, pag. 7)

- Quindi, le misure dispensative:
- esonerano da alcune prestazioni (copiatura alla lavagna, lettura ad alta voce ecc.);
- personalizzano il tempo delle attività;
- rendono personalizzabile la valutazione.

«Le misure dispensativesono misure che non violano l'imparzialità, ma al contrario mettono il dislessico sullo stesso piano dei suoi compagni» (Giacomo Stella)

GEOGRAFIA CORRELAZIONE FRA DSA E INTERVENTI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

PECULIARITÀ DEI PROCESSI COGNITIVI	INTERVENTI DI COMPENSO/DISPENSA
lentezza ed errori nella lettura con conseguente difficoltà nella comprensione del testo	 evitare di far leggere a voce alta; incentivare l'utilizzo di libri digitali, audiolibri, dizionari digitali ecc.; sintetizzare i concetti con l'uso di mappe concettuali e/o mentali; favorire l'uso di software specifici dotati di sintesi vocale; evitare le verifiche scritte in quanto geografia è una materia orale; leggere le consegne degli esercizi e/o fornire, durante le eventuali verifiche, prove su supporto audio e/o digitale; consentire sempre l'uso di mappe o ipertesti (PPT) durante l'interrogazione; consentire l'uso del registratore o della smartpen durante le spiegazioni;
difficoltà nel ricordare, nomi, località, percentuali, date ecc.	 utilizzare carte geografiche; favorire l'uso di schemi, tabelle, grafici, diagrammi ecc.; favorire l'utilizzo di mnemotecniche visive.
difficoltà nel recuperare rapidamente nella memoria nozioni già acquisite e comprese con conseguente difficoltà e lentezza nell'esposizione orale	 incentivare l'utilizzo di mappe e schemi durante l'interrogazione; promuovere la creazione di ipertesti (PPT) e farli utilizzare nelle interrogazioni; evitare di richiedere lo studio mnemonico e nozionistico; nelle interrogazioni lasciare il tempo per la rielaborazione mentale;
disortografia e/o disgrafia	 favorire l'utilizzo di programmi di videoscrittura con correttore ortografico per ricerche, relazioni, approfondimenti; proporre l'utilizzo di penne digitali; proporre l'utilizzo di software di riconoscimento vocale continuo (Naturally speaking ecc.).
difficoltà nei processi di automatizzazione della scrittura	 evitare di far prendere appunti; fornire appunti su supporto digitale o cartaceo stampato preferibilmente con carattere Arial, Comic Sans, Trebuchet (di dimensione 12-14 pt) in caso di necessità di integrazione dei libri di testo; usare il PC con programmi di video scrittura e correttore ortografico; consentire l'uso del registratore o di smartpen; evitare la scrittura sotto dettatura; evitare la copiatura dalla lavagna o da altro supporto; permettere di fotografare la lavagna.
facile stanchezza e tempi di recupero lunghi	 programmare le interrogazioni; evitare la sovrapposizione di compiti e interrogazioni di più materie; evitare di richiedere prestazioni nelle ultime ore; ridurre le richieste di compiti per casa e il numero di pagine da studiare; istituire un produttivo rapporto scuola e famiglia/tutor per la gestione dello studio a casa.
se alcune di queste peculiarità risultano compresenti a un deficit di attenzione	• suddividere gli argomenti da studiare per l'interrogazione in più momenti tempo.

Inoltre...

- indirizzare l'intervento didattico verso **attività metacognitive**, come potenziare i processi "alti" legati all'anticipazione e alle rappresentazioni mentali e le **mnemotecniche** visive;
- indurre abilità di studio personalizzate;
- preferire una valutazione formativa che punti più sul contenuto che sulla forma;
- favorire l'instaurarsi di meccanismi di autoverifica e di controllo;
- potenziare l'autostima evitando di sottolineare solo le difficoltà e concordando le personali strategie.

3.6 Le verifiche di geografia

«E non credere che le interrogazioni siano modalità per insegnare: di solito gli allievi non stanno attenti e magari si dedicano alla interrogazione di una materia che seguirà alla tua. Non credere poi che le prove individuali, in cui devi stare attenta a non fare copiare, a non permettere di scambiarsi pareri trasformandoti così in una specie di vigilantes o in un inquirente, siano così importanti.»

V. Andreoli

Le prove di verifica previste non dovrebbero essere fini a se stesse; quindi, se un alunno dimostra in altri modi di aver raggiunto gli obiettivi prestabiliti, si deve prendere atto di ciò.

Spesso le domande dei nostri alunni rispecchiano non solo il fatto di aver assimilato gli argomenti trattati, ma anche abilità legate all'intuizione, alla capacità di analisi e al pensiero critico, abilità che potrebbero diventare di basilare importanza al di fuori della scuola.



Attenzione

... alla programmazione

- programmare i momenti di verifica (interrogazioni orali) dopo aver controllato sul registro di classe che non ve ne siano altri;
- programmare con gli studenti i contenuti, i tempi, le procedure.

... al lavoro preparatorio

Assegnare compiti preparatori, a casa e in classe, su ciò che verrà richiesto e proporre domande/esercizi simili a quelli delle interrogazioni orali, in quanto spesso i ragazzi con DSA hanno problemi nella comprensione delle consegne. Se date un compito preparatorio con domande a scelta multipla, date importanza alla impaginazione delle domande e/o alla qualità delle fotocopie.

Evitate le verifiche scritte

Per gli allievi con DSA non proporre verifiche scritte per gli insegnamenti prettamente orali, come geografia. Se è proprio indispensabile assegnare verifiche scritte, evitate di porre domande nozionistiche, di fare domande aperte e riducete il numero di quesiti...(si veda Alunni speciali p. 89). Evitate, comunque, le doppie negazioni nella formulazione delle domande che risultano essere tranelli linguistici (si veda l'esempio sottostante)

Approfondimento

Le doppie negazioni

Se ci domandassero: «È vero che Napoleone non è nato in Sardegna?» è probabile che replicheremmo: «No, è falso: lo sanno tutti che è nato in Corsica». Questa risposta, nella sostanza corretta, rivela un'insidia che si nasconde, in taluni casi, dietro alle proposizioni negative vere: tendiamo, inconsapevolmente, a trasformarle in affermative false. La risposta esatta anche sul piano formale sarebbe infatti: «Sì è vero: si sa che è nato in Corsica».

Possiamo trovare simili tranelli nei quiz per la patente o per il patentino. Di fronte al quesito che recita: «La doppia striscia longitudinale continua... non consente l'inversione del senso di marcia»: potremmo reagire istintivamente pensando: «No che non la consente! È falso!» sbagliando la risposta pur conoscendo la segnaletica orizzontale.

In ogni caso, le verifiche scritte delle materie orali hanno dei limiti:

- le domande a risposta multipla o a risposta «vero o falso» non aiutano di certo lo studente a organizzare un proprio discorso, non stimolano la creatività e la capacità critica, servono solo a verificare se lo studente ha studiato mnemonicamente la lezione;
- le domande a risposta aperta andrebbero benissimo, ma mettono in crisi chi ha problemi di DSA.



Attenzione agli strumenti compensativi

Come già indicato, durante le interrogazioni lo studente dovrà sempre poter utilizzare e quindi partire, nell'impostare il proprio discorso, da carte geografiche, tematiche, tabelle, grafici, disegni, fotografie e dalle sue personali mappe tematiche o concettuali.

3.7 La valutazione delle prove di geografia

Ricordiamoci che il **ruolo dell'insegnante** è quello di **facilitare l'apprendimento e non** quello di **giudicare**, anche se spesso gli studenti lo considerano più un giudice che un alleato pronto a toglier loro ogni dubbio.

La valutazione di una verifica non dovrebbe rappresentare l'unica fonte di valutazione, perché sono molti gli studenti che non riescono a esprimere la propria capacità in fase di verifica, perché troppo emotivi e, spesso, perché soffrono di ansia da prestazione.

«Troppo spesso la scuola diventa una corsa contro il tempo: interrogazioni e compiti in classe a sorpresa tendono a penalizzare chi è lento nell'elaborazione e nella presentazione delle informazioni. È importante che la scrittura venga vista come un'attività da svolgere tranquillamente, con tutto il tempo necessario per correggere e migliorare il testo.»

(M. Levine, I bambini non sono pigri, Mondadori, Milano 2005)



Utilizzate anche forme alternative alle verifiche tradizionali

- Valutate anche le domande che il ragazzo fa in fase di spiegazione. «Non esistono domande stupide e nessuno diventa stupido, fino a che non smette di fare domande» (Charles P. Steinmetz).
- Preferite una valutazione formativa che punti più sul contenuto che sulla forma, «discriminando fra ciò che è espressione diretta del disturbo e ciò che esprime l'impegno dell'allievo e le conoscenze effettivamente acquisite» (Linee Guida, p. 28)
- Tenete conto, nella valutazione, delle possibili difficoltà nell'accesso lessicale proprie di alcuni studenti con DSA:
- Fate acquisire la capacità di operare inferenze e collegamenti;
- Esplicitate le modalità di valutazione delle interrogazioni.

«Nella valutazione l'enfasi va posta sui punti di forza anziché sui deficit»

(M. Levine, *A modo loro*, Mondadori, Milano 2004)

4. Indicazioni operative riguardo l'apprendimento della geografia

Spesso i ragazzi con dislessia hanno meno difficoltà nelle materie orali. Se interrogati sulle strategie utilizzate per ricordare un contenuto di geografia, frequentemente rispondono di ricorrere alla visualizzazione delle illustrazioni inserite nel libro di testo.

