

# Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

## Storia

Questo volume è a cura del gruppo [www.dislessiainrete.org](http://www.dislessiainrete.org). Hanno lavorato alla stesura dei testi:

**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”.

**Sara Giulivi** Linguista, Ricercatrice presso il Dipartimento di Formazione e Apprendimento dell'Università SUPSI di Locarno (Svizzera).

Disegni di Gaetano Costa, Martina Costa, Pietro Costa.

## INDICE



I materiali segnalati da questo logo sono disponibili a colori, in formato PDF, sul sito [www.scuola.com](http://www.scuola.com) e possono essere liberamente scaricati e stampati.

- 5 **Prefazione**
- 6 **Riflessione introduttiva**
- 9 **1. I disturbi evolutivi specifici di apprendimento (DSA)**
- 9 **1.1 Che cosa sono i DSA**
- 12 **APPROFONDIMENTO Sitografia**
- 28 **PER LO STUDENTE Come costruire una mappa cognitiva**

## Prefazione

Nell'attuale *società della conoscenza*, la mancanza di competenze adeguate da parte dei cittadini costituisce un significativo fattore di rischio di esclusione sociale. Il *Libro Bianco Cresson*, nel 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.

Ancora una volta, lo sforzo delle autrici di questo volume, a partire dalle loro esperienze concrete 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**

(Presidente 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,  
la Storia è una disciplina non sempre amata dagli studenti. Alcuni di essi si interessano al racconto delle storie di popoli, di personaggi o fatti particolari, ma molti percepiscono la Storia come una narrazione di eventi lontani - spesso riproposti identici nei diversi cicli scolastici -, di sequenze temporali e rapporti causali poco chiari, e non sempre colgono i collegamenti, visto anche l'uso di un **linguaggio specifico talvolta poco comprensibile** nei testi scolastici. Difficoltà condivise anche da alcuni ragazzi con DSA. Non tutti però. Alcuni di essi, imparando per immagini, "vedono" gli avvenimenti in una visione d'insieme!

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"

(M. Levine)

Questa nuova guida, scritta sempre a "più teste", accompagna il libro *Alunni speciali* 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 questo testo 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
- materiali rivolti direttamente agli studenti (schede fotocopiable o scaricabili dal sito [www.scuola.com](http://www.scuola.com))

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 questa piccola guida 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.

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 recenti *Linee guida*.

Nel volume *Alunni speciali* abbiamo voluto utilizzare come introduzione una 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 professori 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 né sociali né 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), ma lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale. Il nostro allievo con DSA sarà dunque un ragazzino con un’intelligenza nella norma, o anche superiore<sup>1</sup>.
- **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.

(3<sup>a</sup> Consensus Conference, 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 vostro 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.

<sup>1</sup>Si veda l’approfondimento *Il profilo cognitivo*, in *Alunni speciali. Non solo dislessia*, De Agostini Scuola 2012, p. 56.

Ricordiamo che lo sviluppo cognitivo ed emotivo vanno visti insieme!!! Questo perché emozione e cognizione si sviluppano in parallelo.

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.

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.

## 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 guida*, 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 scrittura)** È il disturbo della scrittura che riguarda l'ortografia. La disortografia concerne, quindi, la compromissione delle capacità di scrittura 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 prassie 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 **affaticherà** maggiormente rispetto ai suoi coetanei.

**I principali parametri indicatori di disgrafia sono:**

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



**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.

- **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 comuni<sup>2</sup> 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 neuropsicologici**<sup>3</sup>.

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 a un DSA può essere associato il **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/lessicale<sup>4</sup> e morfosintattica<sup>5</sup> siano requisiti necessari per migliorare le abilità di lettura e scrittura.

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

- **Fonologia**<sup>6</sup> 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 semantica**<sup>7</sup> 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.
- **Pragmatica**<sup>8</sup> 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 ad uno scopo.

<sup>2</sup>Bruce F. Pennington, *From single to multiple deficit models of developmental disorders*, "Cognition", vol. 101, "Issue 2", settembre 2006, pp. 385-413.

<sup>3</sup>Accanto ai processi generali di memoria e attenzione occorre considerare tutte le abilità linguistiche (specialmente riguardo la comprensione) e le abilità sequenziali, visuo-percettive e spaziali.

<sup>4</sup>È il numero di parole conosciute e il relativo significato.

<sup>5</sup>È l'insieme delle regole che danno le combinazioni possibili fra le parole per produrre le frasi di una lingua.

<sup>6</sup>È l'insieme delle regole che permettono di creare tutte le combinazioni fra i suoni per produrre le parole di una data lingua.

<sup>7</sup>È il numero di parole conosciute e il relativo significato.

<sup>8</sup>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.

Per approfondimenti si può navigare nel sito dell'Associazione Italiana Disprassia Età Evolutiva (AIDEE): [www.aidee.it](http://www.aidee.it) sul sito [www.disprassia.org](http://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).
- **deficit attentivi** (si vedano i paragrafi 1.7.3 *Il disturbo da deficit di attenzione/ipertattività (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.

## 2. L'insegnamento/apprendimento

**Fino a non molti anni fa**, il compito della scuola era quello di trasmettere **conoscenze teoriche** destinate a durare **per tutta la vita**.

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

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)

È necessario riflettere su:

**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*<sup>9</sup> 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 l'approfondimento *La*

<sup>9</sup> *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegate al Decreto ministeriale 12 luglio 2011; sono scaricabili dal sito: [www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dislessia/linee\\_guida\\_sui\\_dsa\\_12luglio2011.pdf](http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dislessia/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf)

### Approfondimento

#### 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](http://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](http://www.lineeguidadsa.it)
- sito del gruppo di lavoro "Dislessiainrete" che ha redatto questa guida [www.dislessiainrete.org](http://www.dislessiainrete.org) (potete inviare una richiesta di iscrizione alla mailing list per ricevere al vostro indirizzo di posta le novità a riguardo)
- sito di De Agostini Scuola: [www.scuola.com](http://www.scuola.com) (dopo aver effettuato la registrazione, compilando il form che compare cliccando su Registrati, si accede al materiale multimediale messo a disposizione).

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

zona dello sviluppo prossimale, in *Alunni speciali*, cit., p. 50), calibrate sul singolo (individuazione) 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 vostro 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 ad 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 ad ogni 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)<sup>10</sup> in modo sufficientemente veloce e con una comprensione adeguata. Nel caso di **dislessia compensata**, l'allievo attiverà percorsi neurali 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 per 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.**



**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.

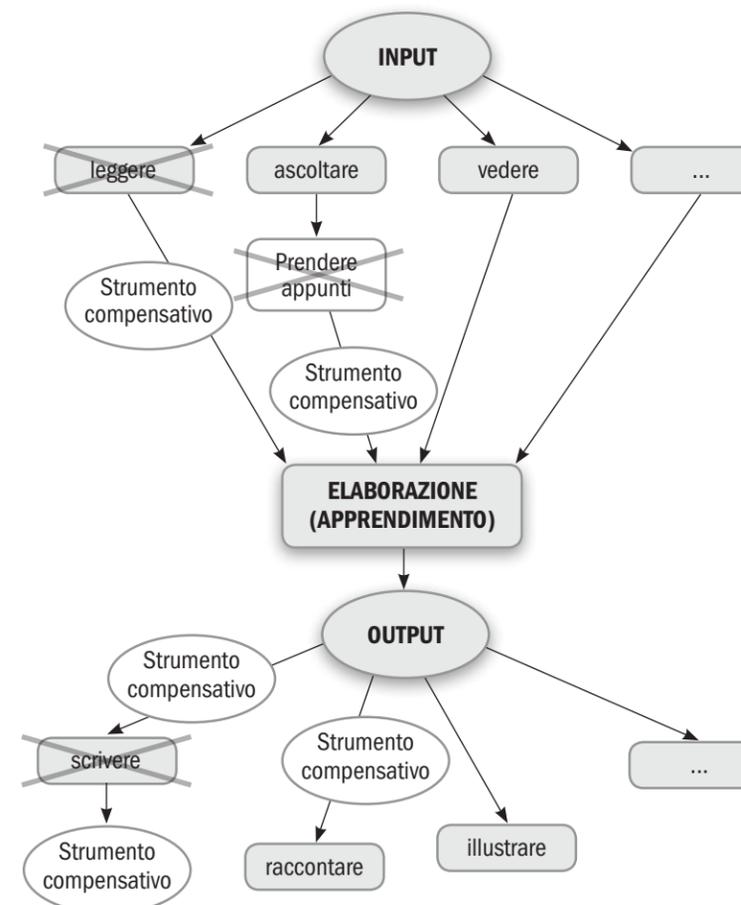
## 2.2 Che cos'è l'apprendimento?

Secondo le neuroscienze, l'apprendimento è un **processo che va ad incrementare l'efficienza di un compito grazie all'ambiente e all'esperienza**. Ogni nuovo apprendimento va a modificare alcune connessioni neurali. 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 l'approfondimento *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 fonema/grafema, il calcolo...) 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, 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).



<sup>10</sup>Quando parliamo di capacità di lettura, logicamente, ci riferiamo sempre alle abilità del vostro allievo di **leggere a prima vista**.

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"**<sup>11</sup>.

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) e 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)» (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 pagina 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".

Per potere, quindi, 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.

<sup>11</sup>Linee guida, cit, p. 4.

### Approfondimento

## 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.

**Raggruppamenti flessibili.** I docenti possono minimizzare l'uso della lezione frontale, organizzando la classe su compiti individuali combinati con compiti di piccolo gruppo.

**Materiali differenziati.** Si possono differenziare i materiali in termini di complessità, astrazione, limiti e strumenti.

**Postazioni tematiche.** Le postazioni tematiche sono luoghi fisici presenti nella classe, dove gli studenti lavorano, simultaneamente, in piccoli gruppi su contenuti o compiti differenziati.

**Gruppi di livello.** Prima di realizzare un'unità i docenti eseguono una valutazione preliminare sui livelli di prontezza attualmente posseduti dagli studenti con lo scopo di diversificare gli stimoli didattici.

**Agenda personale.** L'agenda è una lista personale di compiti, da completare entro uno specifico limite di tempo (usualmente due o tre settimane).

**Istruzione complessa.** La finalità principale della strategia è favorire un apprendimento concettuale nel contesto di compiti intellettivamente sfidanti da svolgere in piccoli gruppi.

**Studi individuali intorno a un tema.** Gli studi individuali sono ricerche autonome della durata di tre o sei settimane. Gli studi ruotano intorno a contenuti di tipo concettuale.

**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.

**Vie di accesso.** Gli studenti possono esplorare uno stesso contenuto attraverso materiali e compiti narrativi, logico-quantitativi, concettuali, estetici, esperienziali.

**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*, "L'educatore", 2007, 55(5), pp. 13-16)

### 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, 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 cooperativa, 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).

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 ottanta minuti. A questo punto l'insegnante chiede agli studenti di immaginare la fine (l'attività potrebbe essere particolarmente divertente se fatta, per esempio, con un film thriller). Solo dopo si potrà vedere tutti insieme la fine del film.  
(C. Cappa, L. M. Collerone, J. Fernando, S. Giulivi, *Modulo 4 DysLang*, www.dyslang.eu)

Approfondimento

Apprendimento cooperativo - Tecnica *jigsaw*

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

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

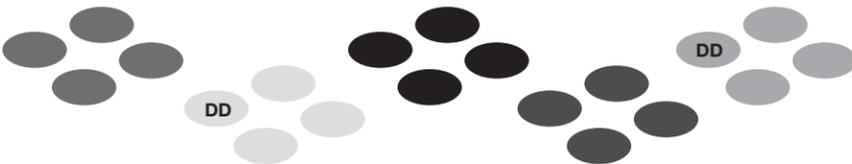
1. tipo di abitazione
2. ruolo della donna a Roma
3. abbigliamento dei Romani
4. abitudini alimentari
5. spettacoli nell'età romana.



Ogni alunno di un gruppo riceverà dall'insegnante una parte diversa del testo 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 loro di 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 che si formerà successivamente. 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 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 centrato 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 un'atmosfera inclusiva e accogliente, l'attività procederà certamente senza "incidenti".

Se si preferisce non utilizzare il testo, lo stesso tipo di attività può essere svolto 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*.



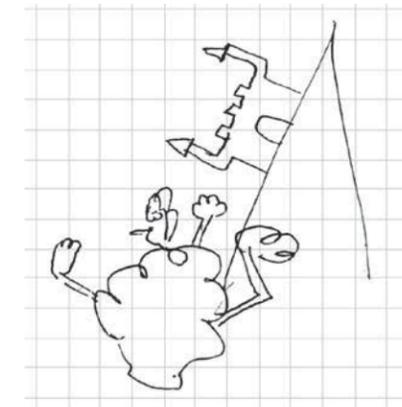
2.3.3 L'importanza delle immagini

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** risulteranno strumenti estremamente utili.

Quando spiegate, utilizzate la lavagna per scrivere in **stampatello maiuscolo** le **parole - chiave**, 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, *Registrazione 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

Attenzione al momento dell'assegnazione

- Curate il momento dell'assegnazione, evitando di dettare i compiti 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, *Registrazione e fotografare in classe*, in *Alunni speciali*, cit., pp. 81-82)
- ricordate di riportali 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.

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 Storia richiede la lettura di diverse pagine contemporaneamente e questo risulterà certamente un compito gravoso per chi ha difficoltà nella lettura.

**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 Storia

#### 3.1 Come suscitare l'interesse per questa disciplina?

Lo studio della Storia, compiuto attraverso gli strumenti tradizionali, come già detto, richiede la lettura di numerose pagine. Questo può comportare, per alunni stranieri e/o con DSA, una serie di difficoltà legate - seppure per motivi diversi - a ostacoli nell'accesso ai contenuti di un testo scritto e all'utilizzo di termini specifici, cui si aggiungono, nel caso dei ragazzi con dislessia, le difficoltà di decodifica.

Perciò, è importante rendere accessibile la conoscenza grazie all'utilizzo di **più modalità di insegnamento/apprendimento** (filmati, documentari, audiolibri...), potenziando lo sviluppo dei processi di apprendimento in ogni condizione. La storia dovrebbe essere vista come la risultante dell'interpretazione di documenti e di fonti documentarie, da cui poter ricavare informazioni per formulare ipotesi attendibili, e non come una semplice trasmissione mnemonica di fatti e grandi personaggi.



In Storia, **non sono le nozioni quelle che dovete insegnare**, ma situazioni, fenomeni, relazioni, trasformazioni... Se anche l'alunno non ricorda nomi o date, ma comprende benissimo il quadro di insieme, il vostro scopo è 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 storico ecc., e recuperare attraverso **una fase di brainstorming** le conoscenze dei vostri allievi per non "sprecare" esperienze e conoscenze acquisite dai vostri allievi 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.

(J. Dewey)

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 un contesto storico particolare, giocano con videogame che pure hanno una componente che richiama la storia, "vivendo" nuove avventure con personaggi del passato... 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 l'argomento, lasciate ai vostri studenti il tempo di osservare le pagine che andrete a spiegare e ad analizzare, esplicitate gli argomenti 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 come 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 distraibilità: 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 ad 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, dove ognuno di questi approfondirà uno o più concetti chiave.

Successivamente, si procederà verso una **fase di sintesi e riflessione**, in cui i discenti possono rielaborare e appropriarsi di quanto appreso nella fase precedente attraverso giochi di ruolo, drammatizzazioni, descrizione di immagini, ricostruzione di mappe cognitive, descrizione di mappe storiche...).

### 3.3 Il 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 **affaticerebbe 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 i 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; di conseguenza, potrebbe avere ancora bisogno di qualcuno o qualcosa (sintesi vocale, audiolibro...), 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 l'alunno autonomo nello studio** e non importa se non ha svolto tutto il "programma", anche perché le nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (4 settembre 2012) sono ben chiare: **non indicano come traguardi 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 Storia



Scegliete bene i libri di testo, che devono essere **destinati a 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 Storia 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 più sotto il paragrafo 3.4.1):

- linea del tempo
- carte geografiche storiche e tematiche
- immagini pertinenti all'argomento, con relative didascalie
- validi quadri d'insieme del contenuto e approfondimenti separati
- grafici, tabelle e 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, ne *L'arco del tempo* Garzanti Scuola, testo chiaro dal punto di vista dell'impaginazione, troverete:

- **immagini guida** in apertura di capitolo che anticipano i concetti chiave della narrazione sollecitando la curiosità degli allievi (per esempio, vol. 1, p. 241);
- **grandi tavole** dei **Planistoria** che costituiscono una piccola storia del mondo visualizzata e propongono gli avvenimenti di maggiore importanza in ambito politico, economico, culturale e scientifico (per esempio, vol. 1, pp. 280-281)
- **appunti di studio** che accompagnano la narrazione e permettono la messa a fuoco dei concetti chiave, della dimensione spazio-temporale, della connessione causa-effetto (per esempio, vol. 1, p. 64)
- pagine di ripasso e di **MappaStoria**, strumenti di rielaborazione. A proposito di mappe, più che utilizzarne di preconfezionate, è consigliabile, come più volte ribadito, insegnare agli studenti la costruzione autonoma e perciò funzionale delle stesse (si veda sotto tutto il paragrafo 4.5, *Le mappe cognitive*).

