



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Scuola di
Studi Umanistici
e della Formazione

Corso di Laurea in
Scienze della Formazione Primaria

La volpe e la cicogna: proposte operative di didattica inclusiva in un caso di DSA

Relatore

Andreas Robert Formiconi

Candidato

Elisa Galanti

Anno Accademico 2018/2019

A G, perché riesca
ad esprimere se stesso,
nonostante tutto.

INDICE

RINGRAZIAMENTI.....pag. 6

INTRODUZIONE.....pag. 8

Capitolo 1

DSA: I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

1.1 INQUADRAMENTO NORMATIVO.....pag. 13

1.2 CARATTERISTICHE DEI DSA.....pag. 17

1.2.1 DISGRAFIA.....pag. 22

1.2.2 DISCALCULIA.....pag. 24

1.2.3 DISORTOGRAFIA.....pag. 26

1.2.4 DISLESSIA.....pag. 32

1.3 RIFLESSIONI.....pag. 45

Capitolo 2

LA DIDATTICA INCLUSIVA

2.1 INQUADRAMENTO TEORICO.....pag. 47

2.2 LA DIDATTICA.....pag. 50

2.2.1 LA DIDATTICA INCLUSIVA.....pag. 52

2.2.2 UDL: STRUMENTI DELLA DIDATTICA INCLUSIVA.....	pag. 56
2.3 GLI STRUMENTI DELLA DIDATTICA INCLUSIVA PER I DSA.....	pag. 62
2.3.1 ESEMPI DI STRUMENTI COMPENSATIVI AD ALTA TECNOLOGIA.....	pag. 66
2.3.2 ESEMPI DI STRATEGIE DIDATTICHE COMPENSATIVE E DISPENSATIVE.....	pag. 71
2.4 RIFLESSIONI.....	pag. 78

Capitolo 3

G

3.1 G.....	pag. 80
3.2. COME ABBIAMO LAVORATO	
3.2.1 I PUNTI DI FORZA DI G.....	pag. 84
3.2.2 LE FRAGILITA' DI G.....	pag. 89
3.2.3 IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO.....	pag. 97
3.2.4 L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO.....	pag. 101
3.3 ALCUNE PROPOSTE.....	pag. 103
3.3.1 LA SCALETTA E I "PALLINI DI ATTENZIONE".....	pag. 105
3.3.2 LA TABELLA DELLA GRAMMATICA E IL GIOCO DELL'ANALISI.....	pag. 110
3.3.3 L'AUTOBIOGRAFIA.....	pag. 121

3.3.4 E-BOOK.....	pag. 134
3.3.5 ALCUNI ORGANIZZATORI GRAFICI.....	pag. 140
3.4 RIFLESSIONI.....	pag. 145
CONCLUSIONI.....	pag. 148
GALLERIA FOTOGRAFICA.....	pag. 152
BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO.....	pag. 166
SITOGRAFIA.....	pag. 173

RINGRAZIAMENTI

A Chiara, che mi ha mostrato cosa significa essere una maestra inclusiva.

Ai miei genitori, che mi hanno dato la possibilità di esprimermi.

A mio fratello, senza il cui PC non avrei mai potuto scrivere questo lavoro di tesi.

A Mattia, mio compagno di viaggio.

Ai miei figli, Neri Peter e Cosimo: perché il seme della curiosità germogli in loro all'infinito.

“[...] ci sembra di vedere nell’emergenza dei “disturbi scolastici” una straordinaria opportunità: quella per cui, insieme alla necessità di delineare il senso, da un punto di vista pedagogico, degli interventi educativi con i bambini e i “ragazzi disturbati”, si richiede a chi voglia cimentarvisi di operare un sostanzioso ripensamento della forma-scuola e dei “modi di fare scuola”: è dentro questa riconfigurazione che assume il suo pieno significato il tema dell’inclusione scolastica dei bambini e dei ragazzi con DSA [...]”

(Collacchioni e Mannucci - A cura di -, 2013, pag. 65)

INTRODUZIONE

Il tema dei DSA a scuola è oggi di grande attualità grazie alle numerose pubblicazioni in merito e alla presa di coscienza da parte delle istituzioni scolastiche (grazie soprattutto alla promulgazione della Legge 170 del 2010¹) di una adeguata presa in carico di tali studenti.

Sebbene quindi via sia un interesse crescente rispetto a tali disturbi e sia evidenziata da più parti la necessità di trasferire nella pratica didattica le indicazioni del mondo scientifico e dello stesso sistema normativo (Linee Guida del 2011²), il sistema scolastico registra tuttora una sorta di “resistenza” da parte del mondo docente.

Gli insegnanti sono tenuti alla compilazione di un Piano Didattico Personalizzato e all'utilizzo degli strumenti compensativi e dispensativi indicati anche nelle diagnosi: questo non è sufficiente per un'inclusione tangibile.