Le figure e le immagini diventano così un importante espediente mnemonico, una strategia a cui molti alunni ricorrono per rendere più duraturo un ricordo altrimenti destinato a un inevitabile e rapido oblio. Si veda l'importanza delle mnemotecniche visive al paragrafo 4.5.

Un concetto non sempre chiaro agli studenti è che c'è differenza tra capire e ricordare. Un conto è aver capito, un altro è riuscire a recuperare i contenuti quando servono durante una interrogazione: la prima abilità non è sufficiente per riuscire nella seconda.

Per ovviare a questa difficoltà lo studente può utilizzare i «suoi» strumenti, ma avendo capito l'argomento sarà in grado di fare collegamenti, spiegare cause e conseguenze ecc.

4.1 L'insegnamento della geografia

Il sapere geografico è spesso sottovalutato nella scuola, anche se la presenza sempre più numerosa di allievi stranieri rende lo studio di questa materia più motivante grazie anche ad attività pluriculturali e interculturali che si possono realizzare in classe.

Le nuove *Indicazioni*, che hanno sostituito i vecchi programmi, non riducono più la geografia allo studio mnemonico di capitali, confini, fiumi...

Nell'indicare i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado, si legge che:

«Lo studente si orienta nello spazio e sulle carte di diversa scala in base ai punti cardinali e alle coordinate geografiche; sa orientare una carta geografica a grande scala facendo ricorso a punti di riferimento fissi. Utilizza opportunamente carte geografiche, fotografie attuali e d'epoca, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, grafici, dati statistici, sistemi informativi geografici per comunicare efficacemente informazioni spaziali. Riconosce nei paesaggi europei e mondiali, raffrontando in particolare a quelli italiani, gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare…»

(Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, 4 settembre 2012, p. 48)

4.2 Stare attenti in classe

Spesso i ragazzi non sembrano attenti in quanto scarabocchiano al posto di prendere appunti, guardano fuori dalla finestra... ma, se li interrogate, vi renderete conto che stanno comunque seguendo la spiegazione, perché ben consapevoli delle difficoltà che incontrerebbero nella lettura del testo a casa. Un ragazzo a cui è stato chiesto il perché non riuscisse a stare fermo durante una spiegazione ci ha fornito la seguente risposta: «Devo muovermi in continuazione se no mi si addormenta il cervello!».

4.3 Le mnemotecniche

«Io credo che sia vergognoso che il mondo della scuola ignori questo fondamentale strumento culturale, e da anni l'ho inserito nelle mie lezioni.»

(Sergio Chiodo, http://www.sergiochiodo.it/memo/)

Capire e ricordare

Le mnemotecniche sono tecniche utilizzate per **memorizzare** non solo **rapidamente**, ma anche in **modo duraturo**, parole, concetti, eventi, insomma qualsiasi entità che si voglia ricordare e che si memorizza difficilmente con le tecniche tradizionali.

Tali strategie di memorizzazione sono note fin dai tempi dei grandi oratori della Grecia antica perché consentono di svolgere un discorso articolato, precedentemente preparato, senza il supporto di un testo scritto.

Sono un processo creativo e assolutamente soggettivo.

Esistono mnemotecniche verbali e mnemotecniche visive. Queste ultime saranno quasi sicuramente quelle più utili ai vostri studenti con dislessia, in quanto molti di loro sono spontaneamente «pensatori visivi».

4.4 Mnemotecniche verbali

È vero che la memoria conserva meglio le immagini rispetto alle parole, ma è anche vero che le mnemotecniche verbali permettono di far ricordare le parole legandole tramite assonanze, rime, filastrocche. Logicamente queste tecniche saranno meno adatte a chi ha difficoltà a livello fonologico.

Tra le associazioni verbali troviamo:

- Rime Tra le più note possiamo citare «Trenta giorni ha novembre...», che aiuta a ricordare il numero dei giorni in ogni mese dell'anno. Il recupero dell'informazione è facilitato dai suggerimenti derivanti dalle parole che «rimano» fra loro.
- Acronimo È una sigla costituita dalle iniziali di ciascuna delle parole da memorizzare, per esempio per ricordare la suddivisione della catena delle Alpi, «Ma con gran pena le reca giù»:.

Ма rittime Co(n)zie Gra(n) ie Pen(a) nine pontine Le tiche Re Ca rniche Giù lie

Acrostico - Si tratta di una frase in cui le prime lettere di ogni parola hanno funzione di suggerimento per il recupero di altre informazioni. Per esempio l'acrostico «Come Quando Fuori Piove» nel gioco del poker indica il vincitore nel caso di parità di punteggio ma di differenza nel colore del seme (Cuori, Quadri, Fiori, Picche).

4.5 Mnemotecniche visive

«Un'immagine val più di mille parole.» (Anonimo)

Le mnemotecniche visive si basano sulla conversione di ciò che si vuole ricordare (parola/e, informazione, evento ecc.) in immagine visiva significativa per chi deve ricordare.

Tutte le mnemotecniche si devono basare su quello che Gianni Golfera¹² chiama EMAI, acrostico di **Esagerazione Movimento e Associazioni Inusuali** o che altri chiamano PAV acronimo di **Paradosso Azione Vivida**. Ciò che bisogna visualizzare nella mente è una immagine ben definita coloratissima, non statica. Più l'azione sarà paradossale, esagerata, fantasiosa, insensata, comica, «stupida» e più rimarrà impressa nella memoria.

Un approccio positivo attiva la componente emozionale che, a sua volta, è un potente strumento per memorizzare l'informazione.

¹² Gianni Golfera, Più memoria. Migliora la tua capacità di apprendere usando il metodo dell'uomo con più memoria al mondo, Alessio Roberti Editore, 2011; Gianni Golfera, La memoria emotiva. Un grande mnemonista ci spiega il metodo più semplice e rapido per ricordare, Collana «Le grandi guide», 2006, Sperling & Kupfer.

4.5.1 La tecnica associativa

La tecnica associativa consiste nel collegare una parola (scomponendola) o una serie di parole in immagine/i, in modo tale che sia possibile richiamare alla mente l'intera sequenza o parte di essa, a partire da un punto qualsiasi, in ordine diretto o inverso. Può essere utile per ricordare

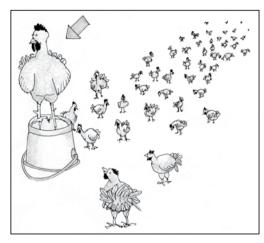
un lessico specifico, nomi di personaggi, luoghi geografici, vocaboli stranieri.

ranien. Le regole per un'efficace tecnica associativa sono le seguenti

- 1. Innanzitutto occorre fissare il punto di ciò che si vuole ricordare, parola/e, concetti ecc. Se è una singola parola complessa è meglio suddividerla in più elementi (es. *Monopolio* → **mono** + **polio**) vedi figura n. 1.
- 2. Creare frasi/storielle assurde concatenando strettamente un argomento all'altro. Più è assurdo e strampalato, buffo, divertente, triste, orribile, grottesco, tragico, drammatico... più entra in testa bene.
- 3. Visualizzarle bene ed enfatizzare molto le parole che interessa ricordare.

Normalmente non siamo abituati a ragionare così e ci sembra molto macchinoso da mettere in pratica; ma, una volta che ci si prende la mano, diventa un gioco, e studiare può perfino diventare divertente...

Fig. 1



Approfondimento

Esempi di mnemotecnica associativa

Per distinguere i due elementi di una coppia che molti confondono: **stalattiti/ stalagmiti**.

Quali formazioni di carbonato di calcio pendono dal soffitto e quali si innalzano dal pavimento? Ecco una facile mnemotecnica:

Le **STALATTITI** sono le formazioni che pendono dal **SOFFITTO** o dal **TETTO**, «dato che» queste tre parole hanno tutte due t (**TT**).

Le **STALAGMITI** sono le altre...

Per chi confonde la definizione di latitudine e longitudine la frase

LATTE QUAGLIATO

aiuta a ricordare che la latitudine è la distanza dell'equatore e non dal meridiano 0 di Greenwich.

(da htt://mariateresaserafini.over-blog.it)



4.5.2 La tecnica dei *loci* e delle stanze

«Più propria dell'oratore è la memoria delle cose; e questa possiamo annotarla mediante alcune maschere [singulis personis] ben disposte, in modo tale da poter afferrare i pensieri per mezzo delle immagini e l'ordine per mezzo dei luoghi.»

(Cicerone)

Fig. 2

Di questo metodo antichissimo si trova già traccia negli scritti di Aristotele ed è stato sviluppato in seguito dai maestri della retorica e in particolare da Cicerone, il celebre oratore romano il quale, nel *De oratore*, affermava che le immagini provenienti dai sensi, e in particolare quelle visive, si fissano meglio nella memoria.

È quindi importante associare ai dati un elemento visivo.

Questa tecnica è molto utile per ricordare una sequenza di nomi o di oggetti in un ordine stabilito.

ШШЕ

Per 10 studente

La tecnica di Cicerone per ricordare

Per utilizzare la tecnica dei *loci* questi sono i passi da seguire:

- 1. pensa un luogo o un percorso che ti sono familiari, li utilizzerai per stabilire i collegamenti tra un concetto e un altro. Puoi utilizzare la tua abitazione, la scuola, le strade o i luoghi che frequenti o percorri abitualmente:
- 2. stabilisci il percorso e, se utilizzi le stanze con i mobili, stabilisci anche il verso di percorrenza (per esempio, entrando dalla porta andare a sinistra...);
- 3. converti in forma visiva la parole da ricordare;
- 4. associa la parola (convertita in immagine) al luogo;
- 5. ripeti i punti 3 e 4 fino a esaurire la lista di parole da ricordare.