#### 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. Nell'approfondimento della pagina seguente abbiamo riassunto le principali indicazioni tipografiche che rendono un libro ad alta leggibilità e quindi più facilmente accessibile.

La spiegazione del perché di queste indicazioni le potete trovare nel 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 MAIUSCOLETTA)
- 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/m<sup>2</sup>.

(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 del ragazzo. Di grande aiuto agli insegnanti sarà il professionista che ha eseguito la diagnosi (si vedano i paragrafi 3.5, 3.6 e 3.7, in *Alunni speciali*, cit., pp. 52-62) che vi indicherà non solo quali sono i deficit neuroevolutivi 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 Che 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 difficile dal disturbo, **senza peraltro facilitarli 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*, in *Dislessia*, vol. 7, n. 1, Edizioni Erickson, 2010, pp. 77-84).

Fra gli strumenti più utili per lo studio delle materie orali, come Storia, indichiamo:

- **registratore**, che consente allo studente di non scrivere gli appunti della lezione
- **penne digitali** (si veda il paragrafo 6.6.2, *Le penne digitali*, in *Alunni digitali*, p. 82)
- **sintesi vocale**, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto.

e altri strumenti tecnologicamente "meno evoluti" quali:

- tabelle
- formulari
- mappe concettuali, mentali
- linee del tempo ecc.

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 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 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 gutenberghiani", il problema di come avvicinarci a questi processi di apprendimento... E questo, ovviamente, non solo per i ragazzi con DSA.

### 3.5.2 Che 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 difficili e che non migliorano l'apprendimento» (Linee Guida, p. 7).

Quindi, le misure dispensative:

- esonerano da alcune prestazioni (copia dalla lavagna, lettura ad alta voce ecc.);
- personalizzano il tempo delle attività;
- rendono personalizzabile la valutazione.

Sono misure che non violano l'imparzialità, ma al contrario mettono il dislessico sullo stesso piano dei suoi compagni.

(G. Stella)

## CORRELAZIONE FRA DSA E INTERVENTI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

PECULIARITÀ DEI PROCESSI COGNITIVI	INTERVENTI DI COMPENSO/DISPENSA
<p>› <b>Lentezza ed errori nella lettura con conseguente difficoltà nella comprensione del testo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› evitare di far leggere a voce alta</li> <li>› incentivare l'utilizzo di libri digitali, audiolibri, dizionari digitali...</li> <li>› sintetizzare i concetti con l'uso di mappe concettuali e/o mentali</li> <li>› favorire l'uso di software specifici dotati di sintesi vocale</li> <li>› evitare le verifiche scritte in quanto Storia è una materia orale</li> <li>› leggere le consegne degli esercizi e/o fornire, durante le eventuali verifiche, prove su supporto audio e/o digitale</li> <li>› consentire sempre l'uso di mappe o ipertesti (PPT) durante l'interrogazione</li> <li>› consentire l'uso del registratore o della smart pen durante le spiegazioni</li> </ul>
<p>› <b>difficoltà nel ricordare date, nomi, località ...</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› utilizzare linee del tempo</li> <li>› utilizzare carte storiche e geografiche</li> <li>› favorire l'uso di schemi, tabelle ...</li> <li>› favorire l'utilizzo di mnemotecniche visive</li> </ul>
<p>› <b>difficoltà nel recuperare rapidamente nella memoria nozioni già acquisite e comprese con conseguente difficoltà e lentezza nell'esposizione orale</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› incentivare l'utilizzo di mappe e schemi durante l'interrogazione</li> <li>› promuovere la creazione di ipertesti (PPT) e farli utilizzare nelle interrogazioni</li> <li>› evitare di richiedere lo studio mnemonico e nozionistico</li> <li>› nelle interrogazioni lasciare il tempo per la rielaborazione mentale</li> </ul>
<p>› <b>disortografia e/o disgrafia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› favorire l'utilizzo di programmi di videoscrittura con correttore ortografico per ricerche, relazioni, approfondimenti</li> <li>› proporre l'utilizzo di penne digitali</li> <li>› proporre l'utilizzo di software di riconoscimento vocale continuo (Naturally speaking...)</li> </ul>
<p>› <b>difficoltà nei processi di automatizzazione della scrittura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› evitare di far prendere appunti</li> <li>› 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</li> <li>› usare il PC con programmi di videoscrittura e correttore ortografico</li> <li>› consentire l'uso del registratore o di smart pen</li> <li>› evitare la scrittura sotto dettatura</li> <li>› evitare la copiatura dalla lavagna o da altro supporto</li> <li>› permettere di fotografare la lavagna</li> </ul>
<p>› <b>facile stanchezza e tempi di recupero lunghi</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› programmare le interrogazioni</li> <li>› evitare la sovrapposizione di compiti e interrogazioni di più materie</li> <li>› evitare di richiedere prestazioni nelle ultime ore</li> <li>› ridurre le richieste di compiti per casa e il numero di pagine da studiare</li> <li>› istituire un produttivo rapporto scuola e famiglia/tutor per la gestione dello studio a casa</li> </ul>
<p>› se alcune di queste peculiarità risultano compresenti a un <b>deficit di attenzione</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› suddividere gli argomenti da studiare per l'interrogazione in più momenti</li> </ul>
<p><b>Inoltre...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› indirizzare l'intervento didattico verso <b>attività metacognitive</b>, come potenziare i processi "alti" legati all'anticipazione e alle rappresentazioni mentali e le <b>mnemotecniche visive</b></li> <li>› indurre <b>abilità di studio personalizzate</b></li> <li>› preferire una <b>valutazione formativa</b> che punti più sul contenuto che sulla forma</li> <li>› favorire l'instaurarsi di meccanismi di <b>autoverifica</b> e di controllo</li> <li>› potenziare l'<b>autostima</b> evitando di sottolineare solo le difficoltà e concordando le personali strategie.</li> </ul>	

## 3.6 Le verifiche di Storia

E non credere che le interrogazioni siano una modalità per insegnare: di solito gli allievi non stanno attenti e magari si dedicano alla preparazione dell'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 verifiche e le domande

- Le prove di verifica previste non dovrebbero essere fini a se stesse; quindi, se un alunno dimostra in altri modi di avere 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.



### La programmazione

- Programmare i momenti di verifica dopo avere controllato sul registro di classe che non ve ne siano altri.
- Programmare con gli studenti i contenuti, i tempi, le procedure della verifica.



### Il 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 all'impaginazione delle domande e/o alla qualità delle fotocopie.



### Le verifiche scritte

Per gli allievi con DSA non proporre verifiche scritte per gli insegnamenti prettamente orali, come Storia. Se è proprio indispensabile dare verifiche scritte, evitare di porre domande nozionistiche, di fare domande aperte e ridurre il numero dei quesiti (si veda lo schema, *Verifiche e modalità da mettere in atto*, in *Alunni speciali*, cit., p. 89). Evitate, comunque, le doppie negazioni nella formulazione delle domande che risultano essere tranelli linguistici (si veda, per esempio, l'approfondimento qui a lato).

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 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.**

### Approfondimento

#### Le doppie negazioni

Se ci domandassero: «È vero che Napoleone non è nato in Sardegna?», è probabile che replicheremo: «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 quiz 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.



**Gli strumenti compensativi**

Come già indicato, durante le interrogazioni lo studente dovrà sempre partire, nell'impostare il proprio discorso, da **carte storiche e tematiche, linee del tempo, tabelle, grafici, disegni, fotografie** e dalle sue **mappe tematiche o concettuali personali**.

### 3.7 La valutazione delle prove di Storia

Ricordiamoci che il ruolo dell'insegnante è quello di facilitare l'apprendimento e non quello di giudicare, anche se spesso gli studenti considerano il docente più un giudice che un alleato pronto a dare risposta ai loro dubbi.

La valutazione di una verifica non dovrebbe rappresentare l'unica fonte di valutazione. Infatti, 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)

**Le opzioni alternative alla verifica tradizionale**

- 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» (C. 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 fare inferenze e collegamenti.

**Condividere gli obiettivi delle verifiche**

- Esplicitate le modalità di valutazione di esercizi/interrogazioni...

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

(M. Levine)

**Approfondimento**

**Valutazione soggettiva o oggettiva?**

Mia figlia, studentessa modello: in prima superiore aveva 10 in Storia (la media con tutte le altre materie era 8,75) e quasi quasi pensava di fare l'archeologa. In seconda è cambiata l'insegnante, e la prima verifica consisteva nel rispondere alle seguenti domande:

1. Dimmi tutto ciò che sai su Giulio Cesare.
2. Racconta i fatti che sono successi nel 72 a.C.

Alla prima domanda ha risposto con quattro pagine protocollo, ma si è dimenticata di raccontare un episodio, mentre alla seconda domanda si è confusa e ha raccontato ciò che era successo nel 73 a.C.

Il voto è stato 5. Il suo impegno di studio non era cambiato, quello che era cambiato era solo il metodo di interrogazione e il sistema valutativo.

## 4. Indicazioni operative riguardo all'insegnamento/ apprendimento della Storia

**Spesso i ragazzi con dislessia hanno meno difficoltà nelle materie orali.** Se interrogati sulle strategie utilizzate per ricordare un contenuto di Storia, frequentemente essi 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 4.3.2.

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 un'interrogazione: la prima abilità non è sufficiente per riuscire nella seconda.

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

### 4.1 L'insegnamento della Storia

«L'insegnamento scolastico tradizionale ha privilegiato un apprendimento nozionistico basato sulla memorizzazione meccanica dei contenuti. Per questo motivo la Storia ha conquistato il primato negativo di materia più odiata dagli alunni perché incentrata quasi esclusivamente sulla conoscenza di avvenimenti, date, nomi, rivoluzioni, guerre, armistizi e alleanze. L'impostazione contenutistica ha suscitato spesso negli studenti un comprensibile rifiuto» (P. Sacchelli, *Le mappe concettuali per facilitare l'apprendimento della Storia*, in "Difficoltà di apprendimento", Edizioni Erickson, vol. 5, n. 4, aprile 2000, pp. 463-477).

Le nuove *Indicazioni*, che hanno sostituito i vecchi programmi, non considerano più la Storia come un modello di pura trasmissione mnemonica dei fatti e dei grandi personaggi storici. Nell'indicare i traguardi per lo **sviluppo delle competenze** al termine della scuola secondaria di primo grado, si legge che: «L'alunno usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo. Comprende aspetti, processi, avvenimenti fondamentali della storia italiana. [...] conosce aspetti processi fondamentali della storia europea medievale moderna e contemporanea» (*Indicazioni nazionali per il curriculum*, p. 44).

### 4.2 Stare attenti in classe

Spesse volte i ragazzi non sembrano attenti in quanto scarabocchiano al posto di prendere appunti, guardano fuori dalla finestra..., ma se interrogati 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 riesce 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.

(S. Chiodo)

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

Tali strategie di memorizzazione sono note fin dai tempi dell'antica Grecia ed erano già usate dai grandi oratori, 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".

### 4.3.1 Mnemotecniche verbali

È vero che la memoria conserva meglio le immagini che non le parole, ma è anche vero che, per ricordare meglio, si possono usare tutte quelle parole che sono legate tramite assonanze, rime, filastrocche. Logicamente, queste tecniche saranno meno adatte a chi ha difficoltà a livello fonologico.

Tra le associazioni verbali troviamo:

- **le 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;
- **l'acronimo** È una sigla costituita dalle iniziali di ciascuna delle parole da memorizzare, per esempio il sindacato UIL è l'Unione Italiana del Lavoro. Quindi, per ricordare una lista di parole, ad esempio i nomi dei luoghi di battaglie del fronte italiano durante la Prima guerra mondiale (se è proprio necessario!), basta ricordare solo le parole formate con le loro iniziali: **AVVISAMI PIA** (**A**siago, **V**ittorio **V**eneto, **I**sonzo, **S**an **M**ichele del Carso, **P**iave);
- **l'acrostico** Si tratta di una frase in cui le prime lettere di ogni parola hanno funzione di suggerimento per il recupero di altre informazioni. Ad 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).

### 4.3.2 Mnemotecniche visive

Un'immagine vale più di mille parole.  
(Anonimo)

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

Tutte le mnemotecniche si devono basare, su quello che Gianni Golferà, "l'uomo dalla memoria d'oro", nel suo libro (*Il grande libro della memoria*, Sperling & Kupfer Editori, 2010) chiama E.M.A.I.C.E., che sta per **Esagerazione, Movimento, Associazione Inusuale, Coinvolgimento Emotivo** o che altri chiamano PAV, acronimo di **Paradosso Azione Vivida**. Ciò che bisogna visualizzare nella nostra 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.

### 4.3.3 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**.

Le regole per un'efficace tecnica associativa sono le seguenti:

1. innanzi tutto, 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 sotto, il paragrafo 4.4
2. creare frasi/storielle assurde concatenando strettamente un argomento all'altro. Più è assurdo e strampalato, buffo, divertente, triste, orribile, grottesco, tragico, drammatico..., meglio entra in testa;
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. Tuttavia, una volta che ci si prende la mano, diventa un gioco e studiare può perfino diventare divertente...

#### Approfondimento

#### Esempi di mnemotecnica associativa

- Esempio di semplice mnemotecnica 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 **(TT)**.

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



Un altro esempio: per chi confonde la definizione di latitudine e longitudine, la frase:

#### LATTE QUAGLIATO

aiuta a ricordare che la **LATitudine** è la distanza dall'**EQUAtore** e non dal meridiano "zero" di Greenwich.

**4.3.4 La tecnica dei loci o 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)

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 che, 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**.

**Per lo studente**

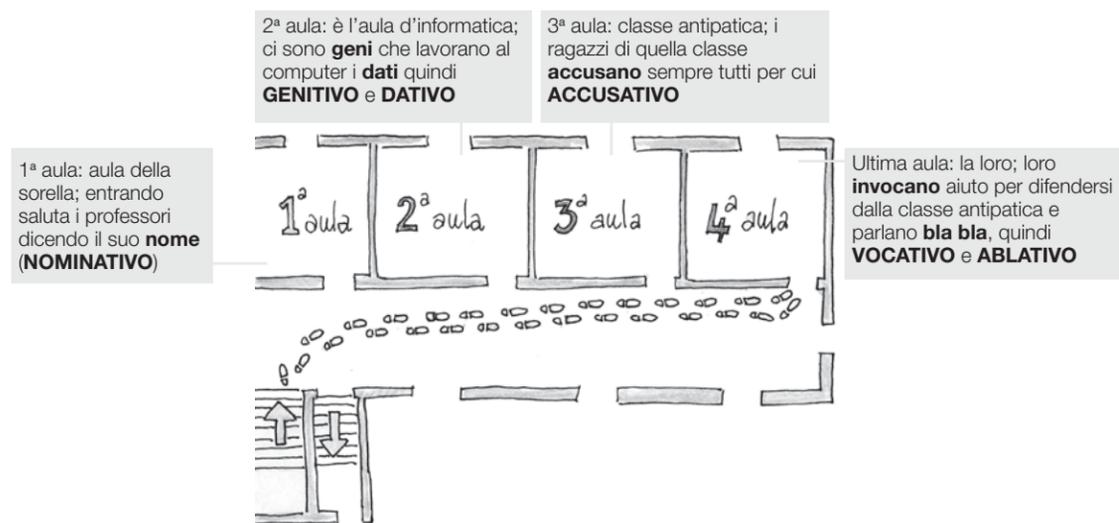
**La tecnica di Cicerone per ricordare**

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, 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):



**4.3.5 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..., che leghi tutte le parole da ricordare.

1. Se le parole da ricordare sono legate tra loro, la storia può essere ambientata in un posto 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 marche di automobili, 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.

**Approfondimento**

**Esempi di mnemotecnica della concatenazione**

**Esempio 1.** Ecco la storiella inventata da Alby, uno studente di seconda, 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 **metàCarpo** finì nel fiume.

**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, una studentessa di Terza, per ricordarseli:

Ci troviamo in **Inghilterra** e c'è molta nebbia; s'intravedono appena molte fabbriche combattere tra di loro (**rivoluzione 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)

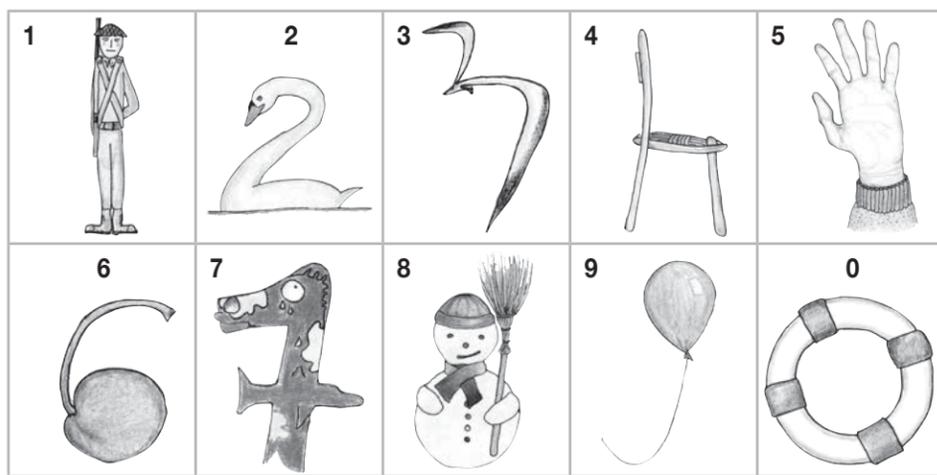
Ricordatevi che i vostri allievi con DSA faticano a ricordare mnemonicamente le date, infatti ne sono dispensati, ma studiando la Storia potrebbe essere importante memorizzarne alcune, per esempio il 1492, anno della scoperta dell'America e inizio dell'età moderna.

### 4.3.6 I numeri visivi

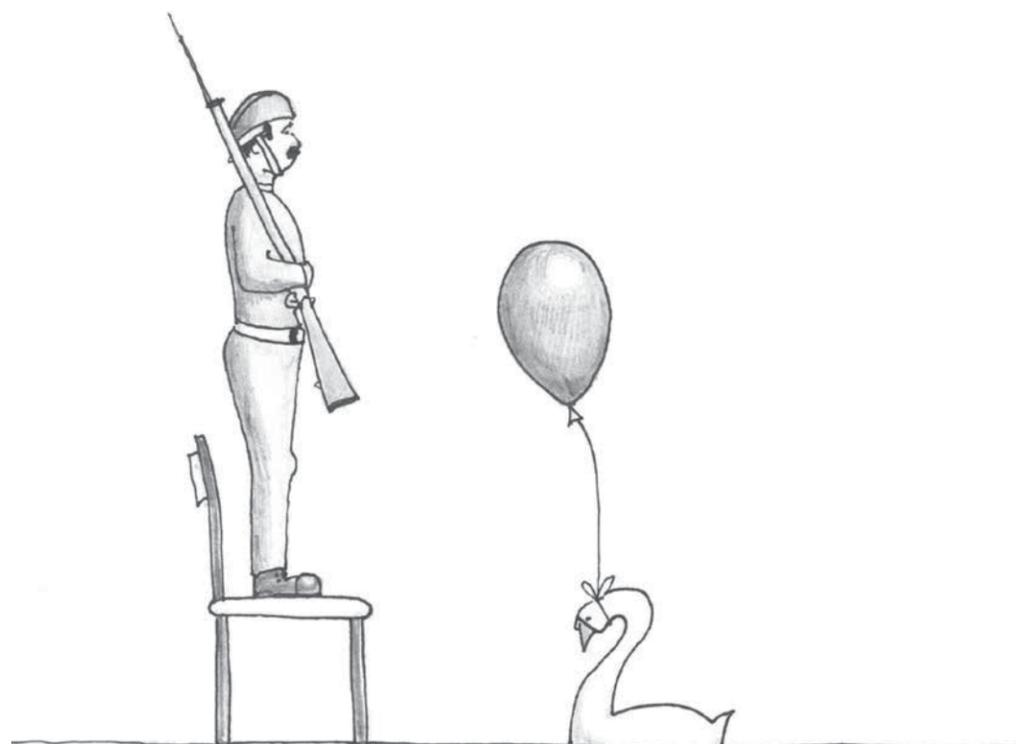
L'utilizzo di numeri visivi, come quelli riportati qui sotto (in C. Cappa, *Manuale di sopravvivenza per non naufragare nella tempesta scolastica*, cit.) permette di ricordare con facilità numeri (telefonici, date, percentuali...).

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

Il soldatino (1) sale sulla sedia (2) guarda il palloncino (9) che gli porta il cigno (2).



Ad esempio, per ricordare il 1492, bisognerà utilizzare il disegno del **soldatino**, della **sedia**, del **palloncino** e del **cigno**.



## 4.4 Glossario sì, ma come?

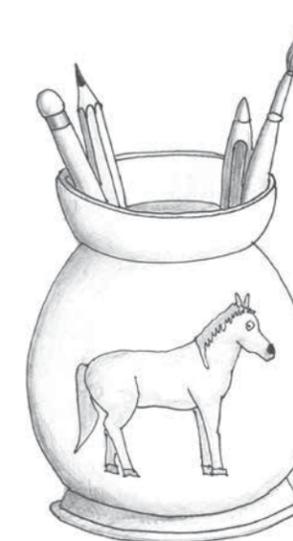
Occorre prestare particolare attenzione al **linguaggio** usato nei libri di testo, al momento della scelta.

I termini storiografici non devono mai essere 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 relativo significato, per "costruire" i concetti nella testa degli studenti. Ci si può aiutare, per ricordare questi termini specifici, con le mnemotecniche appena viste sopra.

Il glossario presente nei volumi del corso *L'Arco del tempo* Garzanti Scuola si trova all'interno delle varie unità e le parole spiegate sono evidenziate all'interno del testo:

**Vassallo:** termine derivante dal celtico *gwass*, che significa "ragazzo"; la parola veniva usata comunemente per indicare un servitore.

Questo termine potrà essere memorizzato ricorrendo al disegno di un **VASO** su cui è disegnato un **CAVALLO**.



**Monopolio:** condizione di privilegio nell'ambito di una attività commerciale; chi detiene il monopolio di un certo commercio o di una certa attività non ha concorrenti e non deve sottostare a nessuna restrizione o condizione.

Qui si può disegnare un pollo con una sola gamba, per indicare una **MONO-POLIO**.

## 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 ritiene importante all'interno di un argomento di studio.

La scelta delle **parole chiave** può essere guidata tramite attività in classe (si veda l'intero paragrafo 4.6), tramite un elenco di concetti chiave/domande o tramite una mappa strutturale (si veda il paragrafo 4.5.6).

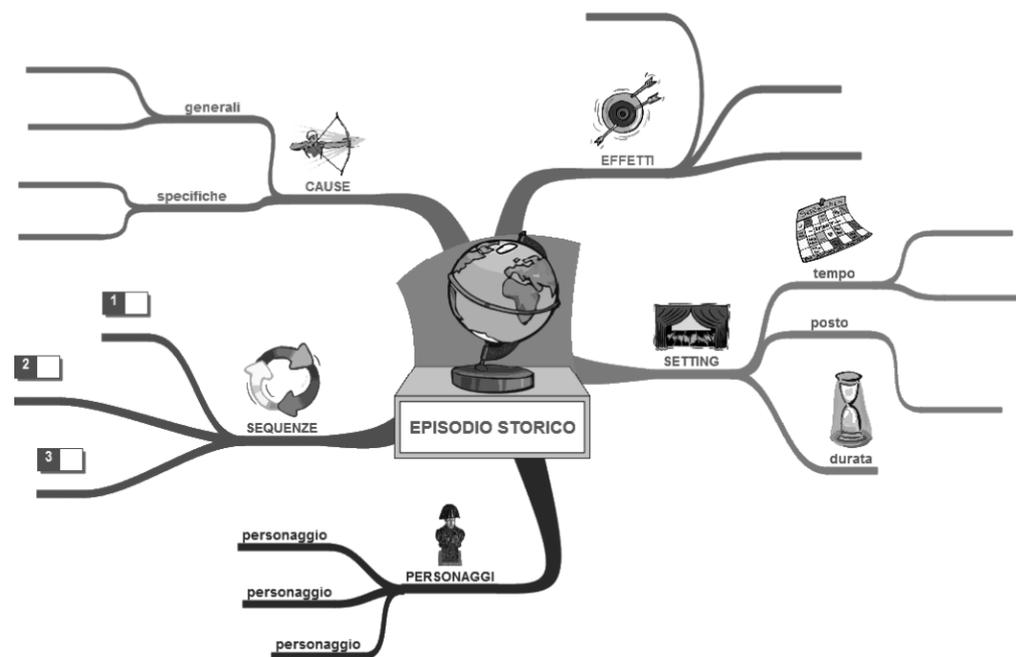
È necessario:

- 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.

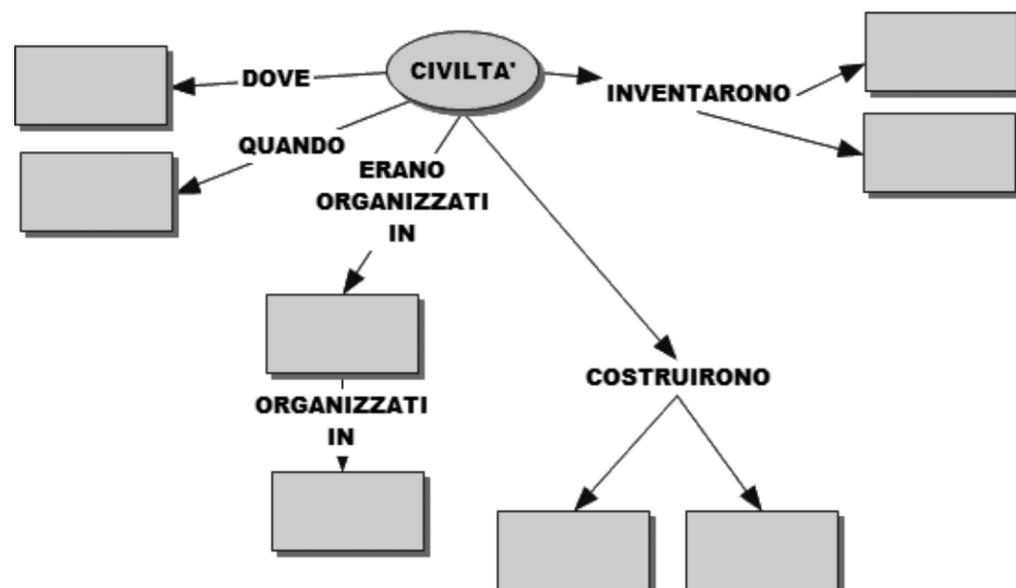
**4.5.1 Le mappe mentali**

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**.



**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**.



**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 gutenberghiani", 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 "**immigrati digitali**", se non addirittura "**nativi gutenberghiani**", il problema di come avvicinarci a questi processi di apprendimento... e questo, ovviamente, non solo per i ragazzi con DSA.

**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 gutenberghiani",
- Studenti di oggi "**nativi digitali**". apprendimento impliciti (paralleli di tipo visuo-spaziale)



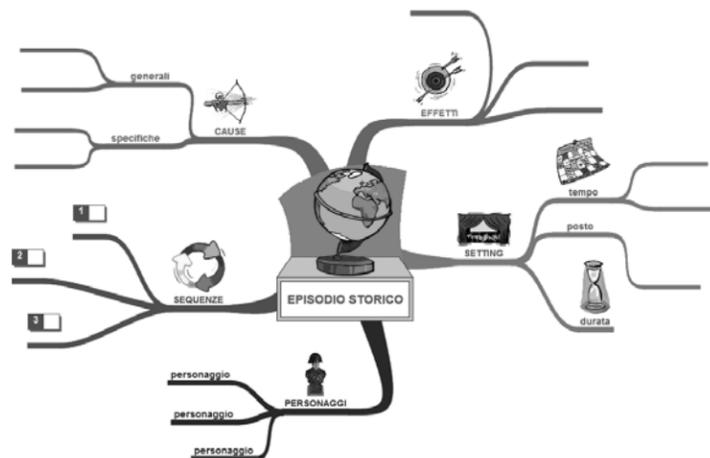
**a casa:**

- per memorizzare
- per ripassare

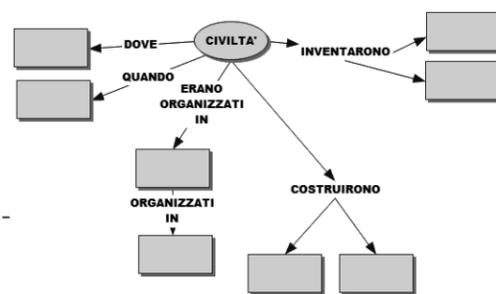
**Come fare una mappa**

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 scrivi o disegna le parole e/o le immagini trovate nel bordo a margine del testo.
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.

Questa è la **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"...



Questa è la **mappa concettuale**. È utile soprattutto per rappresentare argomenti/concetti più legati ad una evoluzione temporale.



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

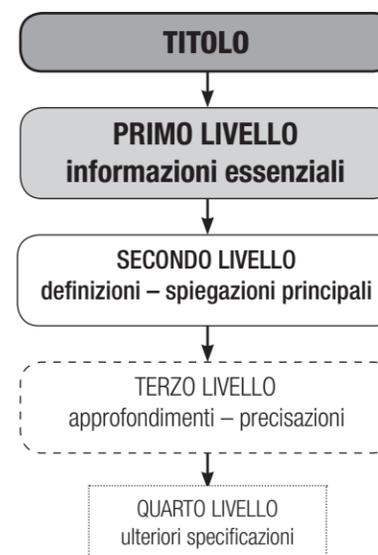
**4.5.5 Le mappe strutturali**

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 stata 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 (caselle di primo livello).

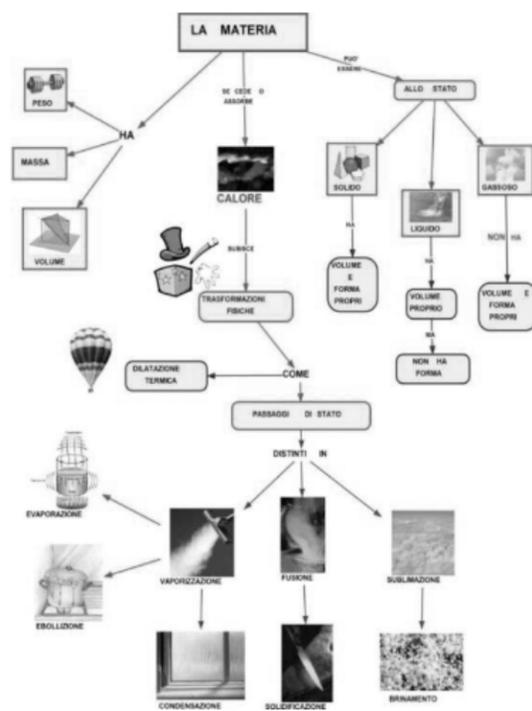
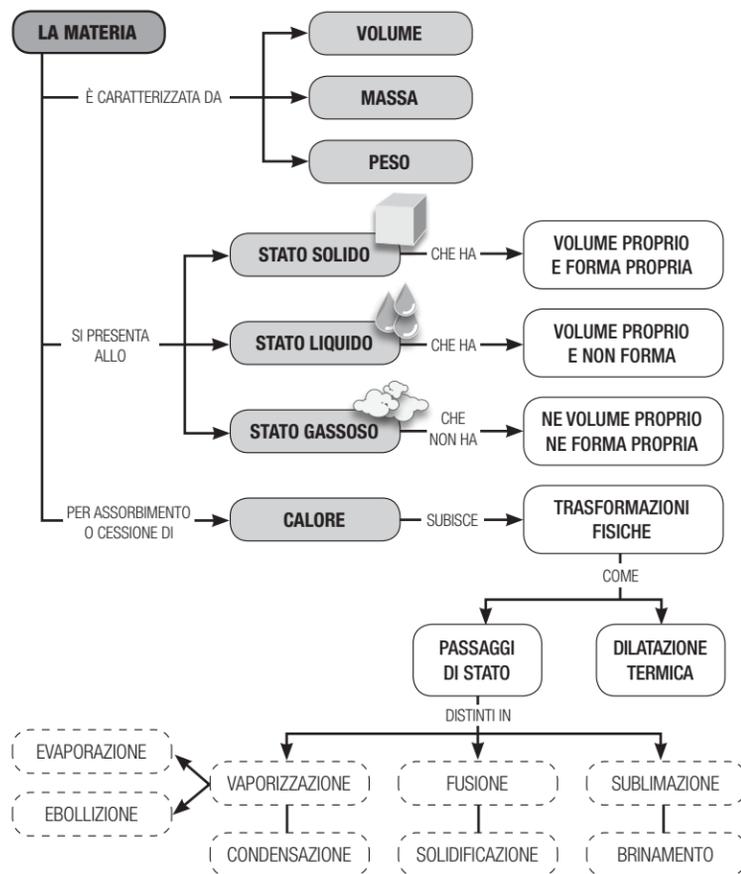
In sintesi, possiamo dire che le mappe strutturali

- 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".