Questo esempio (figura 3), preso da Manuale di sopravvivenza per non naufragare nella tempesta scolastica (a cura di C. Cappa, Coop. ed. Consumatori 2005) è stato utilizzato per ricordare la sequenza dei casi del latino (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, vocativo, ablativo):



4.5.3 La tecnica della concatenazione

Questa tecnica permette di memorizzare nomi, informazioni, parole chiave che tra loro possono o no avere un legame logico. Bisognerà quindi inventare una storia con immagini forti, esagerate, movimentate, che vi facciano ridere, emozionare e che leghi tutte le parole da ricordare.

- 1. Se le parole da ricordare sono legate tra loro, la storia può essere ambientata in un luogo che ci ricorda la lista da tenere a mente. Per esempio, se dovete ricordare una lista di fiori potrete immaginare di essere da un fioraio o in un prato fiorito. Se la lista è una sequenza di case automobilistiche, l'oggetto che potrebbe rappresentarla è un'automobile.
- 2. Collegate tra loro nel modo più fantasioso possibile tutti gli elementi della lista, senza nascondere un'immagine dentro l'altra e utilizzando idee semplici e insolite.
- 3. Importante: ricordatevi di memorizzare la sequenza sforzandovi di visualizzarla.

Fig. 3

ШШЕ

Approfondimento

Esempi di mnemotecnica di concatenazione

Esempio 1. Ecco la storiella inventata per ricordare le ossa degli arti superiori:

Omero armato di una piccola clava (clavicola), innamoratosi di una scapola, le regalò una radio che lei custodiva in una urna (ulna). Carpo tentò di rubarla, ma Omero, con le falangi armate, lo colpì dividendolo in due e metà Carpo finì nel fiume. (Alby, seconda media)

Esempio 2. Ecco una serie di parole chiave prese da un brano intitolato: «Perché la rivoluzione industriale si verificò in Inghilterra?»: Inghilterra, rivoluzione industriale – capitalismo, illuminismo – romanticismo, energia disponibile, innovazione tecnologica, potenza politica e militare – mentalità – cultura, libertà economica, privilegi della nobiltà tasse, arti e corporazioni – regolamenti e restrizioni.

Ed ecco la storiella che ha elaborato Chiara (III media) per ricordarseli:

Ci troviamo in **Inghilterra** e c'è molta nebbia; s'intravedono appena molte fabbriche combattere tra di loro (**rivo-luzione industriale**) per una macchina a vapore che «sputa» soldi (**capitalismo**).

Ci viene un'idea (illuminismo): far ritornare la pace e l'amore in Inghilterra (romanticismo).

Decidiamo tutti insieme di affrontare questa impresa perché, siamo carichi di energia (energia disponibile).

È inutile bisticciare, perché né il denaro né il carbone basteranno per potenziare tutte le fabbriche (**innovazione tecnologica**).

Per far ciò chiederemo l'aiuto di tutte le **potenze politiche e militari**, ma, non avendo tutti la stessa **mentalità** e la stessa cultura, sarà difficile far ritornare la pace in Inghilterra, ma noi ci tireremo su le maniche.

Purtroppo, però, qui non tutti hanno la libertà di svolgere attività di produzione o di commercio (**libertà** economica).

Finalmente riuscimmo a mettere tutti d'accordo, ma crebbe il malcontento per i **privilegi dei nobili**, perché non pagavano le tasse per le **arti e le corporazioni**, per tutti i loro **regolamenti** e le loro **restrizioni** che nessuno aveva ancora avuto il coraggio di abolire... Ma noi ci siamo riusciti!

(Manuale di sopravvivenza per non naufragare nella tempesta scolastica, p. 111)



Ricordatevi che i vostri allievi con DSA faticheranno a ricordare mnemonicamente i dati numerici, infatti ne sono dispensati, ma studiando potrebbe essere importante memorizzarne qualcuno.

4.5.4 I numeri visivi

L'utilizzo di numeri visivi, come quelli riportati qui sotto (in C. Cappa, *Manuale di sopravvivenza per non naufragare nella tempesta scolastica*, cit.) permette di ricordare con facilità numeri (telefonici, date, percentuali ecc.).

I numeri vanno ideati e disegnati. A ogni numero va associato un'immagine che ricordi la scelta dall'allievo, la cui forma gli ricordi quella del numero.

Ecco come memorizzare per esempio il numero 1463 (figure 4 e 5):

Il soldatino (1) sale sulla sedia (4) prendendo una ciliegia (6) ma arriva un gabbiano (3) e gliela porta via. Fig. 5

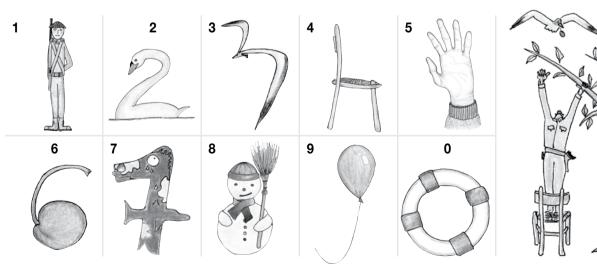


Fig. 4

4.4 Glossario sì, ma come?

Occorre prestare particolare attenzione al **linguaggio** usato nei libri di testo, al momento della scelta.

I termini geografici non devono mai esser dati per scontati. È necessario, durante la spiegazione, scriverli in stampato maiuscolo alla lavagna e dedicare qualche minuto a spiegarli, partendo da un *brainstorming* per verificare le conoscenze pregresse.

Si può costruire poi con gli studenti una **rubrica generale** o un **glossario tematico** con l'elenco dei termini fondamentali e il loro relativo significato per «costruire» i concetti nella testa degli studenti.

Ci si può aiutare per ricordare questi termini specifici con **belle immagini** o con l'aiuto delle **mnemotecniche**.

Il glossario, per esempio nel testo *GeoTrekking*, Garzanti Scuola, Novara, si trova nelle varie unità e le parole spiegate sono evidenziate all'interno del testo:

Fig. 6

ANTROPIZZAZIONE

Insieme degli interventi che l'uomo compie sull'ambiente naturale, che modifica e altera per adattarlo alle proprie esigenze

Mnemotecnica:

Nell'antro la pizza mangiò lo zione.



DELTA

Tipo di foce che si origina quando il fiume deposita in mare o in un lago grandi quantità di detriti (sedimenti). Il nome deriva dalla forma di questi depositi, che, vista dall'alto, spesso assomiglia a quella della lettera greca delta (Δ) .

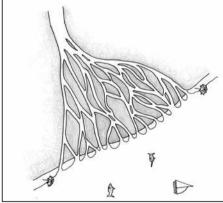


Fig. 7

4.5 Le mappe cognitive

Una mappa cognitiva (mentale o concettuale) deve essere il frutto di una rielaborazione personale, basata su informazioni ben comprese e fatte proprie con il ragionamento. Non può e non deve esistere una mappa valida per tutta la classe. Essa riflette ciò che ogni singolo studente ritiene importante all'interno di un argomento.

La scelta delle **parole chiave** può essere guidata tramite attività in classe (si veda il paragrafo 4.5.4), tramite un elenco di concetti chiave/domande o tramite una mappa strutturale (si veda il paragrafo 4.5.6).

È necessario:

- spiegare il **perché** serve utilizzare le mappe durante lo studio;
- far capire che nel passaggio dal testo alla mappa non vengono perdute informazioni (si veda il paragrafo 4.5.3);
- insegnare a costruirle in modo autonomo.

Con i suggerimenti e le strategie che indicheremo, molti dei vostri studenti diverranno autonomi nello studio.

4.5.1 Le mappe mentali

Le mappe mentali, inventate da Tony Buzan negli anni Sessanta del secolo scorso, sono una tecnica di rappresentazione grafica che permette di associare **concetti** e **informazioni** in **modo non lineare**. Al centro si trova l'idea principale, mentre le informazioni e i dettagli di approfondimento vengono legati secondo una geometria radiante via via verso l'esterno. Vi è quindi una struttura **gerarchico-associativa** delle informazioni. Le mappe mentali si basano anche sull'uso **di immagini**, **colori**, **elementi che hanno grande impatto percettivo**.

Eccone un esempio nella figura.

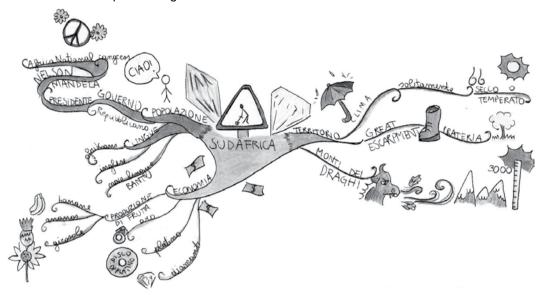
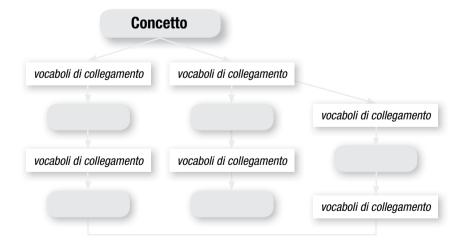


Fig. 8 Mappa realizzata da Alessia Senatore III B, da www.tuttiabordo-dislessia.blogspot.com

4.5.2 Le mappe concettuali

Le mappe concettuali sono state teorizzate negli anni Sessanta da Joseph Novak. Sono formate da **concetti collegati da relazioni**. Le informazioni sono rappresentate da nodi semantici in cui vengono inserite le parole chiave che sono collegate tra loro da frecce che ne descrivono il collegamento. La strutturazione delle informazioni è di tipo reticolare e non gerarchico.