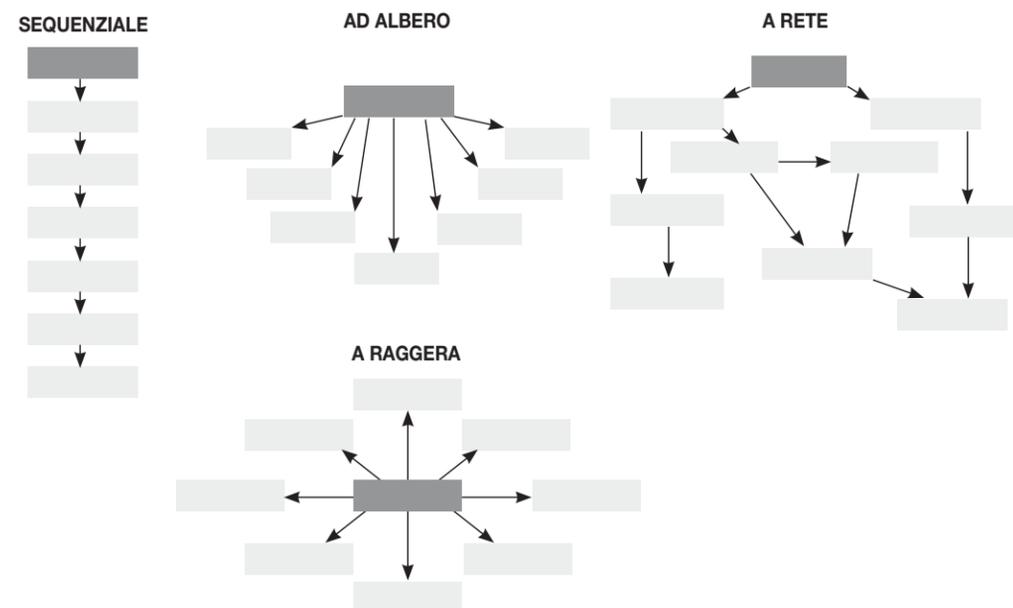
Ogni elemento di una mappa strutturale rappresenta una conoscenza a sé, con libertà di approfondimento. La mappa strutturale, inoltre, permette la libera scelta degli strumenti di conoscenza: ogni studente può decidere di utilizzare il libro di testo, internet, CD-rom ecc.

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

Nel sito ([www.studioinmappa.it](http://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 sotto 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 di approfondire ciò che più gli interessava.



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



#### 4.5.6 Come realizzare le mappe

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

Riuscire a disegnare una mappa a mano in modo ordinato su un foglio, senza doverla ricopiare, non è semplice, infatti è difficile prevedere come si svilupperà la mappa che si sta realizzando. La strategia descritta nell'approfondimento qui di seguito potrà facilitarvi a utilizzare meglio lo spazio sul foglio.

#### Approfondimento

#### 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.

#### 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://inchiario.altervista.org/brainstorming/BrainVizing.html>
- Cayra (in inglese) [http://download.cnet.com/Cayra/3000-2076\\_4-10777905.html](http://download.cnet.com/Cayra/3000-2076_4-10777905.html)

### 4.6 Le 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.)

(G. Leibniz)

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 quella del **gioco di ruolo**, che permette un approccio multisensoriale.

Gioco e didattica sono legati da una **relazione complessa**, sperimentata fin dai tempi della classicità greco-romana. Tuttavia, se un tempo il gioco veniva concepito solo come svago, attualmente rappresenta una delle tante strategie per imparare.

Per esempio, durante l'ora di Storia, per coinvolgere i ragazzi nella spiegazione, fate scegliere a loro un personaggio. In classe si sta studiando il Medioevo? Ognuno di loro potrà scegliere di essere un feudatario, un cavaliere, un contadino, un monaco, un mercante, un artigiano, un re... Ognuno deve immedesimarsi in un personaggio differente. Per fare questo, gli studenti dovranno documentarsi, usando fonti diverse per studiare chi erano queste figure del passato. Potranno così capire meglio com'era la vita nella società feudale, quali erano i problemi da affrontare e le aspettative per il futuro. Questo richiederà loro anche un **lavoro di ricerca** su altri testi, immagini, filmati. Il lavoro finale potrà essere sotto forma di "diario medievale", scritto su carta similpergamena, con Power Point, 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 da parte dell'insegnante - così difficile per chi ha una dislessia - e di fare collegamenti, porsi domande e cercare soluzioni che portino alla piena comprensione dell'argomento.

**4.6.2 L'allievo sale in cattedra**

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

Ogni ragazzo, quindi, a casa dovrà preparare la lezione, e questo lo farà sentire "importante" e motivato. Dovrà impostare la "sua lezione" e potrà avvalersi di tutti gli strumenti di cui ritiene necessario: 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.**

**4.6.3 Il cantastorie**

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

**4.6.4 Io sono l'esperto in...**

Gli studenti potrebbero anche scegliere un argomento di approfondimento da portare avanti per **un anno intero**, facendo vedere di tanto in tanto l'avanzamento del lavoro all'insegnante, e a fine anno a o inizio anno successivo a turno potrebbero esporre la loro tesina. In questo caso il ragazzo potrebbe diventare **l'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.

**APPENDICE A MATERIALI OPERATIVI PER LA CLASSE PRIMA**

**ESEMPIO 1 Dalla ricerca delle risposte nel testo alla realizzazione della mappa**

**VOLUME 1, Unità di Apprendimento 0 Ripassiamo la storia antica (L'arco del tempo Garzanti Scuola, vol. 1, pagine 20-22).**

In questa unità didattica di raccordo con la scuola primaria il lavoro di comprensione del testo è facilitato: il titolo di ogni paragrafo, infatti, è formulato sotto forma di domanda e il contenuto della risposta è chiaro nel testo. È, quindi, più semplice, per tutti gli studenti, capire ciò che devono sapere sull'argomento.

The image shows three pages from a textbook unit titled 'Unità di Apprendimento 0 Ripassiamo la storia antica'. Page 20 contains a table with columns for 'Periodo', 'Luogo', 'Descrizione', and 'Caratteristiche'. It lists the Paleolitico, Mesolitico, Neolitico, and Età del Ferro. Page 21 features a diagram of a prehistoric site layout and text explaining the transition from nomadic life to settled agriculture. Page 22 includes an image of a plow and text about the agricultural revolution and the rise of cities.

**Approfondimento**

**Archivi di materiale didattico (da consigliare agli allievi)**

**MAPPE PER LO STUDIO DELLA STORIA**

- <http://mapperdue.blogspot.it/search/label/storia>
- <http://lnx.fantasylands.net/aiuto-dislessia> sito realizzato dalla prof.ssa sabina sabrenna
- <http://www.mappe-scuola.com>
- <http://lnx.fantasylands.net/aiuto-dislessia/schede-didattiche/scuola-media/>

**FILMATI STORICI**

- <http://www.studenti.it/video-lezioni/storia/vedi-tutte/> video lezioni di storia
- <http://www.video-storia.it/> collezione di video e filmati sulla storia divisi per epoche storiche (dal medioevo all'epoca moderna)
- <http://www.lagrandestoria.rai.it/> sito della trasmissione rai la grande storia
- <http://www.youtube.com/>
- <http://www.youtube.com/playlist?list=ple6ae6e08bbc2499e> filmati storici selezionati dal sito studenti.it e caricati su youtube

<http://www.youtube.com/playlist?list=plac633c4ef831b75d> la storia in video di castellazzo web - video

**MATERIALI VARI**

- <http://www.raistoria.rai.it/> sito di rai storia
- <http://www.silab.it/storia/?pageurl=00-atlante-storico-on-line> sito da cui si possono scaricare mappe geografiche storiche, testi, immagini...
- <http://www.librodiscuola.altervista.org/> sito da cui si possono scaricare materiali di differenti materie e ordini di scuola
- <http://www.dienneti.it/storia/> risorse selezionate per lo studio e la didattica della storia e dell'educazione civica
- <http://www.archeologiasperimentale.it/> sito dell'associazione culturale archeologia sperimentale
- <http://groups.google.it/group/archivio-materiale-didattico>
- <http://groups.google.it/group/librodiscuola>

**ATTIVITÀ PER LO STUDENTE**

**1. Cerca nel testo le risposte alle domande ed evidenziale scrivendo, accanto a ogni risposta, il numero corrispondente.**

- 1) Quando è nata la Terra?
- 2) Quando è comparso l'uomo?
- 3) Che cos'è la preistoria?
- 4) Come vivevano gli uomini durante il periodo paleolitico?
- 5) Dal Paleolitico al Neolitico: quali progressi?
- 6) Che cosa ha cambiato la rivoluzione agricola nella vita degli uomini?
- 7) Coma si passa dal villaggio alla città?

**2. Riporta poi le risposte in brevi appunti a bordo pagina.**

Gli appunti che gli studenti scriveranno a bordo testo, all'interno della nuvoletta (o di un'altra forma a scelta), permetteranno loro di memorizzare meglio i punti-chiave del discorso, con i quali potranno costruire la propria mappa.

Unità di Apprendimento 0

# Ripassiamo la storia antica

## 1. La preistoria e le antiche civiltà

### 1 L'origine della Terra e dell'uomo

1

**Quando è nata la Terra?** • La Terra si formò circa **5 miliardi di anni fa**: era una sfera incandescente di roccia liquida che gradualmente si raffreddava e si trasformava. Dopo un miliardo di anni si erano determinate condizioni favorevoli alla nascita della vita.

5 MILIARDI DI ANNI FA

**Quando è comparso l'uomo?** • Per un lunghissimo periodo, mentre continuava a trasformarsi, la Terra fu abitata solo da animali. Come ogni altro essere vivente, animale e vegetale, l'essere umano è il risultato di un processo di trasformazione, definito dagli studiosi **evoluzione**.

2

Il cammino che ha portato all'essere umano attuale è detto processo di **ominazione**. Ebbe inizio circa **quattro milioni di anni fa**, in Africa, con la comparsa dell'**Australopiteco**, un ominide che aveva imparato a camminare eretto, dunque con gli arti superiori liberi. Quando l'**Australopiteco** si estinse, era già comparso un essere molto più vicino all'uomo attuale, l'**Homo habilis**, capace di usare ciottoli scheggiati come strumenti.

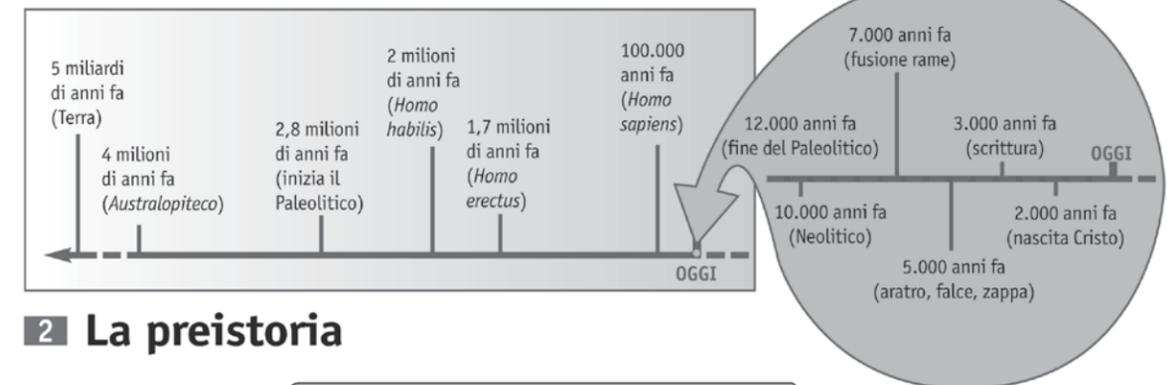
CIRCA 4 MILIONI DI ANNI FA

Le tappe del processo di ominazione vengono ricostruite attraverso lo studio dei resti umani e degli utensili ritrovati.

Il processo di ominazione conobbe altre tappe importanti con l'**Homo erectus** e con l'**Uomo di Neandertal** e giunse, circa 100.000 anni fa, alla comparsa dell'**Homo sapiens** e, successivamente, dell'**Homo sapiens sapiens**, la specie più evoluta, quella a cui attualmente apparteniamo.

Ominide o Homo	Dove abbiamo ritrovamenti	A quando risalgono	Quali strumenti utilizzava
Australopiteco	Africa	4 milioni di anni fa	Rami appuntiti, sassi, ossa.
Homo habilis	Africa (Tanzania)	2 milioni di anni fa	Chopper (pietre scheggiate a una estremità) per frantumare le ossa, tritare radici e semi, uccidere le prede. Schegge di pietra affilate, usate come coltelli per macellare gli animali e raschiare la carne dalle ossa.
Homo erectus	Africa, Asia, Europa	1,7 milioni di anni fa	Amigdale, pietre dalla forma a mandorla dette anche bifacciali perché lavorate su entrambi i lati, fuoco.
Uomo di Neandertal	Europa	500.000 anni fa	Strumenti di pietra levigata molto perfezionati, fuoco, caccia in gruppo dei grandi animali.
Homo sapiens e Homo sapiens sapiens	Tutto il pianeta	Tra 150.000 e 100.000 anni fa	Strumenti molto sofisticati, arco, fiocina, lancia.

## 1. La preistoria e le antiche civiltà



### 2 La preistoria

**Che cos'è la preistoria?** • La preistoria inizia con la comparsa dell'uomo sulla Terra. È un'epoca di cui abbiamo pochissime testimonianze: ossa, scheletri, pietre prima scheggiate, poi levigate, graffiti, dipinti rupestri, arnesi da lavoro... Fu un periodo lunghissimo, tanto lungo da indurre gli studiosi a suddividerlo in tre parti:

- **Paleolitico**: il periodo più lontano da noi, che va dalle origini dell'essere umano fino a 12.000 anni fa.
- **Mesolitico**: il periodo intermedio, che va da 12.000 a 10.000 anni fa con differenze a seconda delle aree geografiche.
- **Neolitico**: che va da 10.000 a 5.000 anni fa, con differenze a seconda delle aree geografiche.

La differenza tra un periodo e l'altro è determinata dal rapporto che i gruppi umani ebbero con l'ambiente e dal loro grado di padronanza delle risorse naturali.

Lo schema rende evidente quanto poco spazio occupi la storia dell'uomo quando viene messa a confronto con la storia del nostro pianeta.

3

È UN'EPOCA CHE COMINCIA CON LA COMPARSA DELL'UOMO SULLA TERRA

**Come vivevano gli uomini durante il periodo paleolitico?** • Per tutto il Paleolitico i nostri antenati vissero di **caccia e di raccolta** dei prodotti spontanei della terra. Erano **nomadi** e per sopravvivere si riunivano in piccoli gruppi. Abitavano in grotte o in accampamenti di tende, comunicavano efficacemente fra di loro. Gli uomini si impegnavano soprattutto nella caccia, mentre le donne accudivano i figli, cucivano le pelli, cercavano nei dintorni radici, bacche e frutti e cuocevano il cibo. Verso la fine del Paleolitico gli uomini cominciarono a dedicarsi anche ad attività non necessarie per la sopravvivenza come il **culto dei morti**, e le decorazioni sulle pareti delle grotte.

4

CACCIA, RACCOLTI, NOMADI

**Dal Paleolitico al Neolitico: quali progressi?** • Circa 12.000 anni fa si concluse l'ultimo dei quattro periodi glaciali che avevano caratterizzato il periodo paleolitico e il clima divenne più mite. Gli esseri umani impararono a addomesticare alcuni animali e scoprirono che certe piante potevano essere seminate e coltivate. Gli uomini, prima raccoglitori, divennero **produttori**. Si trattò della prima grande rivoluzione nella storia dell'umanità: la **rivoluzione agricola**.

5 ALLEVAMENTO E AGRICOLTURA



fig. 1 Un gruppo di cavalli e buoi dipinto sulle pareti della grotta di Lascaux, in Francia. Con queste pitture gli uomini primitivi esprimevano la speranza di catturare molte prede o la paura di qualche animale feroce.

UdA 0 • Ripassiamo la storia antica

6

PASSANO DA NOMADI A SEDENTARI

**Che cosa ha cambiato la rivoluzione agricola nella vita degli uomini?**  
Con la scoperta dell'agricoltura i gruppi umani abbandonarono il nomadismo e divennero **sedentari**; vivevano in **villaggi stabili** all'interno dei quali impararono gradualmente a dividersi i compiti: c'era chi coltivava la terra e chi tesseva, chi fabbricava strumenti o ceramiche.

La comunità del villaggio era guidata dai capifamiglia e dagli anziani, che avevano anche il compito di trasmettere ai più giovani le conoscenze fondamentali (come si coltivano le piante, come si fabbricano gli utensili, come si celebrano i riti magici), cioè quell'insieme di informazioni e di tradizioni che noi chiamiamo cultura.



fig. 2

fig. 2 Un dipinto rupestre, ritrovato nel deserto del Sahara, che raffigura una comunità di allevatori. Gli ovali bianchi a destra rappresentano le capanne in cui vivevano gli uomini.