Un esempio di mappa concettuale è visibile a p. 51.

4.5.3 Dal testo alla mappa... si perdono informazioni?

Per dimostrarvi che è possibile mantenere gli stessi contenuti passando dal testo alla mappa abbiamo provato a inserire un esempio pratico.

1. Testo privo di qualunque caratterizzazione

In questa conferenza cercherò di fornire un quadro sui bisogni dei ragazzi con DSA, illustrerò i principali strumenti compensativi, sia gratuiti che a pagamento (dando preferenza a quelli a costo zero) e alcune strategie di studio più efficaci, rispetto a quelle più tradizionali.

Le nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) sono sempre più viste come strumenti efficaci per sostenere l'apprendimento di tutti gli studenti e in particolare per quelli che hanno problemi di DSA.

Noi adulti, per quanto abili nell'uso delle TIC, ci siamo formati soprattutto attraverso lettura e processi di apprendimento prevalentemente sequenziali e linguistici.

I ragazzi di oggi, "nativi digitali", hanno naturalmente sviluppato processi di apprendimento impliciti che si basano su processi paralleli di tipo visuo-spaziale.

Infatti, quando devono studiare un testo, si scontrano con uno strumento che conoscono molto meno dei loro strumenti digitali. Questa semplice constatazione dovrebbe porre a noi "immigrati digitali", se non addirittura "nativi gutemberghiani", il problema di come avvicinarci a questi processi di apprendimento... e questo, ovviamente, non solo per i ragazzi con DSA.

2. Testo con parti evidenziate

In questa conferenza cercherò di fornire un *quadro sui bisogni dei ragazzi con DSA*, illustrerò i principali *strumenti compensativi*, sia *gratuiti* che a *pagamento* (dando preferenza a quelli a costo zero) e alcune *strategie di studio più efficaci*, rispetto a quelle più tradizionali.

Le nuove *Tecnologie* dell'*Informazione* e della *Comunicazione* (*TIC*) sono sempre più viste come *strumenti efficaci per sostenere l'apprendimento* di *tutti* gli *studenti* e in particolare per quelli che hanno problemi di *DSA*.

Noi adulti, per quanto abili nell'uso delle TIC, ci siamo formati soprattutto attraverso lettura e processi di apprendimento prevalentemente sequenziali e linguistici.

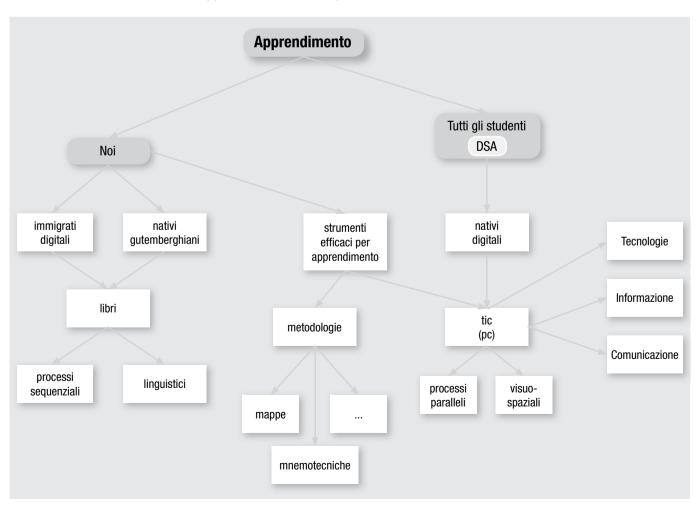
I ragazzi di oggi, "nativi digitali", hanno naturalmente sviluppato processi di apprendimento impliciti che si basano su processi paralleli di tipo visuo-spaziale.

Infatti, quando devono studiare un testo, si scontrano con uno strumento che conoscono molto meno dei loro strumenti digitali. Questa semplice constatazione dovrebbe porre a noi "<u>immigrati digitali</u>", se non addirittura "<u>nativi gutemberghiani</u>", il problema di come avvicinarci a questi processi di apprendimento... e questo, ovviamente, non solo per i ragazzi con DSA.

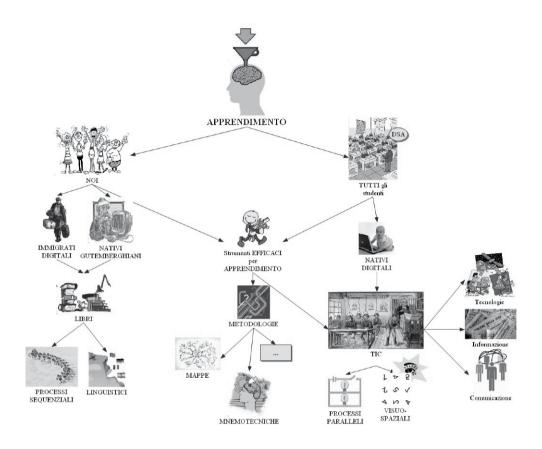
- 4. Indicazioni operative riguardo l'apprendimento della geografia
 - 3. Testo riassunto per punti principali

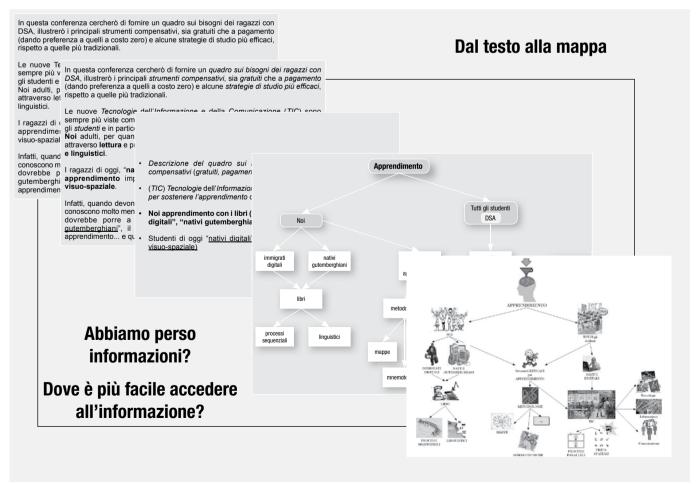
- Descrizione del quadro sui bisogni dei ragazzi con DSA: strumenti compensativi (gratuiti, pagamento) e strategie di studio più efficaci.
- (TIC) Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione strumenti efficaci per sostenere l'apprendimento di tutti gli studenti anche i DSA.
- Noi apprendimento con i libri (sequenziali e linguistici) siamo "immigrati digitali", "nativi gutemberghiani",
- Studenti di oggi "nativi digitali", apprendimento implicitii (paralleli di tipo visuo-spaziale)

4. Mappa costruita solo con parole



5. Mappa costruita con parole e immagini





4.5.4 Dalle domande alla mappa

Trovare i concetti/parole chiave all'interno di un testo non è un compito semplice. Infatti, se chiedete a uno studente della scuola secondaria di primo grado (soprattutto se ha difficoltà nella decodifica) di sottolineare all'interno di un testo le informazioni più importanti, è facile che sottolinei tutto o nulla.

Una strategia utile per guidare lo studente nel selezionare le parole chiave dalle quali realizzare in un secondo tempo le proprie mappe può essere quella di fornirgli una serie di domande, con il riferimento del paragrafo in cui può trovare la risposta.

Nel box che segue abbiamo inserito la procedura che lo studente può seguire passo dopo passo per creare le mappe utilizzando questo metodo. Per trovare i concetti principali e quindi le **parole chiave**, lo studente deve cercare al fondo di ogni paragrafo o di ogni capitolo le domande sui contenuti e cercare all'interno del testo le risposte.

Se il libro non le prevede, può fornirle direttamente l'insegnante.

Un'altra possibilità è che sia lo studente a porsi le domande: chi? (who?), che cosa? (what?), quando? (when?), dove? (where?), perché? (why?), come? (how?)

In **appendice B** troverete un esempio concreto.

Per 10 studente

Perché è utile fare le mappe?

Le mappe possono essere utili

1. a scuola:

- per aiutarti a non perdere il filo quando devi esporre un argomento;
- per aiutarti a recuperare il lessico specifico;
- per facilitarti nelle verifiche;

2. a casa

- per memorizzare;
- per ripassare.

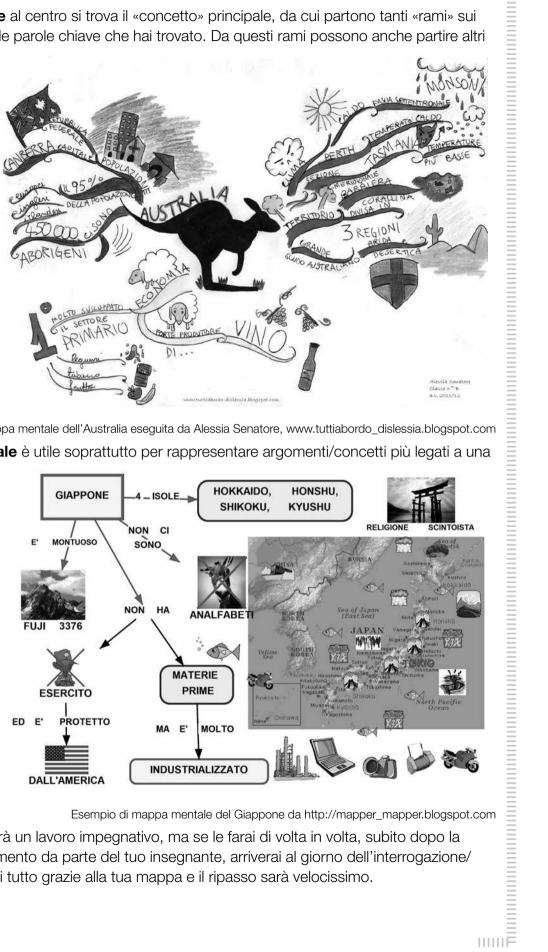
Come fare una mappa

- 1. Guarda le eventuali immagini che accompagnano il testo e le relative didascalie. Questo ti servirà per farti un'idea generale dell'argomento trattato nel testo.
- 2. Leggi i titoli dei capitoli e dei paragrafi, per farti un'idea un po' più precisa dell'argomento. Questo ti faciliterà successivamente la comprensione.
- 3. Non leggere il testo, ma vai alla fine del capitolo o del paragrafo dove solitamente sono riportate alcune domande sugli argomenti principali del testo.
- 4. Leggi la prima domanda.
- 5. Prendi un evidenziatore ed evidenzia la risposta a tale domanda.
- 6. Trova la **parola chiave**. Per trovarla, pensa alla parola, parola + aggettivo, immagine, parola + immagine... che ti fanno ricordare la risposta trovata.
- 7. Prendi una matita e sul margine del testo scrivi o disegna le parole e/o le immagini individuate.
- 8. Leggi la seconda domanda in fondo al testo e procedi nello stesso modo.
- 9. Alla fine avrai tutte le parole chiave riportate a margine del testo e a partire da esse potrai cominciare a costruire la mappa.
- 10. Scegli il tipo di mappa che preferisci e che ti è più congeniale: **mentale** o **concettuale**.

 \rightarrow

HIIIIE

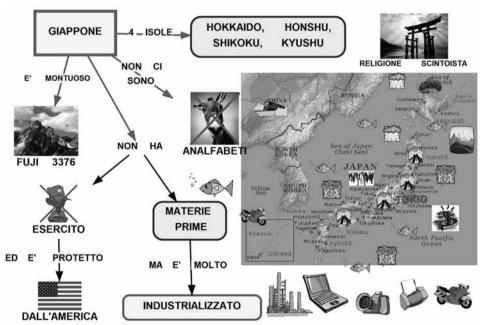
Nella mappa mentale al centro si trova il «concetto» principale, da cui partono tanti «rami» sui quali dovrai collocare le parole chiave che hai trovato. Da questi rami possono anche partire altri «rametti»...



Esempio di mappa mentale dell'Australia eseguita da Alessia Senatore, www.tuttiabordo_dislessia.blogspot.com

La mappa concettuale è utile soprattutto per rappresentare argomenti/concetti più legati a una

evoluzione temporale.



Esempio di mappa mentale del Giappone da http://mapper_mapper.blogspot.com

Inizialmente ti sembrerà un lavoro impegnativo, ma se le farai di volta in volta, subito dopo la spiegazione dell'argomento da parte del tuo insegnante, arriverai al giorno dell'interrogazione/ Veri verifica sapendo quasi tutto grazie alla tua mappa e il ripasso sarà velocissimo.

4.5.5 Le mappe strutturali

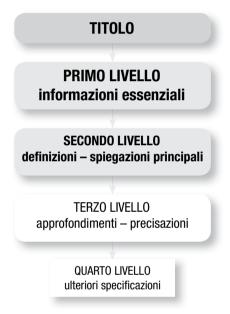
A partire dalle **mappe strutturali** date dall'insegnante, lo studente può realizzare le proprie mappe.

«Le mappe strutturali permettono agli studenti di orientarsi più facilmente nello studio e di aver ben chiaro "ciò che si deve sapere", "ciò che l'insegnante si aspetta che si sappia" [...] In pratica, rappresentano la "struttura" dell'informazione in cui qualcuno, il docente, sia deputato a stabilire le priorità e la gerarchia delle nozioni. È compito del docente mettere in evidenza i nodi e i legami forti, la struttura del messaggio e di un argomento, ed è compito del discente sviluppare e approfondire nodi e legami per trovare un proprio stile di apprendimento»

(G. Valsecchi Pope, *Le mappe strutturali, uno strumento di facilitazione per insegnare*, in «Dislessia» ottobre 2011 Ed. Erickson)

La mappa strutturale non offre la conoscenza dell'argomento, ma gli **stimoli** e i **punti chiave** per costruire il proprio sapere.

Quello che segue è un esempio di come è organizzata una mappa strutturale.



La mappa strutturale è uno **strumento di facilitazione**, che sostituisce la sottolineatura e che indica precisamente quali sono gli **argomenti importanti per l'insegnante**. Per raggiungere la sufficienza gli studenti devono conoscere le informazioni importanti dell'argomento (Primo e Secondo livello).

In sintesi, possiamo dire che le mappe strutturali:

- sono la rappresentazione di un argomento attraverso un grafico che evidenzia la scala gerarchica delle informazioni, le relazioni tra concetti chiave e fasi di approfondimento;
- rappresentano le tracce di un argomento definite dal docente, che è il deputato a stabilire le priorità e la gerarchia delle nozioni;
- permettono agli studenti di orientarsi più facilmente nello studio e di aver ben chiaro: «ciò che si deve sapere», «ciò che l'insegnante si aspetta che si sappia»;

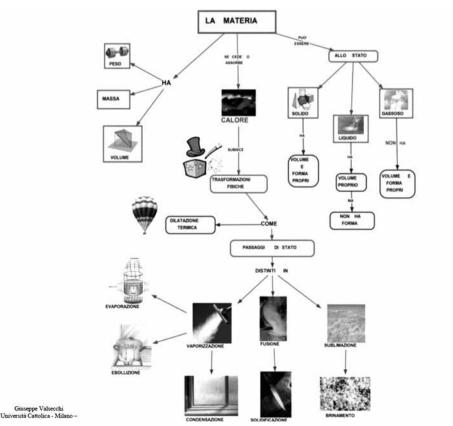
Ogni elemento di una mappa strutturale rappresenta una conoscenza a sé, con libertà di approfondimento. Essa, inoltre, permette la libera scelta degli strumenti di conoscenza: ogni studente può decidere di utilizzare il libro di testo, internet, cp-rom ecc.

Le mappe strutturali hanno trovato una vasta applicazione in molte scuole.

Nel sito **www.studioinmappa.it** potrete trovare mappe strutturali per tutte le materie e ordini di scuola, ma soprattutto potrete capire la metodologia con cui sono state ideate.

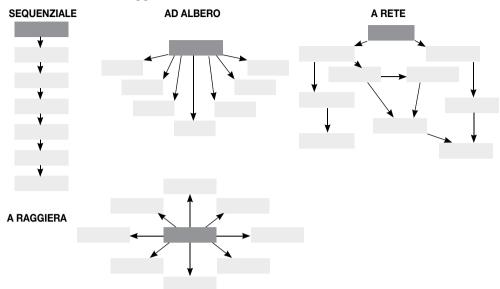
Nella figura qui a fianco potete vedere la mappa strutturale dell'insegnante e in quella immediatamente successiva quella realizzata da uno studente. Lo studente ha deciso di modificare la struttura, aggiungere immagini e approfondire ciò che più gli interessava.





4.5.6 La struttura delle mappe

Le mappe, a seconda degli gli scopi e delle finalità, possono avere una struttura **sequenziale**, ad albero, a rete, a raggiera.



4.5.7 Come realizzare la mappe

Le mappe si possono realizzare a mano oppure utilizzando software specifici.

Non è semplice riuscire a disegnare una mappa a mano in modo ordinato su un foglio, senza doverla ricopiare. Infatti è difficile prevedere come si svilupperà la mappa che si sta realizzando. La strategia descritta nel box seguente potrà facilitare lo studente a utilizzare meglio lo spazio sul foglio.

Per 10 studente

Realizzare le mappe a mano

Ecco un percorso che è possibile seguire per realizzare una mappa a mano:

- 1. scrivi in stampato maiuscolo il concetto chiave, in alto o al centro;
- 2. trascrivi le parole chiave su cartoncini mobili;
- 3. posiziona i cartoncini su un foglio secondo l'ordine da te stabilito;
- 4. usa le frecce per creare le relazioni tra i concetti;
- 5. aggiungi/sostituisci le parole con le immagini a cui tu associ il concetto.