### 3 La rivoluzione urbana

**Come si passa dal villaggio alla città?** • Per assicurarsi un raccolto sufficiente e dissetare uomini e animali era necessario disporre costantemente di acqua dolce. Così gli uomini fondarono i loro villaggi in prossimità di fiumi, laghi o sorgenti e svilupparono una nuova economia, non più di sopravvivenza. Cereali e legumi potevano essere conservati, andando a costituire preziose scorte, e l'allevamento degli animali rendeva disponibili carne, latte e pelli.

Intorno al 5000 a.C. l'invenzione dell'**aratro**, della **zappa** e della **falce**, realizzati in legno e pietra, migliorò la produttività dei campi.

L'aumento della produzione agricola permise l'incremento della popolazione e l'accumulo di eccedenze. I prodotti artigianali (tessuti, strumenti in legno e in pietra, recipienti) furono sempre più richiesti e con la diffusione della lavorazione dei metalli se ne aggiunsero di nuovi (monili e attrezzi). La disponibilità di eccedenze e lo sviluppo dell'artigianato **fecero nascere il commercio**, e quindi **nuove esigenze e nuovi mestieri**. I villaggi stabili si ingrandirono, la divisione del lavoro al loro interno divenne più complessa e la vita più ricca e articolata: erano nate le **città**.

I VILLAGGI SI INGRANDISCONO, LA DIVISIONE DEL LAVORO È PIÙ COMPLESSA dei metalli

dal 7000 a.C., fu il rame, che può essere lavorato facilmente perché fonde a temperature basse.



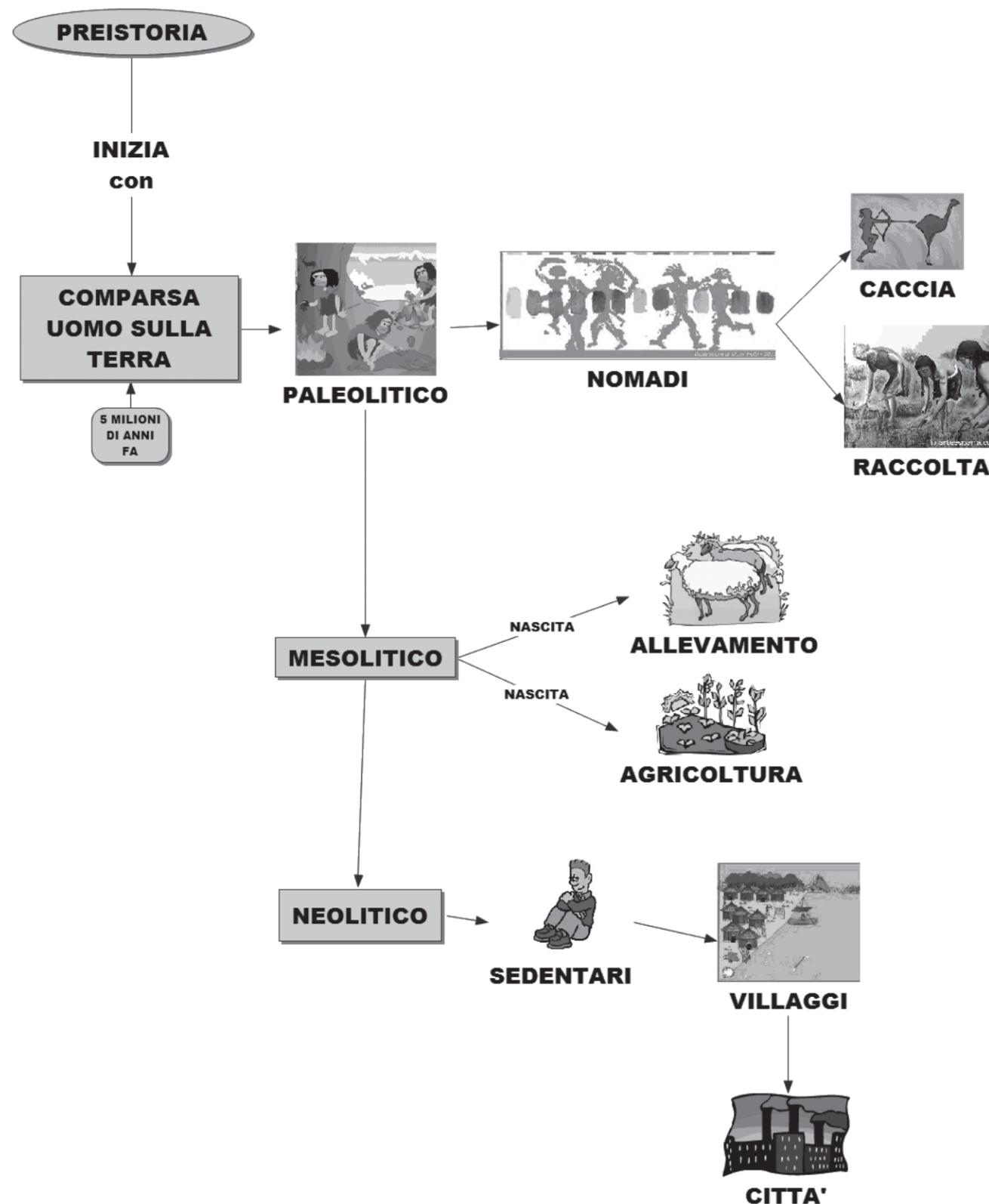
Falci in metallo di epoca neolitica. Per ottenere questi strumenti era necessario colare il metallo fuso all'interno di stampi in pietra; raffreddandosi, il metallo si induriva e acquisiva una grande resistenza.

**Com'erano le prime città?** • Le prime città erano organizzazioni complesse che svolgevano varie funzioni sociali ed economiche. Vi si concentravano le attività artigianali e vi si tenevano i mercati, in cui si scambiavano i prodotti dell'artigianato e quelli dell'agricoltura che affluivano dalla campagna circostante. Gli **scambi** avvenivano in un primo momento mediante il baratto e, in seguito, attraverso l'utilizzo della moneta.

La **divisione del lavoro** era molto accentuata perché nella città tutti di-

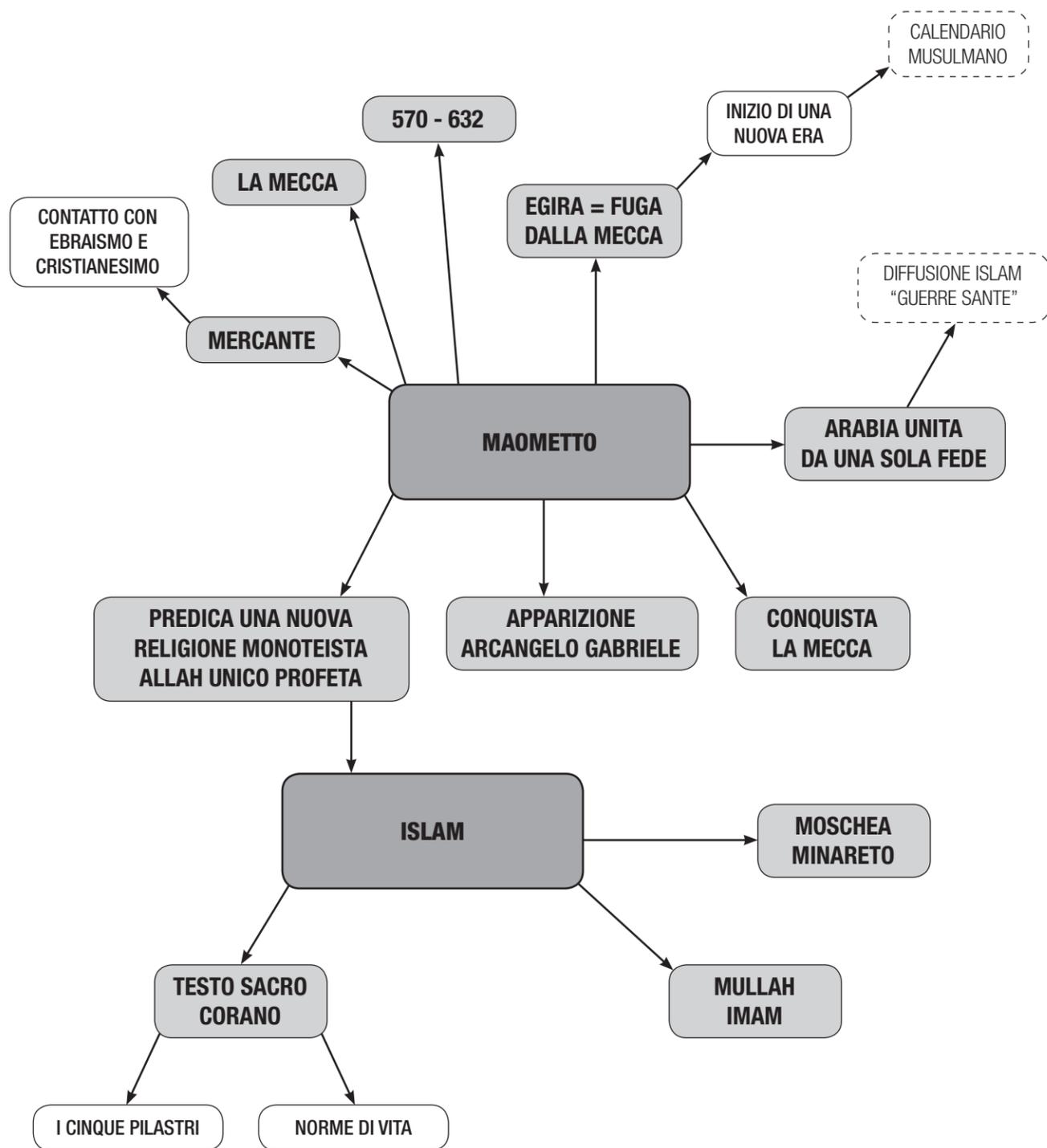
### 3. Costruisci ora una mappa riassuntiva dei contenuti del capitolo, partendo dagli appunti che hai preso a lato del testo.

Ecco un esempio di mappa:

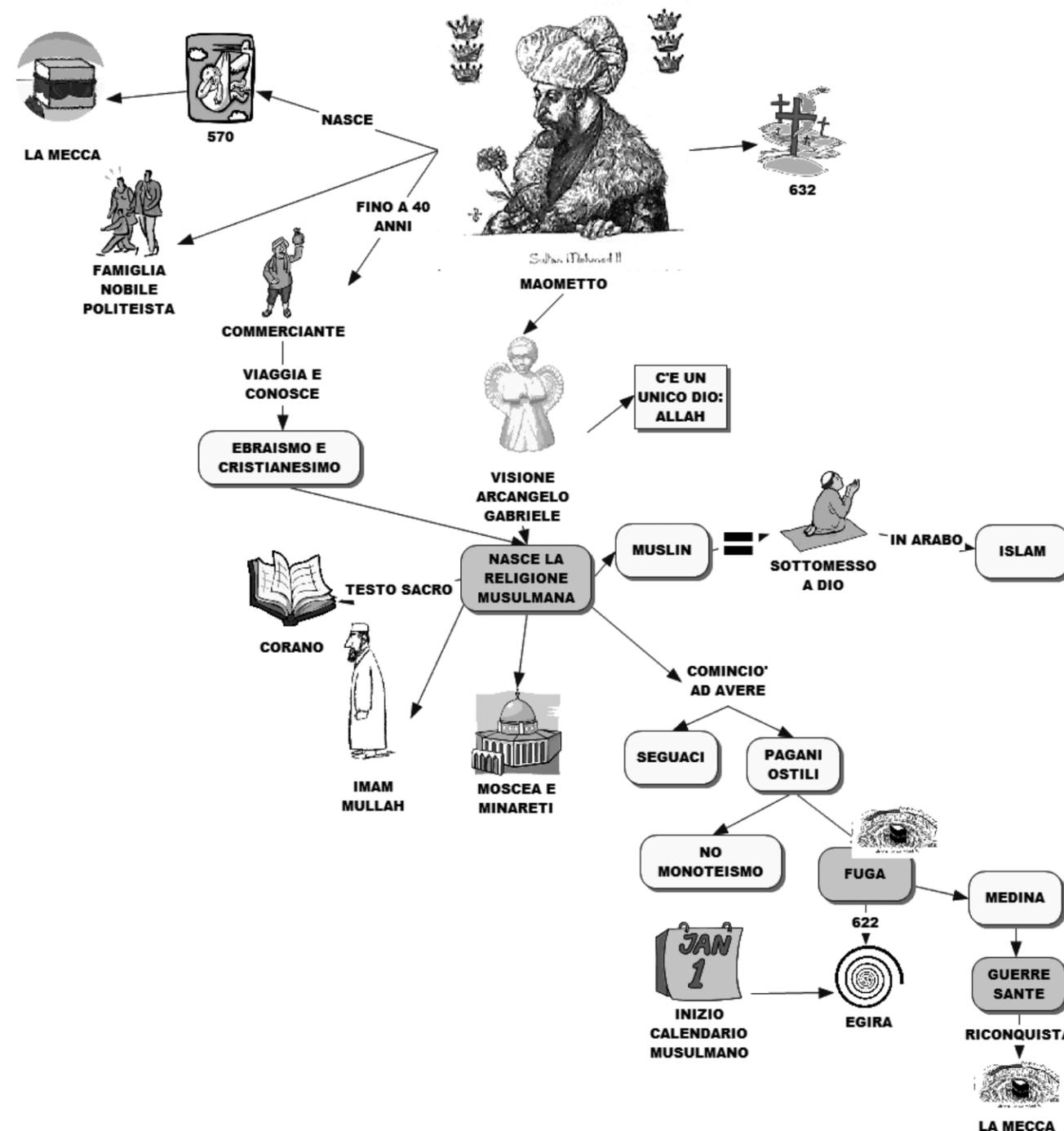


**ESEMPIO 2 Dalla mappa strutturale preparata dall'insegnante alla mappa creata dallo studente**

VOLUME 1, Unità di Apprendimento 2 Nascita e diffusione dell'Islam, Capitolo 2 Maometto, il profeta di Dio (L'arco del tempo Garzanti Scuola, vol. 1, pagine 112-118).



Ecco la mappa strutturale preparata dall'insegnante e proposta alla classe. Ed ecco la mappa creata da Mario, uno studente della classe prima, a partire dalla mappa strutturale mostrata in classe dall'insegnante.



# APPENDICE B MATERIALI OPERATIVI PER LA CLASSE SECONDA

## ESEMPIO 1 Dalla ricerca delle risposte nel testo (a partire dalle domande preparate dall'insegnante) alla realizzazione della mappa

### VOLUME 2, Unità di Apprendimento 1 Il rinnovamento culturale e religioso dell'Europa, Capitolo 1 Umanesimo e Rinascimento (L'arco del tempo Garzanti Scuola, vol. 2, pagine 2-18).

The image shows three pages from a textbook. The left page is titled 'L'Umanesimo: un nuovo modo di pensare l'uomo e il mondo' and discusses the rediscovery of classical texts. The middle page is titled 'L'Umanesimo e Rinascimento' and features a portrait of a man. The right page is titled 'L'Umanesimo e Rinascimento' and features a portrait of a man. The pages contain text, images, and a glossary.

### ATTIVITÀ PER LO STUDENTE

1. Cerca nel testo le risposte alle domande riportate qui sotto ed evidenziale scrivendo, accanto a ogni risposta, il numero corrispondente.

- 1) Che cos'è l'Umanesimo?
- 2) Dove nacque?
- 3) Da cosa prese nome?
- 4) Quali grandi autori greci studiarono gli Umanisti?
- 5) Quali valori riscoprirono in questi testi?
- 6) Studiando gli antichi autori latini e greci come iniziarono a considerare il Medioevo?
- 7) Che cosa produsse la grande opera di recupero dei classici messa in atto dagli Umanisti?
- 8) Quali furono i principali Umanisti?

Puoi procedere in questo modo:

- > osserva le immagini nel testo
- > leggi il titolo del primo paragrafo
- > leggi il titolo del primo sottoparagrafo
- > senza leggere il testo, prova a pensare a che cosa ci può essere scritto in questo sottoparagrafo
- > leggi la prima domanda data dall'insegnante e cerca la risposta nel testo
- > evidenzia la risposta e scrivi accanto il numero corrispondente.

2. Inserisci nel margine, per ogni risposta evidenziata, una o più parole - chiave, che potrai poi utilizzare per costruire la tua mappa.

The graphic shows a student's map of the Renaissance movement. It features a central text box with the title 'L'Umanesimo: un nuovo modo di pensare l'uomo e il mondo'. The text discusses the rediscovery of classical texts and the role of humanists. Numbered callouts (1-5) point to specific parts of the text, corresponding to the questions in the previous block. Key terms are highlighted in boxes: 'MOVIMENTO CULTURALE', 'CITTÀ ITALIA SETTENTRIONALE', 'HUMANAE LITTERAE', 'PLATONE E ARISTOTELE', and 'OPPOSIZIONE AL MEDIOEVO, CULTURA LAICA'. There are also two figures: 'fig. 1 La scuola di retorica e di filosofia a Roma, in un affresco di Benozzo Gozzoli realizzato nel 1465.' and 'fig. 2 Un testo in latino appartenuto a Ludovico il Moro, il futuro duca di Milano. A sinistra il suo ritratto; a destra quello del suo maestro, l'umanista Francesco Filelfo.'