Per 10 studente

Realizzare le mappe con un software

Qui di seguito riportiamo dei link dai quali è possibile scaricare software gratuiti utili per la realizzazione delle mappe:

- X mind (in inglese, propone mappe mentali e concettuali): http://www.xmind.net/
- Free mind (in italiano): http://freemind.softonic.it/
- **VYM** (in inglese) http://www.insilmaril.de/vym/
- Mind42 (in inglese, ma esiste tutorial in italiano) http://www.mind42.com/
- BrainVizing (in italiano) http://inchiaro.altervista.org/brainstorming/BrainVizing.html
- Cayra (in inglese) http://download.cnet.com/Cayra/3000-2076_4-10777905.html
- cmap http://cmap.ihmc.us

_ -

∃ıııııı

54



ШШЕ

HIIIIE

ШШЕ

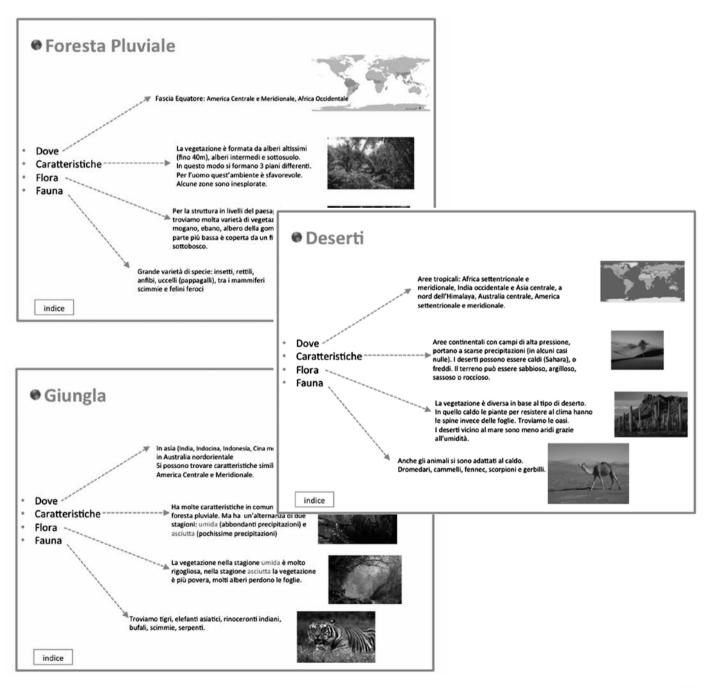
4.5.8 Un esempio pratico

Vi proponiamo di seguito alcune slide create in autonomia da un allievo di classe terza con DSA che ha ben compensato la lettura ma che presenta difficoltà a livello visuo-spaziale. L'occasione era un'interrogazione sugli ambienti geografici.

È interessante notare come l'allievo abbia creato le mappe utilizzando una struttura fissa con elementi ricorrenti (DOVE, CARATTERISTICHE, FLORA, FAUNA). L'allievo infatti necessita di avere un quadro d'insieme dal quale partire che contenga parole-chiave, parte didascalica, immagini, cartina per esporre l'argomento o per rispondere a una domanda mirata dell'insegnante.

L'allievo porta in classe la presentazione degli argomenti programmati precedentemente e mostra le slide alla docente e ai suoi compagni. L'insegnante decide, in base agli elementi visionati, di porre le domande alle quali l'allievo è in grado di rispondere, aggiungendo informazioni e particolari rispetto al contenuto della singola slide.

I risultati sono sempre molto positivi e ciò gratifica prima di tutto l'allievo che ha studiato usando strumenti e strategie che gli sono congeniali e secondariamente gratifica la docente che, ancora una volta, ha la dimostrazione che ogni studente è «speciale» quando si riesce a valorizzarlo.



4.6 Attività in classe

4.6.1 Il gioco di ruolo

«L'esprit humain paraissant mieux dans le jeux que dans les matières le plus sérieuses». (Lo spirito umano si rivela più nei giochi che nelle materie serie)

(Leibniz, 1704)

Non c'è bisogno di scomodare i più illustri pedagogisti per affermare che «giocando s'impara».

Una strategia che si può usare per animare una lezione è il gioco di ruolo che permette un approccio multisensoriale.

Gioco e didattica sono legati da una relazione complessa, sperimentata fin dal mondo grecoromano, ma se un tempo il gioco veniva concepito solo come svago, attualmente rappresenta una delle tante strategie per imparare.

Per esempio, quando in seconda si studiano gli stati europei, per coinvolgere i ragazzi nella spiegazione, fate scegliere a ognuno di loro uno stato diverso.

Sono invitati a una cena e dovranno illustrare ai commensali le bellezze del loro paese per invogliarli a visitarlo. Ma per fare ciò gli studenti dovranno documentarsi, usando fonti diverse per studiare le caratteristiche del «loro» paese.

Potranno così approfondire lo studio dei vari stati preparandosi degli itinerari di viaggio.

Dovranno consigliare l'abbigliamento adatto in base al clima, i piatti tipici ecc.

Questo richiederà loro anche un lavoro di ricerca su altri testi, immagini, filmati. Il lavoro finale potrà essere sotto forma di «diario di viaggio» accompagnato da cartina stradale, con PowerPoint, su computer, con immagini tratte da internet ecc.

Il gioco di ruolo permette di personalizzare lo studio, di non dipendere dalla corretta e lineare esposizione della lezione dell'insegnante, così difficile per chi ha una dislessia, di fare collegamenti, porsi domande e cercare soluzioni che portino alla piena comprensione dell'argomento.

4.6.2 Viaggiare...

In una seconda e terza classe cosa c'è di più bello che viaggiare per conoscere le varie località del nostro pianeta?

E, se non possiamo farlo realmente, perché non servirci dei documentari, delle tante trasmissioni che ci presentano ambienti, usi e costumi dei più remoti angoli dei mondo! Serviamoci anche di internet e di tutte le opportunità che ci può offrire. Anche qui si consiglia di partire sempre dall'esperienza di ciascuno. Le foto e le testimonianze di qualche compagno proveniente da un altro paese o continente, o di qualche ragazzo, che ha già avuto l'opportunità di viaggiare per il mondo, possono essere lo spunto per un discorso più ampio che muove sempre, però, dalle esperienze degli alunni e dagli interessi propri dell'età. Così facendo gli studenti sono in grado di organizzare dei veri e propri viaggi!

4.6.3 Gioco: paralleli e meridiani

Si tratta di un buon sistema per un ripasso generale. Ognuno prepara la localizzazione del luogo indicando le coordinate di due punti sul continente o paese in esame. Quindi si scelgono a sorte coppie di allievi. Di volta in volta, uno darà le coordinate geografiche, l'altro dovrà trovare sul planisfero il punto in cui è situata la località, dire cosa vedrebbe intorno a sé se fosse in quel luogo, indicare clima e caratteristiche del territorio, quale sarebbe la sua lingua madre, che lavoro svolgerebbe, in quale tipo di insediamento vivrebbe, quali prospettive avrebbe per il suo futuro ecc. Provate anche a suggerire di porre domande trabocchetto o coordinate in mezzo al mare, in Antartide, nel deserto del Sahara... dopo un momento di incertezza, la sfida diventa troppo divertente per non essere accettata.

4.6.4 L'allievo sale in cattedra

Potreste chiedere ai vostri allievi, a turno, di fare l'insegnante e spiegare ex novo alcune parti della lezione (comunque un argomento ben definito), logicamente dopo aver concordato i punti

da toccare e da ampliare. Ogni ragazzo, quindi, a casa dovrà prepararsi la lezione, e questo lo farà sentire "importante" e motivato. Dovrà impostare la «sua lezione» e potrà avvalersi di tutti gli strumenti che ritiene necessari: immagini, filmati, mappe ecc.

Ricordiamoci che non a caso si dice che il modo migliore per imparare una cosa è trovarsi nella condizione di doverla insegnare.

4.6.5 Il cantastorie

Un'esperienza positiva è quella di dare a ogni studente il compito di prepararsi un argomento a scelta del programma di geografia... e provare a parlarne per 5 minuti utilizzando come supporto visivo un cartellone con immagini simbolo, proprio come facevano i cantastorie.

4.6.6 lo sono l'esperto in...

Gli studenti potrebbero anche scegliere un argomento di approfondimento da portare avanti per l'intero anno, facendo controllare di tanto in tanto l'avanzamento del lavoro all'insegnante, e a fine anno a o inizio anno successivo, a turno, gli studenti potrebbero esporre la loro tesina. In questo caso il ragazzo potrebbe diventare **esperto** su un certo argomento, saperne addirittura più dei professori. Una padronanza simile può influire tantissimo sulla propria autostima e allo stesso tempo è fondamentale per produrre risultati ad alto livello.

Le attività proposte nei paragrafi seguenti fanno parte del primo modulo del progetto Dyslang (www.dyslang.eu)

4.6.7 Una gita a...

Questa attività, per la quale si possono utilizzare le WebQuests, può essere molto utile, in particolare con gli studenti delle scuole secondarie che hanno un computer a propria disposizione in classe. L'insegnante può chiedere agli studenti di organizzare un viaggio in uno dei paesi di origine rappresentati in aula. L'itinerario può essere deciso collettivamente con l'aiuto degli studenti provenienti dal paese che è stato scelto. Poi, l'insegnante può dividere gli studenti in piccoli gruppi e chiedere a ciascuno di loro di fare qualche ricerca sul web e trovare informazioni che siano rilevanti per l'organizzazione del viaggio. A ogni gruppo può essere assegnato uno specifico argomento: opere d'arte, cibo, alloggio, trasporti, shopping ecc. Dopo la ricerca, gli studenti saranno in grado di creare collettivamente l'itinerario.

Questa attività può essere fatta in un modo collaborativo (come descritto sopra) o singolarmente, sia a scuola sia a casa.

Le WebQuests possono essere un tipo di attività molto utile per incoraggiare la collaborazione interculturale tra gli studenti, in particolare con gli studenti nell'istruzione secondaria. Possono essere fatte su un certo numero di argomenti diversi e utilizzate in modo molto efficace nei corsi di lingue curriculari. Di solito risultano molto divertenti in quanto prevedono l'uso di internet e sono generalmente gratificanti perché comportano la realizzazione di una sorta di «prodotto».

(Per ulteriori informazioni consultare il sito: http://www.webquest.it)

4.6.8 Un giorno in...

L'insegnante può chiedere agli studenti di raccontare alla classe particolari della loro cultura d'origine riguardo ai seguenti argomenti (anche tramite disegni, immagini ecc.):

- festività
- alimenti
- moda
- musica
- famiglia

- religione
- tradizioni o matrimoni, compleanni ecc.
- il tempo libero
- ambiente/clima
- altro...

Gli studenti possono essere coinvolti in giochi di ruolo su ciascuno dei temi toccati. I giochi di ruolo possono coinvolgere sia gli studenti che appartengono alla cultura che viene presa in considerazione sia gli altri.

4.6.9 «L'oggetto misterioso»

L'insegnante può cercare e trovare un oggetto particolare o strano appartenente a una delle culture rappresentate in aula. Può portare l'oggetto (o una sua foto) a scuola, mostrarlo agli alunni, chiedere se qualcuno sa che cos'è e dire a coloro che già lo conoscono di non riferirlo agli altri. Si può così avviare in classe un'attività di brainstorming in cui gli studenti cercheranno di indovinare per che cosa viene utilizzato quell'oggetto e/o per che cosa lo potrebbero/vorrebbero usare...

4.6.10 «lo dico sì, tu capisci no» (Linguaggio del corpo)

L'insegnante lavora con gli studenti sul linguaggio non verbale, vale a dire sui gesti che possono avere significati diversi in paesi e culture differenti. Per esempio, in alcuni paesi il movimento della testa da destra a sinistra significa NO, mentre in India un movimento simile significa Sì. Allo stesso modo, in molti paesi, muovere il capo su e giù significa Sì, mentre in Asia lo stesso gesto significa NO. Un altro esempio: il contatto oculare è associato ad attenzione e onestà nelle culture occidentali, ma in Asia e nelle culture medio-orientali è considerato un atto irrispettoso.

(Altri esempi si possono trovare al link seguente: http://healthvermont.gov/family/toolkit/ tools%5CF-6%20Cultural%20Differences%20in%20Nonverbal%20Communic.pdf)

4.6.11 L'insegnante propone la seguente attività

Consideriamo una classe composta da 20 studenti, con 4 diverse lingue-culture (per esempio, in Italia, una classe composta da studenti italiani, cinesi, rumeni e marocchini). La classe viene divisa in 4 gruppi di 5 studenti ciascuno. L'insegnante chiede a ogni gruppo di raccogliere informazioni su 5 temi: cibo, moda, religione, musica, arte. Ogni persona in ogni gruppo sarà responsabile di uno dei cinque argomenti. Si tratta di un'attività di apprendimento cooperativo e si procederà in modalità jigsaw (vedi paragrafo 2.3.2).

Per 10 studente

ARCHIVI DI MATERIALE DIDATTICO INTERESSANTE

ШШЕ

HIIIIE

http://groups.google.it/group/archivio-materiale-didattico

http://groups.google.it/group/librodiscuola

http://www.nationalgeographic.it/

http://www.dienneti.it/geografia/index.htm

http://digilander.libero.it/sussidi.didattici/geografia.html

http://digilander.libero.it/sussidi.didattici/animazioni/galleria_an.html

http://www.deagostinigeografia.it

http://www.geografiaonline.it/

http://www.google.it/earth/index.html

http://www.librodiscuola.altavista.org/geografia.html

Appendici

- A Sitografia utile
- B Materiali operativi per la classe prima
- C Materiali operativi per la classe seconda
- D Materiali operativi per la classe terza

Appendice A SITOGRAFIA UTILE

La geografia è una materia che deve essere continuamente aggiornata e in cui le immagini giocano un ruolo determinante. Per questo motivo i siti web sono particolarmente utili sia per voi insegnanti, che troverete materiali utili da usare in classe sia, soprattutto, per i vostri studenti con DSA, che potranno utilizzarli per lo studio.

Eccone alcuni significativi:

http://www.zonageografia.scuola.com

Questo sito web di De Agostini Scuola può essere particolarmente utile ai ragazzi con DSA, che imparano soprattutto dal canale visivo. In questo sito si possono trovare quattro pagine differenti:

- 1) PERCORSI GEOGRAFICI Uno strumento nuovo per studiare geografia attraverso itinerari geografici interattivi, realizzati con il software Google Earth, che permette di viaggiare in modo virtuale e di raccogliere informazioni testuali e iconografiche sulle località visitate. Da questa pagina si può accedere alle risorse di navigazione per attraversare virtualmente i più bei luoghi della Terra. Vi sono itinerari per l'Italia, per l'Europa e per il mondo intero. Lo studente può così avere un'idea della fisionomia dei luoghi e «viaggiare» nei vari itinerari. Per poterlo fare, però, è necessario scaricare il software gratuito di Google Earth. Sulla pagina web troverete i link per scaricare il programma e i manuali di utilizzo del software. Con Google Earth il ragazzo potrà raccogliere informazioni sul territorio e creare a sua volta nuovi itinerari
- 2) SPECIALE LIM Su questa pagina troverete materiali utilizzabili con la LIM, utili anche per gli studenti in fase di studio a casa. Potrete lavorare in classe con bellissime presentazioni multimediali, carte geografiche, dati e grafici da proiettare, visualizzare, rielaborare.



- a) Una sezione è dedicata alla cartografia, con carte fisiche, politiche e mute.
- b) Nella sezione MORFOLOGIA potrete trovare tavole, animazioni e video, per conoscere e ripassare gli aspetti essenziali della geografia fisica: climi e ambienti, rilievi, idrografia, processi e dinamiche di formazione e trasformazione della Terra.
- c) Nella sezione dedicata alla POPOLAZIONE potrete trovare informazioni e immagini sul popolamento del pianeta, sulle migrazioni e sulle caratteristiche delle società umane.
- d) La sezione ECONOMIA E RISORSE è ancora molto scarna, ma vi potranno trovare presto posto dati, immagini e altre notizie sull'andamento di sistemi economici, sviluppo umano, reperimento e sfruttamento delle risorse... sempre aggiornati.
- 3) DATI GEOGRAFICI: su questa pagina troverete un link http://www.deagostinigeografia.it che rimanda al sito Deawing, sito che presenta dati aggiornati, in cui è possibile trovare tutto il mondo in cifre, quiz e mappe di tutti i paesi. Questo sito è interessante, ma sicuramente non molto adatto a chi ha un DSA.
- 4) BLOG Cercate idee per cominciare la lezione in modo diverso? Qui troverete news, link ad articoli di attualità geografica e didattica per lavorare in classe su tutti gli argomenti all'ordine del giorno.

Altri siti consigliati:

http://www.geografiaonline.it

Con **Geografia Online** è possibile navigare all'interno di 195 stati e per ogni stato scoprire bandiera, capitale, lingue, religioni, storia, inno nazionale, fusi orari, situazione meteo e molto altro ancora.

È possibile guardare con Google Maps e Google Earth le mappe geografiche e le viste satellitari di tutte le capitali del mondo.

http://www.arounder.com

Un sito consigliato a tutti coloro che vogliono visitare l'Europa almeno con il pc. Navigando con le mappe di Google della città scelta, si possono ammirare: cattedrali storiche, opere d'arte, musei, ristoranti, negozi, parchi ecc.

http://digilander.libero.it/sussidi.didattici/geografia.html

Su questo sito potrete trovare attività che riguardano le regioni italiane, i paesi europei, i vari continenti... tutto il mondo. Particolarmente interessanti sono le semplici animazioni che spiegano: il ciclo dell'acqua, le falde idriche, le risorgive, le maree, i monsoni le brezze i terremoti, le chiuse fluviali ecc.



digilander.libero.it/sussidi.didattici/animazioni/galleria an.html

www.nationalgeographic.com

Sito della rivista «National geographic» con diverse immagini e filmati. www.nationalgeographic.it. sito italiano della stessa rivista.

www.discoveritalia.it

Il portale turistico dell'Istituto geografico De Agostini, in cui potete trovare utili informazioni.

www.dienneti.it/geografia/index.htm

Sezione del portale DIENNETI dedicato alla geografia. Su questo sito potrete trovare materiali e strumenti di qualità, selezionati e organizzati in una rassegna vasta, aggiornata e di libero accesso; al servizio dell'educazione e della scuola, per la didattica, la ricerca, l'informazione, lo studio, lo svago e l'intrattenimento educativo.

http://www.pcn.minambiente.it/GN

Il Geoportale Nazionale permette la visualizzazione e l'utilizzo della cartografia di base nazionale, prodotta a seguito dell'accordo integrativo tra Stato - Regioni del 12 ottobre 2000 sul Sistema Cartografico di Riferimento.

All'interno del sito, particolarmente interessante, c'è la possibilità di scaricare l'applicativo «Ambiente Italia 3D», che permette di visualizzare una la cartografia dell'Italia in 3D http://www.pcn.minambiente.it/GN/cartografia3d.php?lan=it

http://www.educageo.provincia.arezzo.it

Educ@geo è un portale geoweb, rivolto ai bambini di età compresa tra i 6 e i 13 anni, con giochi e attività, con particolare attenzione alla provincia di Arezzo.

www.youtube.com

Sul sito di Youtube potete visionare diversi film e brevi documentari.

Per esempio dal seguente indirizzo si possono vedere brevi documentari sulle varie regioni

www.youtube.com/results?search_query=+Opera+Unica+%28IT%29+&aq=f oppure

http://www.youtube.com/watch?v=jMCLndO2K2A

La formazione delle Alpi

http://www.youtube.com/watch?v=lkbnv5Q52BU

L'azione dei fiumi

È semplice trovare filmati dell'argomento di interesse inserendo la parola chiave.

http://www.rai.tv/dl/RaiTV/programmi/page/Page-421c6174-133b-4da4-9e96a62da15fb577.html?set=ContentSet-b327e306-2d7e-4c2b-abad-27b97ebe195f&type=V Sito del programma RAI Stella del SUD, da cui si possono vedere documentari su diversi paesi del mondo

www.medita.rai.it

Il sito della RAI in collaborazione con il MIUR. Su questo sito potrete trovare video radunati per ordini di scuola e materie.