UdA 1 • Il rinnovamento culturale e religioso dell'Europa



fig. 3 Il matematico Luca Pacioli mostra a un giovane i suoi studi.

MEDIOEVO  
ETÀ DI PASSAGGIO,  
SECOLI BUI

6

Appunti di studio

Indica se le affermazioni sono vere (V) o false (F).

L'Umanesimo:

- a. rivaluta gli studi classici;  V  F
- b. nega Dio e gli insegnamenti della Chiesa;  V  F
- c. colloca l'uomo nella sua piena dignità al centro dell'universo.  V  F

tate tra loro, al fine di distinguere ciò che gli autori greci e latini avevano effettivamente scritto dalle aggiunte operate dai monaci copisti nel corso del Medioevo, il cui intervento aveva spesso modificato il significato originale. Grazie a questo nuovo modo di studiare i testi, leggendoli con senso critico e confrontando tra loro le diverse versioni (**metodo filologico**), gli umanisti riuscirono a identificare gli autori delle diverse opere, l'epoca in cui erano state scritte e il loro significato autentico.

L'applicazione del metodo filologico allo studio dei testi antichi consentì all'umanista **Lorenzo Valla** (1405-1457) di dimostrare, nel 1440, la falsità della "Donazione di Costantino", un documento con cui, secondo la tradizione, l'imperatore romano Costantino avrebbe donato a papa Silvestro, nel IV secolo d.C., il territorio di Roma e del Lazio. Valla sostenne che il documento non poteva essere autentico, poiché il latino in cui era scritto aveva caratteristiche diverse da quello usato nel IV secolo: si trattava di un **falso storico**, prodotto in età medievale per giustificare le aspirazioni del Papato al potere temporale.

**La critica alla cultura medievale** Rivalutando i grandi autori greci e latini, gli studiosi umanisti iniziarono a considerare il **Medioevo** come un'età di **passaggio**, un periodo di decadenza compreso fra lo splendore dell'Età antica e il nuovo periodo di rinascita che si andava aprendo nel Quattrocento.

Gli umanisti si sentivano, infatti, gli iniziatori di un modo innovativo di pensare che attribuiva grande importanza all'uomo e alle sue straordinarie capacità. Questo brusco rifiuto della concezione del mondo tipica del Medioevo portò alla nascita di un **pregiudizio** che, per secoli, indusse molti storici a considerare l'epoca medievale con scarso interesse, arrivando a definirla come l'età dei "secoli bui". Oggi sappiamo che il Medioevo fu un'epoca ingiustificata e che il Medioevo fu una **UOMO NUOVO UOMO AL CENTRO DELL'UNIVERSO** vista artistica e culturale.

7

**L'uomo nuovo** Oltre alla riscoperta del mondo antico, la grande opera di recupero dei testi classici messa in atto dagli umanisti produsse una **concezione dell'uomo radicalmente nuova**.

fig. 4 Prospettiva di "Città ideale", in un dipinto realizzato attorno al 1475 e oggi conservato a Urbino.



1. Umanesimo e Rinascimento

Cupido lancia le sue frecce verso le tre fanciulle.  
Mercurio, identificato dai calzari alati.  
Le tre grazie sono impegnate in una danza leggiadra.



fig. 5 La primavera un dipinto di Sandro Botticelli, fortemente influenzato dalla cultura umanistica della corte di Lorenzo il Magnifico.

La dea Venere.  
Flora, l'unica figura del gruppo che guarda l'osservatore, sparge i suoi fiori.  
Zefiro, dio del vento, cattura la ninfa per avere il suo amore.  
La ninfa Cloris fa nascere i fiori primaverili dalla bocca.

Secondo umanisti come **Pico della Mirandola** (1463-1494) e **Marsilio Ficino** (1433-1499), l'uomo era la creatura prediletta da Dio, che lo aveva posto al **centro dell'universo** dotandolo di una libertà piena e totale. L'uomo a cui pensavano gli umanisti era un essere consapevole di poter decidere della propria sorte e capace di dominare la natura facendo affidamento sulla propria volontà e sulla propria intelligenza. Si trattava di un modo completamente nuovo di considerare la natura e la sorte dell'uomo rispetto al Medioevo, quando la vita umana era concepita quasi come una dolorosa lotta contro il male per arrivare a conquistare, dopo la morte, la salvezza eterna.

Le riflessioni di Marsilio Ficino, in particolare, ispirarono **artisti** di grandissimo talento che nel Quattrocento si erano raccolti alla corte di Lorenzo il Magnifico, come il poeta **Angelo Poliziano** e il pittore **Sandro Botticelli**, che nelle loro opere esaltarono l'essere umano, i suoi sentimenti, la sua bellezza, la sua intelligenza: doti che ne facevano una sorta di anello di congiunzione fra il terreno e il divino.

8

7

PICO DELLA  
MIRANDOLA  
MARSILIO FICINO

Dentro la Storia

La dignità dell'uomo

Pico della Mirandola immagina, in un'opera scritta nel 1487 e intitolata *De hominis dignitate* (La dignità dell'uomo), che Dio stesso si rivolga ad Adamo, all'atto della creazione, per spiegargli i privilegi che gli ha concesso, come la libertà e il potere di decidere di se stesso.

“Ti ho posto nel centro del mondo perché di lì tu esaminassi più comodamente intorno a te tutto ciò che esiste in questo mondo. Non ti ho fatto né celeste né terrestre, né mortale, né immortale, così che, padrone di te stesso e avendo per così dire l'onore e l'onere [il compito] di plasmare il tuo essere, tu ti possa forgiare la forma che



Giovanni Pico della Mirandola.

avrà preferita; tu potrai degenerare in forme inferiori, animali; tu potrai con la tua propria decisione, essere rigenerato in forme superiori, divine.

⊗. Qual è il posto che Pico della Mirandola assegna all'uomo nell'universo?

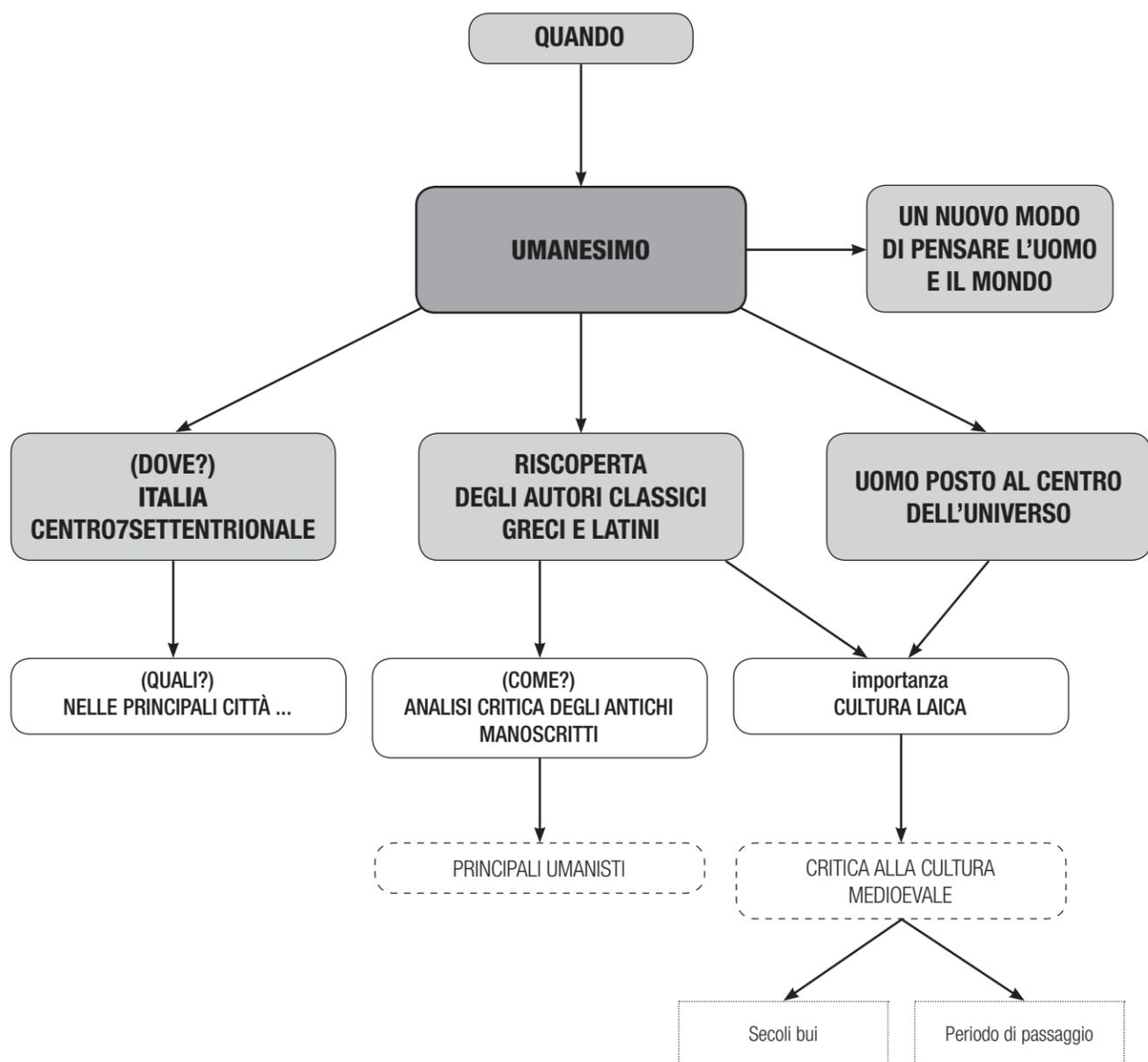
3. Costruisci ora una mappa riassuntiva dei contenuti del capitolo, partendo dalle parole - chiave che hai scritto a lato del testo.

### ESEMPIO 2 Dalla mappa strutturale preparata dall'insegnante alla mappa creata dallo studente

**VOLUME 2, Unità di Apprendimento 1 Il rinnovamento culturale e religioso dell'Europa, Capitolo 1 Umanesimo e Rinascimento** (*L'arco del tempo* Garzanti Scuola, vol. 2, pagine 2-18).

L'insegnante spiega alla classe la nuova Unità di Apprendimento scrivendo alla lavagna i punti chiave. Quindi consegna la mappa strutturale preparata con gli stessi punti agli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, insieme ad altro materiale (testi, schede, immagini...) utili per approfondire l'argomento.

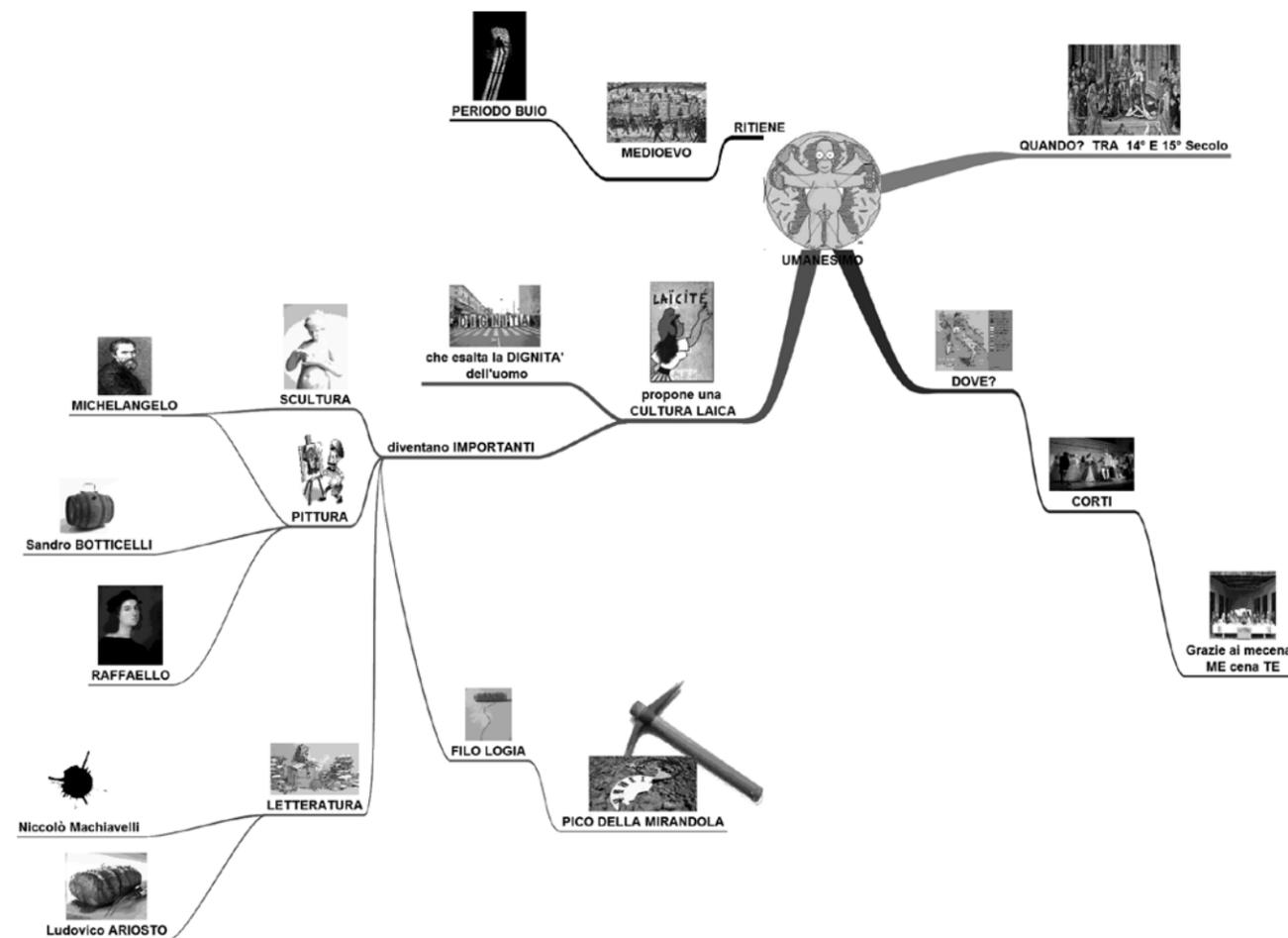
Ecco la mappa strutturale preparata dall'insegnante e proposta alla classe.



### ATTIVITÀ INDIVIDUALE

Ogni studente, a casa, prepara una sua mappa personale in cui racchiude tutte le informazioni ricevute dall'insegnante sull'Umanesimo, quelle lette nel corso del lavoro di gruppo e quelle elaborate individualmente.

Ecco, ad esempio, la mappa realizzata da Claudio, uno studente di seconda.



Come si può evincere dalla mappa, Claudio ha usato la **tecnica associativa per ricordare la terminologia e i nomi di alcuni umanisti**.