Per poter scaricare i filmati è necessaria la registrazione (gratuita), utilizzando l'indirizzo mail istituzionale (nome.cognome@istruzione.it)

http://www.rai.tv/dl/RaiTV/programmi/page/Page-776703b9-c52c-49c7-95c5a296e569aa58.html?set=ContentSet-60b98998-cfe3-4426-bba3-59e8234cdd96&type=V Sito del programma RAI Geo & Geo, in cui nelle sezioni "Luoghi e persone" e "Geoscienza" potrete trovare documentari molto interessanti.

APPENDICE B MATERIALI OPERATIVI PER LA CLASSE PRIMA

In viaggio dalla sorgente alla foce

Sul sito www.zonageografia.scuola.com, nella sezione LIM, potete scaricare una presentazione «Dalla sorgente alla foce...» in cui vengono ben presentati i termini specifici legati a un torrente di montagna: potrebbe essere un punto di partenza per vari lavori di approfondimento basati sulle immagini.

www.zonageografia.scuola.com/pdf/zGeo_FiumiSorgentiFoce_int.pdf



ESERCIZI

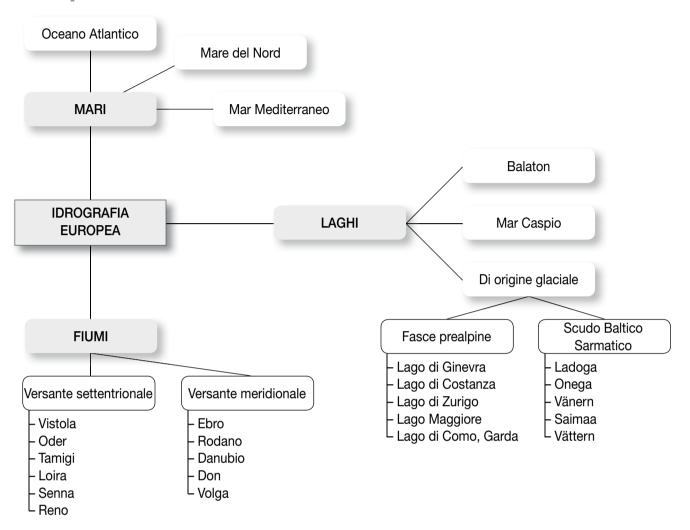
- 1. Crea tu una presentazione multimediale completando tutto il percorso di un determinato fiume partendo dalla sorgente, passando per il ruscello fino ad arrivare alla foce.
- 2. A partire dallo stesso fiume, per gruppi, preparate una presentazione multimediale approfondendo aspetti differenti sempre seguendo il percorso dalle sorgenti alla foce.
 - Gruppo 1: Il cambiamento della morfologia
 - Gruppo 2: I paesi e le città nate sulle sue rive
 - Gruppo 3: Il cambiamento della flora
 - Gruppo 4: La fauna che vive nel e lungo il fiume
 - Gruppo 5: Come varia l'economia agricola
 - Gruppo 6: L'economia industriale sviluppatasi lungo il fiume
- 3. Dividetevi in tre gruppi e preparate una presentazione multimediale del percorso di un fiume del Nord d'Italia, una di un fiume del Centro e un'altra di uno del Sud.
- 4. Prepara una presentazione multimediale sui differenti tipi di foce (a delta, a estuario) cercando tra le immagini in internet. Cerca le foci dei principali fiumi italiani, europei e mondiali.

Cerca nel testo le risposte alle domande e indicale con i numeri corrispondenti.

- 1. Perché la maggior parte dei corsi d'acqua italiani ha un percorso breve, un bacino d'acqua poco esteso e poca acqua?
- 2. Come sono i fiumi che scendono dagli Appennini?
- 3. Come sono i fiumi che scendono dalle Alpi?
- 4. Qual è il maggior fiume italiano? Dove passa? Quanto è lungo? Quali sono i suoi affluenti?



Esempio di MAPPA STRUTTURALE



APPENDICE C

MATERIALI OPERATIVI PER LA CLASSE SECONDA

Le attività economiche

Per i ragazzi imparare a interpretare territori e società significa non solo «mettersi nei panni degli altri», ma iniziare a **capire i grandi cambiamenti socioeconomici e ambientali** che caratterizzano i contesti nei quali essi crescono, per poi, in futuro poter operare scelte consapevoli. Occorre, quindi, svolgere attività di studio che portino a sviluppare i sentimenti di appartenenza alla nostra società, anche trattando tematiche relative al **mondo del lavoro**. Occorre insegnare ad analizzare in modo critico le numerose immagini in circolazione per riuscire a riconoscere quanto accomuna il vivere in Italia e in altre società europee di analogo sviluppo. Nella scuola media, infatti, l'acquisizione di un «sapere geografico» deve avvenire attraverso la **creazione di immagini**: immagini di territori, immagini di società in evoluzione e di modi di vivere diversi dai nostri... immagini che potrete trovare facilmente nei siti consigliati nell'Appendice A.

ESERCIZI

 A partire dai materiali vari, presi sui vari siti internet indicati o su testi cartacei, approfondite l'argomento previsto per il vostro gruppo e preparate una presentazione multimediale da presentare ai compagni.

Gruppo 1: ATTIVITÀ DEL SETTORE PRIMARIO: Quali sono? Quali effetti hanno sull'ambiente in cui vengono praticate? Perché hanno un forte impatto ambientale? Quali sono importanti nel tuo territorio? E nella tua Regione?

Gruppo 2: ATTIVITÀ DEL SETTORE SECONDARIO: A cosa servono le materie prime? Quali sono le attività del settore secondario che le lavorano? Che cos'hanno in comune? Quali sono importanti nel tuo territorio? E nella tua Regione?

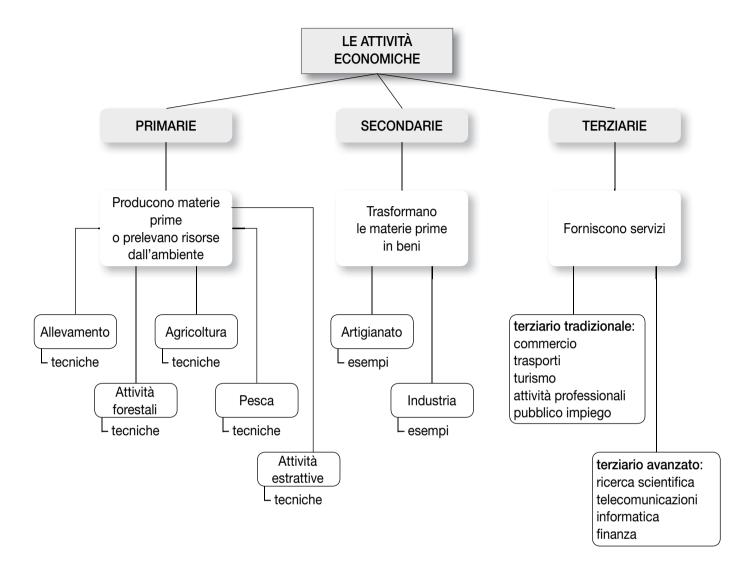
Gruppo 3: ATTIVITÀ DEL SETTORE TERZIARIO: Quali sono le principali attività del terziario? Che cos'hanno in comune? Quali sono importanti nel tuo territorio? E nella tua Regione?

Gruppo 4: ATTIVITÀ DEL SETTORE PRIMARIO: Quali sono? Quali sono importanti in Italia? E in Europa?

Gruppo 5: ATTIVITÀ DEL SETTORE SECONDARIO: Quali sono? Quali sono importanti in Italia? E in Europa?

Gruppo 6: ATTIVITÀ DEL SETTORE TERZIARIO: Quali sono? Quali sono importanti in Italia? E in Europa?

Esempio di MAPPA STRUTTURALE



APPENDICE D MATERIALI OPERATIVI PER LA CLASSE TERZA

II Brasile

In un sito RAI (www.meditarai.it) potrete trovare video molto interessanti. Facendo una ricerca sul Brasile, per esempio, tre sono i video visionabili: il primo riguarda l'Amazzonia; il secondo i bambini di strada e il terzo il fenomeno emigratorio dei veneti in Brasile. I video possono essere lo spunto per approfondire gli argomenti del testo in un'ottica interdisciplinare e per realizzare iniziative di tipo collaborativo e di condivisione.

ESERCIZI

- 1. A partire dai video, approfondite con materiali vari, presi sui vari siti internet indicati o su testi cartacei, l'argomento previsto per il vostro gruppo e preparate una presentazione multimediale da presentare ai compagni.
 - Gruppo 1: Caratteristiche fisiche: elementi morfologici, idrografia, clima, flora e fauna
 - Gruppo 2: La popolazione: sviluppo demografico, struttura etnica
 - Gruppo 3: Condizioni economiche: quadro generale, agricoltura, allevamento, deforestazione
 - Gruppo 4: Condizioni economiche: industria e terziario, risorse energetiche, vie di comunicazione
 - Gruppo 5: **Storia**: il periodo coloniale, il processo d'indipendenza, la proclamazione della repubblica, la dittatura di Vargas, il dopoguerra, il regime militare ecc.
 - Gruppo 6: Letteratura, arte, architettura e musica

Esempio di MAPPA STRUTTURALE