Ad esempio:

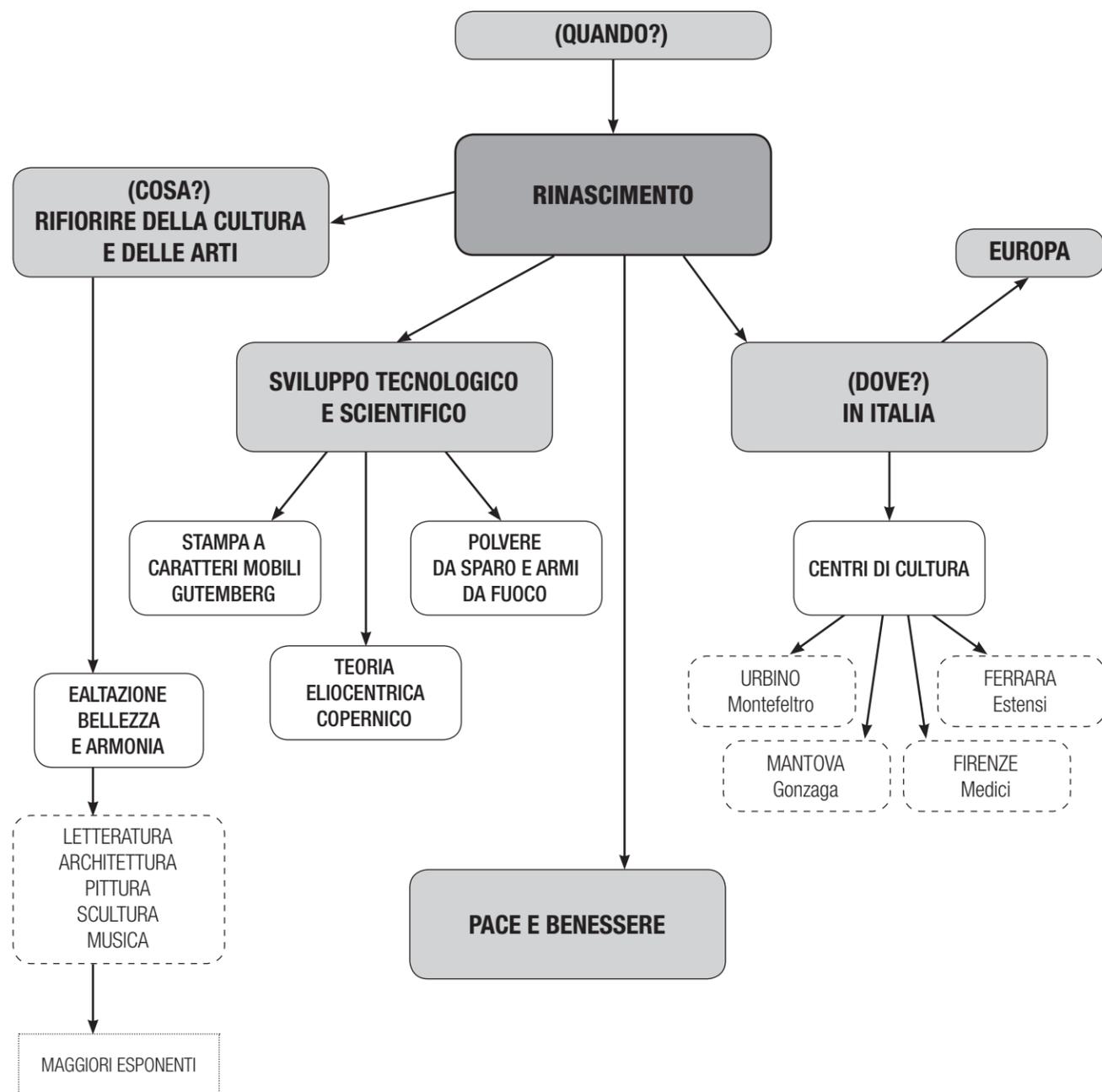
- per ricordarsi **Machiavelli**, ha disegnato una **macchia**;
- per **Pico della Mirandola** ha disegnato un **piccone** e l'orologio del campanile di **Mirandola**, un paese dell'Emilia che è stato fortemente colpito dal recente terremoto e che lo ha sicuramente impressionato;
- per ricordare **Mecenate** ha inserito la raffigurazione dell'Ultima Cena;
- per **Botticelli** una **piccola botte** e così via....

### ESEMPIO 3 Dalla mappa strutturale preparata dall'insegnante alla mappa creata dallo studente

VOLUME 2, Unità di Apprendimento 1 Il rinnovamento culturale e religioso dell'Europa, Capitolo 1 Umanesimo e Rinascimento (*L'arco del tempo* Garzanti Scuola, vol. 2, pagine 2-18).

L'insegnante propone una mappa strutturale agli studenti che preparano poi la loro mappa, aggiungendo eventuali approfondimenti.

Ecco la mappa strutturale preparata dall'insegnante e proposta alla classe.



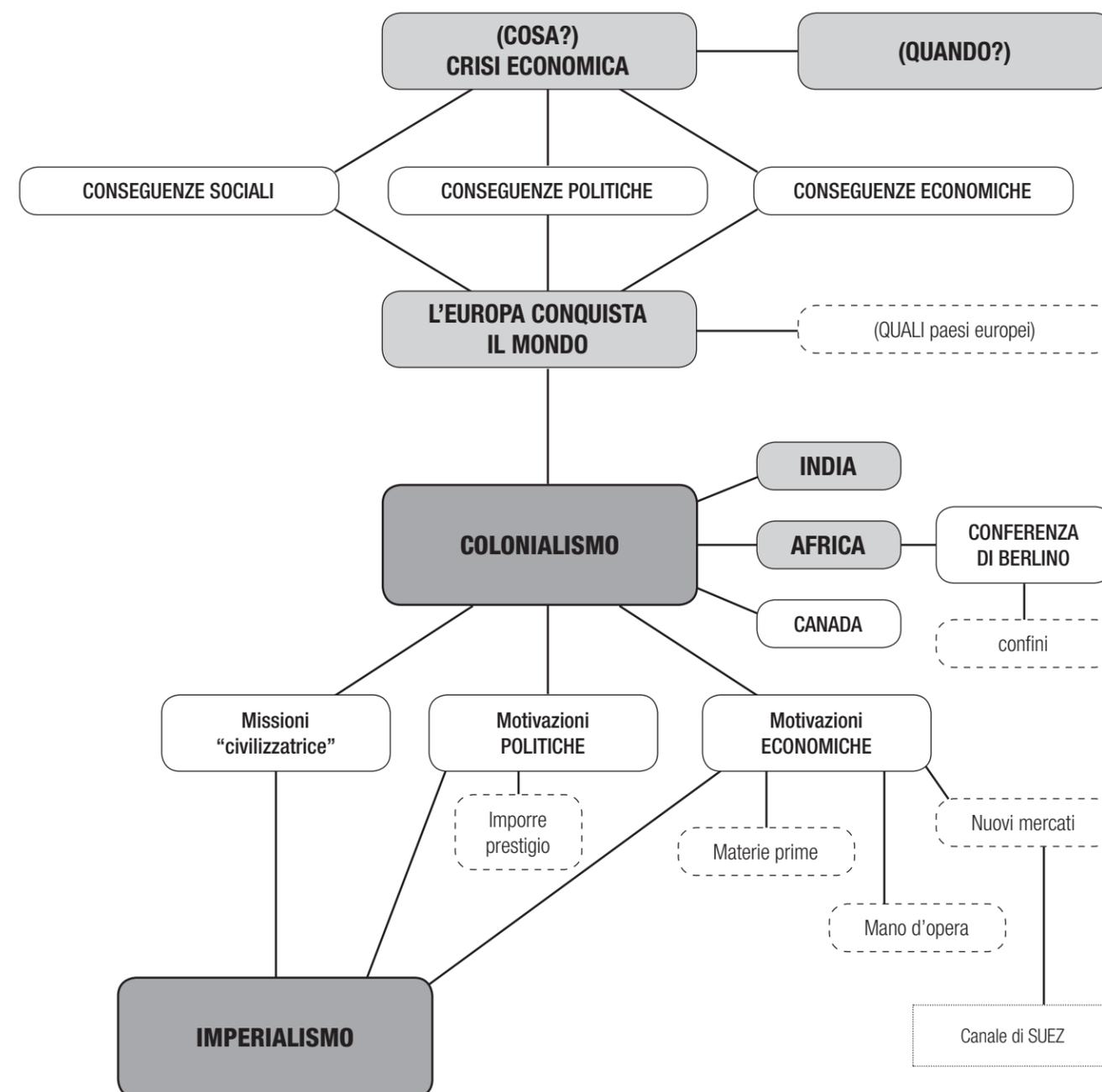
### APPENDICE C Materiali operativi per la classe terza

#### ESEMPIO 1 Dalla mappa strutturale preparata dall'insegnante alla mappa creata dallo studente

VOLUME 3, Unità di Apprendimento 1 Dall'imperialismo al primo dopoguerra, Capitolo 1 Dal colonialismo all'imperialismo (*L'arco del tempo* Garzanti Scuola, vol. 3, pagine 3-17).

L'insegnante propone una mappa strutturale agli studenti che preparano poi la loro mappa, aggiungendo eventuali approfondimenti.

Ecco la mappa strutturale preparata dall'insegnante e proposta alla classe.



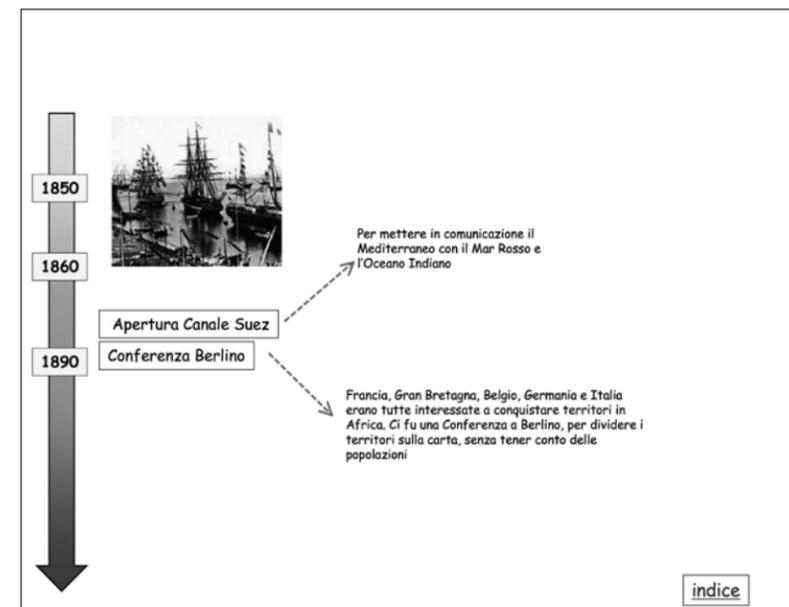
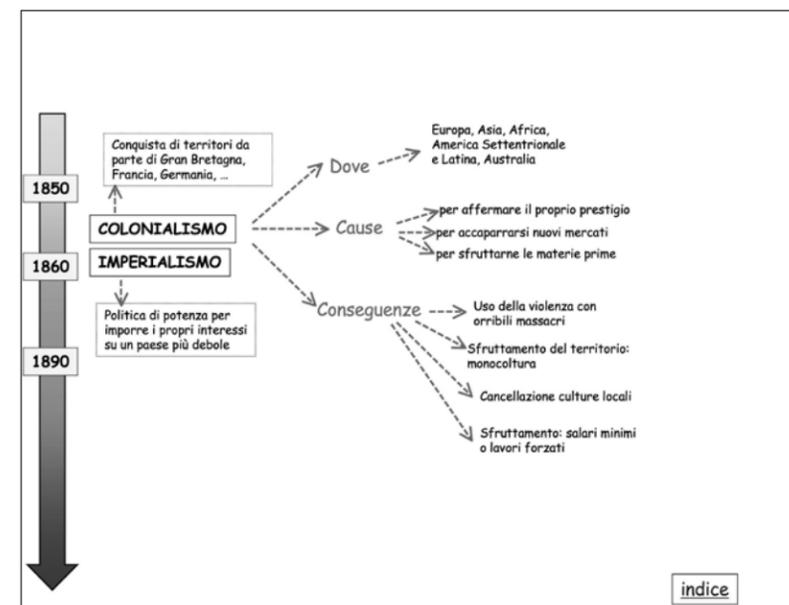
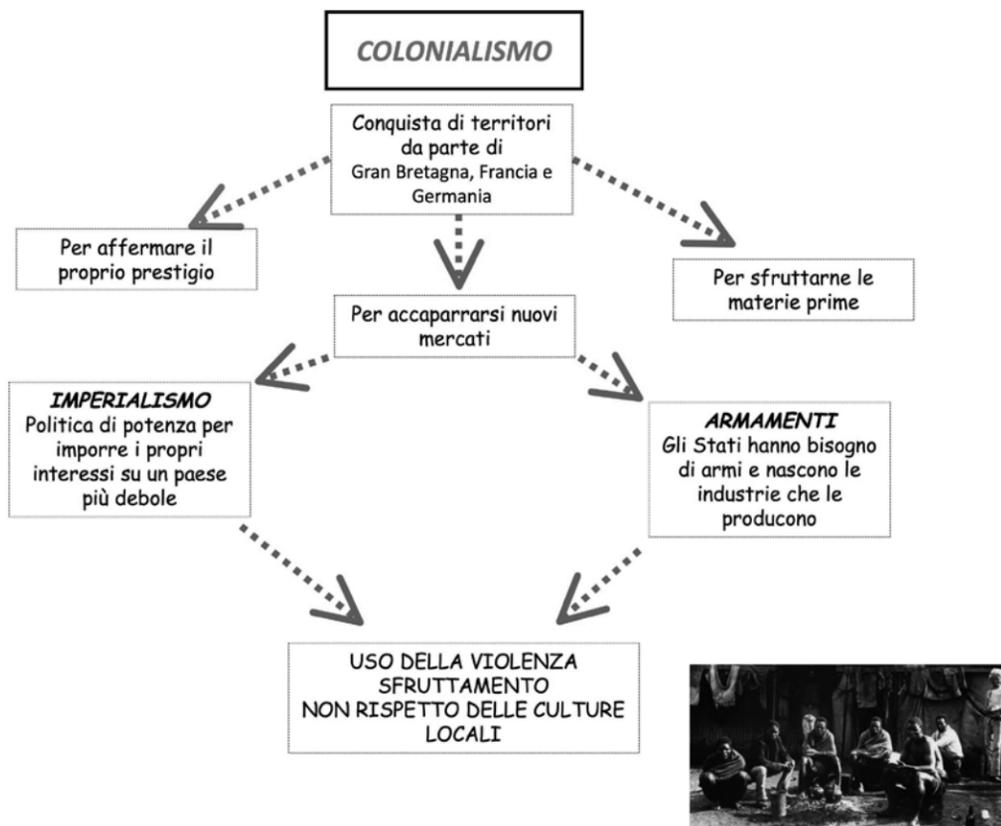
**ATTIVITÀ INDIVIDUALE**

Ogni studente, a casa, prepara una sua mappa personale in cui raccoglie le informazioni contenute nella mappa dell'insegnante insieme ad eventuali approfondimenti personali.

Ecco, ad esempio, due diverse raffigurazione dello stesso periodo storico (Dal colonialismo all'imperialismo) prodotte da due alunni della classe terza.

A partire dalla mappa strutturale data dall'insegnante i due studenti hanno sviluppato l'argomento in modo personale.

Ecco la mappa di Luca:



Ed ecco alcune slides preparate da Alberto:



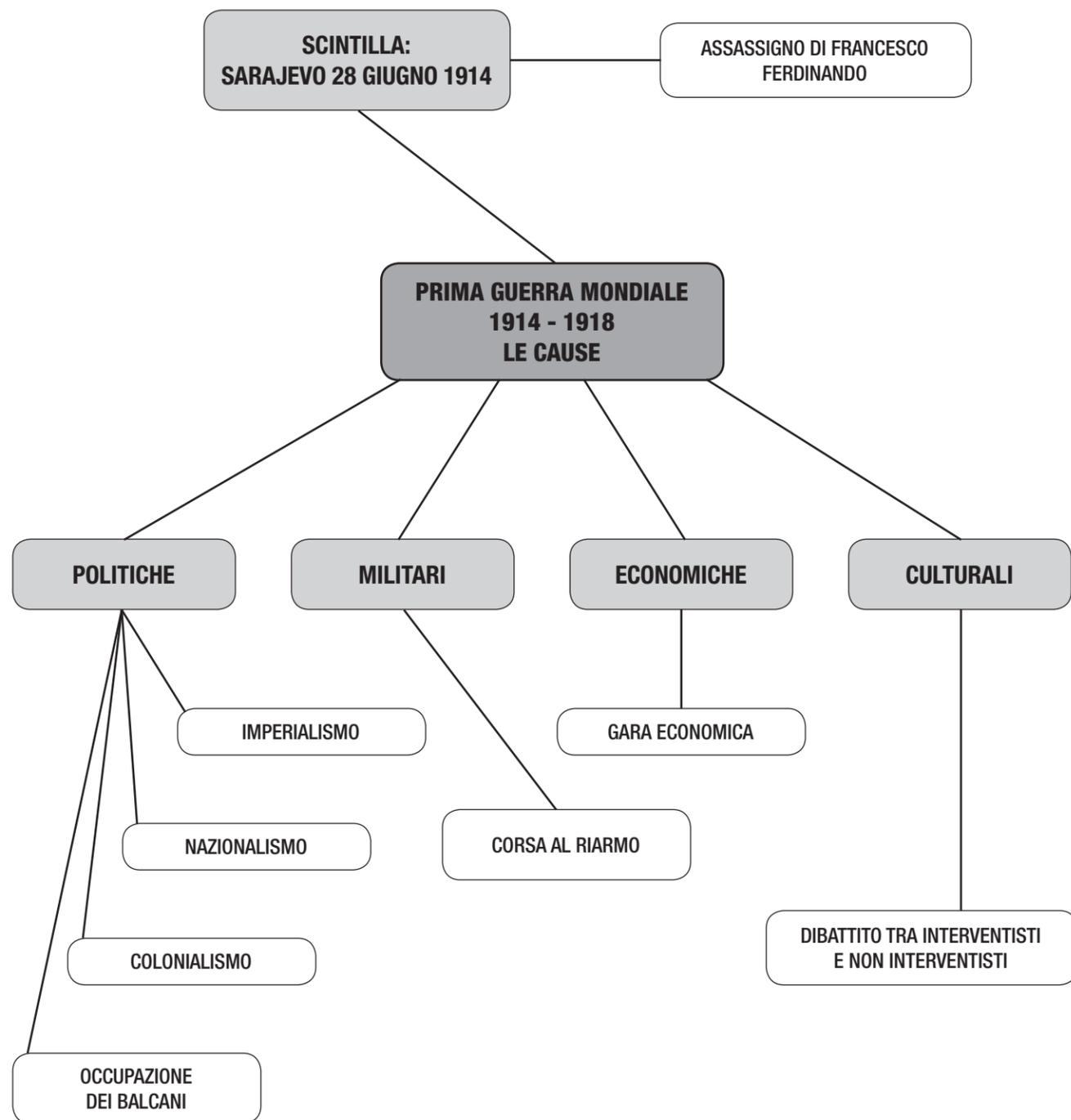
Come si può notare, i due studenti non hanno sviluppato l'argomento della crisi economica verificatesi alla fine dell'Ottocento in Europa e negli Stati Uniti; hanno preferito approfondire la tematica della colonizzazione, non richiesta, ma sicuramente più interessante per loro.

### ESEMPIO 2 Dalla mappa strutturale preparata dall'insegnante alla mappa creata dallo studente

VOLUME 3, Unità di Apprendimento 2 L'inizio del Novecento e la Grande guerra Capitolo 2 La Prima guerra mondiale (*L'arco del tempo* Garzanti Scuola, vol. 3, pagine 46-75).

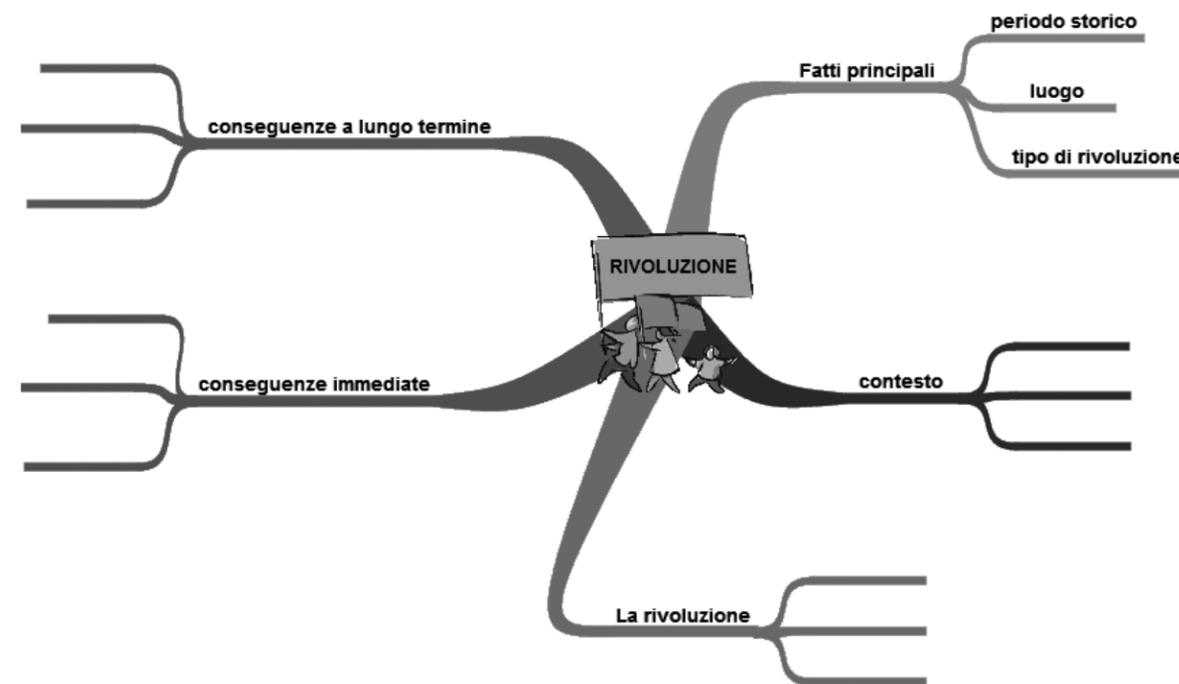
L'insegnante propone una mappa strutturale agli studenti che preparano poi la loro mappa, aggiungendo eventuali approfondimenti.

Ecco la mappa strutturale preparata dall'insegnante e proposta alla classe.

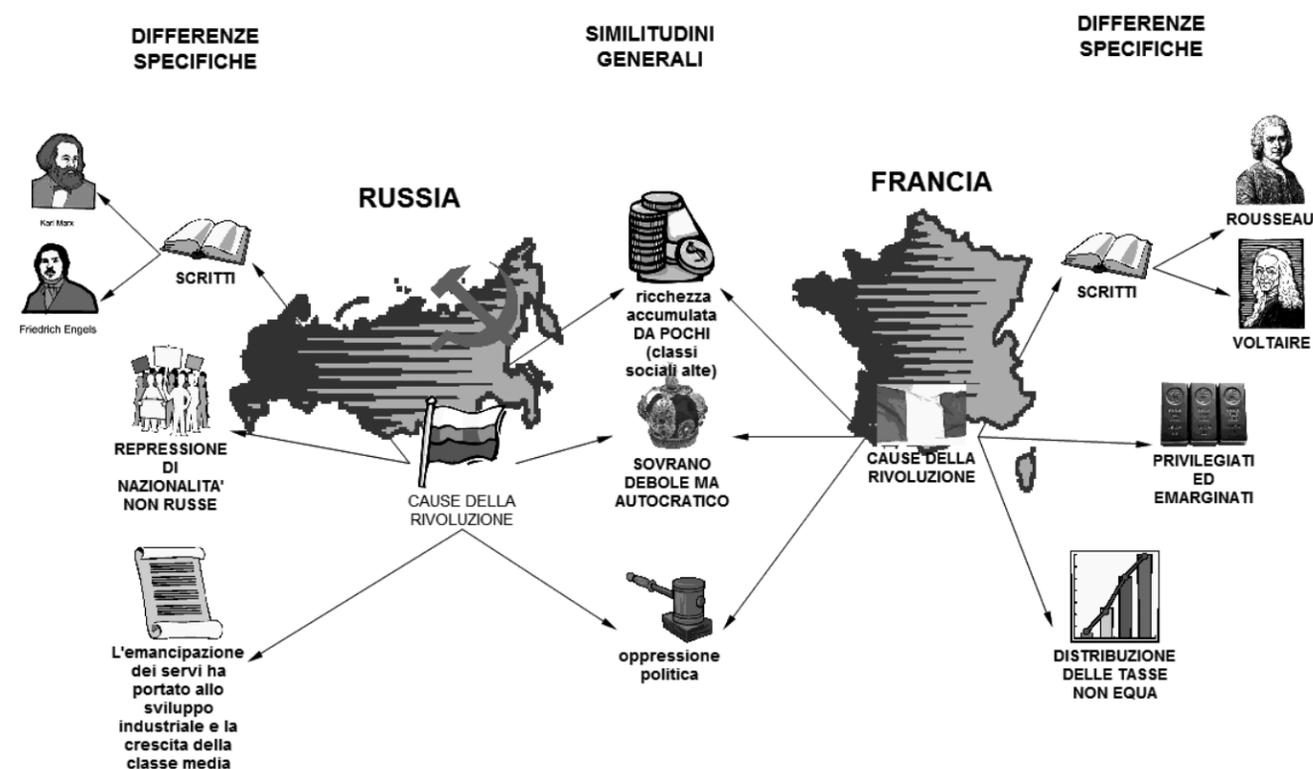


### ESEMPIO 3 Da un modello di mappa proposto dall'insegnante alla mappa creata dallo studente

Proponiamo un **modello di mappa** che può essere utilizzato per creare delle mappe sulle Rivoluzioni dell'età moderna e contemporanea (Rivoluzione francese, Rivoluzione russa...).



Le mappe possono essere anche utilizzate per **mettere a confronto due avvenimenti storici** evidenziando similitudini e differenze.



# APPENDICE D MATERIALI OPERATIVI DI EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA EUROPEA

## ESEMPIO 1 Ricercare ed evidenziare nel testo le risposte alle domande poste dall'insegnante

L'arco del tempo Educazione alla cittadinanza europea Garzanti Scuola, Percorso 3 Stati d'Europa, Europa degli Stati, pagine 102, 103.

**1 L'unificazione europea: la storia dalle origini al 1951**

**Le due guerre mondiali** - L'Europa è stata unita solamente con la dominazione romana e il Sacro romano impero. Successivamente la politica di potenza dei vari Stati ha prodotto divisioni e guerre: la storia del Novecento ce ne dà una prova.

1915-1918: **la Prima guerra mondiale**, scoppiata per il controllo delle risorse e il desiderio di alcuni Stati di dominare sugli altri, insanguina e distrugge l'Europa.

Al termine del conflitto fra gli Stati europei prevalgono sentimenti di rivalità. La guerra ha gettato la Germania e l'Austria in una spaventosa povertà e anche i Paesi vincitori, come l'Italia, risentono enormemente del dramma del conflitto: tanti morti, molti mutilati e il Paese è paralizzato.

In questo contesto in Europa **si fanno strada le dittature** (in Italia con il fascismo, in Germania con il nazismo, ma anche in Romania e Spagna) che privano i cittadini della libertà, soffocano la giustizia, aprono la strada al razzismo e alla guerra.

Non va dimenticato che i dittatori hanno ottenuto il consenso dalla gente, quindi la responsabilità dei drammi che hanno colpito l'Europa non va riservata solo ai capi, ma anche a coloro che li hanno sostenuti o accettati supinamente.

Nel 1939 la Germania di Hitler attacca la Polonia. È l'inizio della **Seconda guerra mondiale**, peggiore e più devastante della prima, che causerà oltre 56 milioni di morti.

**Guarda attentamente le foto.**

1. Che cosa rappresentano? .....
2. Che cosa produce la guerra? .....
3. Perché, secondo te, ci sono manifestazioni operaie? .....

Studentesse spalano la neve a Berlino nel 1917, perché gli adulti sono al fronte.

La Prima guerra mondiale ha causato milioni di morti, molti dei quali nelle trincee.

Le conseguenze di uno sciopero in Spagna, nel 1934, all'alba della guerra civile.

102 PERCORSO 3 • Stati d'Europa, Europa degli Stati

**Guarda le foto. Sottolinea in rosso le 2 parole che secondo te meglio descrivono la guerra. Se vuoi, aggiungi due tu. Discutete poi in classe motivando le vostre scelte.**

morte	distruzione	fame
potere	ingiustizia	povertà
paura	superiorità	invasione
difesa	vendetta	sopruso
prepotenza	violenza	illegalità
solitudine	aggressività	divisione
razzismo		

Ma dal disastro della guerra stava per nascere qualcosa di grande che avrebbe regalato all'Europa il più lungo periodo di pace e di prosperità dell'ultimo millennio.

Qualcosa comincia a cambiare: Spinelli e Monnet - Nel 1941, quando la Seconda guerra mondiale imperversava con tutta la sua violenza, **Altiero Spinelli** (Vedi percorso 1, "Volci d'Europa", pag. 34) diffuse il **Manifesto di Ventotene**, che prospettava la creazione di una federazione europea nella quale i diversi Stati avrebbero dovuto concorrere per il bene comune. Spinelli auspicò nel breve futuro, a guerra finita, la possibilità di superare il **nazionalismo** che aveva portato alla ribalta i regimi totalitari. Il Manifesto di Ventotene fu una grande spinta ideale verso la creazione degli "Stati uniti d'Europa" in nome della pace, della solidarietà e della giustizia.

L'idea di creare una federazione europea non fu solo di Spinelli. A Londra, nel 1940, mentre la Francia era occupata dalle truppe naziste, **Jean**

**Prova a definire con le tue parole i valori che caratterizzano il "Manifesto di Ventotene".**

1. Pace: .....
2. Solidarietà: .....
3. Giustizia: .....

**Nazionalismo** esasperazione del sentimento di attaccamento alla propria nazione, che si accompagna quasi sempre a una forte contrapposizione verso le altre nazioni.

103

### LAVORO GUIDATO SUL TESTO

#### 1. Rispondi alle domande evidenziando prima, attraverso i numeri corrispondenti, le risposte nel testo.

- 1) In quale periodo l'Europa è stata unita?
- 2) Quando avvenne la Prima guerra mondiale? Perché scoppiò?
- 3) Cosa si intende per dittatura? Quali furono le dittature che si fecero strada dopo la Prima guerra mondiale?
- 4) Quando avvenne la seconda guerra mondiale?

**Dittatura** è una forma di governo nella quale tutto il potere è concentrato nelle mani di un solo uomo (il dittatore) o di un gruppo politico. Caratteristiche della dittatura sono: la privazione della libertà dei cittadini, la riduzione o la cancellazione dei diritti, l'eliminazione, anche fisica, degli avversari, l'ingiustizia diffusa, lo stretto controllo dell'informazione che viene sempre distorta e la tirannia di chi detiene il potere. Il contrario della dittatura è la democrazia.

## 1 L'unificazione europea: la storia dalle origini al 1951

**1 Le due guerre mondiali** - L'Europa è stata unita solamente con la dominazione romana e il Sacro romano impero. Successivamente la politica di potenza dei vari Stati ha prodotto divisioni e guerre: la storia del Novecento ce ne dà una prova.

**2 1915-1918: la Prima guerra mondiale**, scoppiata per il controllo delle risorse e il desiderio di alcuni Stati di dominare sugli altri, insanguina e distrugge l'Europa.

Al termine del conflitto fra gli Stati europei prevalgono sentimenti di rivalità. La guerra ha gettato la Germania e l'Austria in una spaventosa povertà e anche i Paesi vincitori, come l'Italia, risentono enormemente del dramma del conflitto: tanti morti, molti mutilati e il Paese è paralizzato.

In questo contesto in Europa **si fanno strada le dittature** (in Italia con il fascismo, in Germania con il nazismo, ma anche in Romania e Spagna) che privano i cittadini della libertà, soffocano la giustizia, aprono la strada al razzismo e alla guerra.

Non va dimenticato che i dittatori hanno ottenuto il consenso dalla gente, quindi la responsabilità dei drammi che hanno colpito l'Europa non va riservata solo ai capi, ma anche a coloro che li hanno sostenuti o accettati supinamente.

**4 Nel 1939 la Germania di Hitler attacca la Polonia. È l'inizio della Seconda guerra mondiale**, peggiore e più devastante della prima, che causerà oltre 56 milioni di morti.

**Guarda attentamente le foto.**

1. Che cosa rappresentano? .....
2. Che cosa produce la guerra? .....
3. Perché, secondo te, ci sono manifestazioni operaie? .....



Studentesse spalano la neve a Berlino nel 1917, perché gli adulti sono al fronte.



La Prima guerra mondiale ha causato milioni di morti, molti dei quali nelle trincee.



Le conseguenze di uno sciopero in Spagna, nel 1934, all'alba della guerra civile.

## ESEMPIO 2 Ricavare informazioni dal testo lavorando sulle immagini

L'osservazione delle immagini, facendo leva sullo stile visivo dello studente con DSA, non solo lo facilita nella memorizzazione, ma è anche un ottimo esercizio di metacognizione.

### 1. Svolgi l'esercizio proposto dal testo.



Guarda le foto. Sottolinea in rosso le 2 parole che secondo te meglio descrivono la guerra. Se vuoi, aggiugnine due tu. Discutete poi in classe motivando le vostre scelte.

- |            |              |            |
|------------|--------------|------------|
| morte      | distruzione  | fame       |
| potere     | ingiustizia  | povertà    |
| paura      | superiorità  | invasione  |
| difesa     | vendetta     | sopruso    |
| prepotenza | violenza     | illegalità |
| solitudine | aggressività | divisione  |
| razzismo   | .....        | .....      |

Ma dal disastro della guerra stava per nascere qualcosa di grande che avrebbe regalato all'Europa il più lungo periodo di pace e di prosperità dell'ultimo millennio.

**Qualcosa comincia a cambiare: Spinelli e Monnet** • Nel 1941, quando la Seconda guerra mondiale imperversava con tutta la sua violenza, **Altiero Spinelli** (Vedi percorso 1, "Volte d'Europa", pag. 34) diffuse il **Manifesto di Ventotene**, che prospettava la creazione di una federazione europea nella quale i diversi Stati avrebbero dovuto concorrere per il bene comune. Spinelli auspicò nel breve futuro, a guerra finita, la possibilità di superare il **nazionalismo** che aveva portato alla ribalta i regimi totalitari. Il Manifesto di Ventotene fu una grande spinta ideale verso la creazione degli "Stati uniti d'Europa" in nome della pace, della solidarietà e della giustizia.

L'idea di creare una federazione europea non fu solo di Spinelli. A Londra, nel 1940, mentre la Francia era occupata dalle truppe naziste, **Jean**

Prova a definire con le tue parole i valori che caratterizzano il "Manifesto di Ventotene".

1. Pace: .....
2. Solidarietà: .....
3. Giustizia: .....

**Nazionalismo** esasperazione del sentimento di attaccamento alla propria nazione, che si accompagna quasi sempre a una forte contrapposizione verso le altre nazioni.