È necessario partire dal singolo, dalle sue caratteristiche precipue avendo ben presenti quali sono i suoi punti di forza, le sue potenzialità e fragilità. Occorre partire da un'osservazione sistematica e utilizzare le indicazioni diagnostiche per impostare un ambiente di apprendimento efficace e motivante.

Questo implica un cambio di prospettiva, significa mettere in discussione quanto è stato portato avanti per decenni e necessita di

¹Legge 8 Ottobre 2010, n.170, “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”

² MIUR, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, Allegate al D.M. del 12 Luglio 2011.

un ripensamento continuo da parte degli insegnanti sulle proprie strategie didattiche. Implica la presa di coscienza che quanto è stato fatto finora probabilmente non è sufficiente per dare voce a tutti e che uno studente che non apprende è uno studente al quale non sono stati forniti uno spazio e degli strumenti adeguati.

Il mio interesse per questo tipo di disturbi e l'idea di questo lavoro di tesi nascono dalla pratica: ho incontrato G durante il mio percorso di tirocinio e sono stata subito colpita da questa mente vivace ma inficiata nelle sue abilità strumentali.

Il lavoro dell'insegnante Morozzi, che con grande generosità mi ha accolto nelle sue classi, è stato l'altro elemento che mi ha spinto a voler approfondire le dinamiche didattiche specifiche. Quello che ho osservato fin dall'inizio è stato il tentativo continuo di includere G in maniera contestuale e di fornirgli gli strumenti più adeguati per renderlo protagonista attivo del suo percorso di apprendimento.

Io non ho fatto altro che entrare in questo ambiente: ho cercato di farlo in punta di piedi e ponendomi in una prospettiva osservativa e pian piano ho tentato di capire quale potesse essere la funzione del mio ruolo da insegnante.

È stato un percorso veramente "formativo" all'interno del quale, in una logica continua di tipo collegiale e in totale sintonia, abbiamo strutturato una serie di proposte semplici ma il più possibile personalizzate e adeguate, volte a garantire anche a G i mezzi più opportuni per la sua formazione.

Per questo il titolo "LA VOLPE E LA CICOGNA": nella fiaba ognuno dei due animali invita l'altro a pranzo ma presentando le pietanze in utensili non utilizzabili. La volpe offre il cibo in una scodella poco profonda e la cicogna, col suo becco lungo, non riesce a berla. A sua

volta il volatile invita il furbo animale e gli presenta il cibo in un vaso lungo e stretto col quale non riesce a nutrirsi.

Questo a simbolizzare la necessità del mondo scolastico di fornire strumenti adeguati alla singole individualità per permettere loro di “nutrirsi”, esprimersi e crescere.

La tesi è strutturata in tre capitoli principali: nel primo affronto il tema dei DSA cercando di fornire quanti più elementi possibili per un corretto inquadramento dei vari disturbi, con un focus su dislessia e disortografia, che sono quelli in oggetto; nel secondo capitolo illustro il tema della didattica inclusiva e dei suoi strumenti didattici, e del ruolo della scuola nei confronti degli studenti con DSA; nel terzo capitolo prendo in esame il caso di G, un bambino con dislessia e disortografia che ho incontrato lungo il percorso di tirocinio e per il quale, assieme alla mia tutor scolastica, l'insegnante Chiara Morozzi, abbiamo strutturato una serie di proposte pratiche.

Ho deciso di formattare l'intero lavoro di tesi in modo da renderlo fruibile il più possibile dai soggetti con dislessia.

Per tale motivo:

- il carattere utilizzato è *OpenDyslexic*: si tratta di un font open source ad alta leggibilità che facilita la lettura dei soggetti con dislessia. La base “evidenziata” dei caratteri cerca di impedire i classici errori dei dislessici che tendono a percepire le lettere ruotate e riflesse. La dimensione utilizzata è 14 per i titoli dei paragrafi e 12 per il corpo del testo;
- il testo è allineato a sinistra: in questo modo il lato destro è frastagliato mentre quello opposto è omogeneo e tale differenza

aiuta l'orientamento dei soggetti dislessici che tendono a "perdersi" in un testo tutto uguale;

- L'interlinea è 1,2 pt, leggermente superiore a quella tradizionalmente utilizzata, per alleggerire il corpo globale del testo e dopo ogni paragrafo lo spazio è pari a 3 pt, a voler suggerire una distanza semantica;

- ho utilizzato spesso gli elenchi puntati, che facilitano la focalizzazione sfruttando la memorizzazione visiva degli argomenti;

Inoltre ho utilizzato tre tipologie di box per enfatizzare e focalizzare l'attenzione su determinati argomenti, giocando ancora una volta su elementi visivi facilmente percettibili e "rompendo" in tal modo l'omogeneità del testo.

In questa cornice ho elencato gli elementi principali attorno ai quali ruotano i paragrafi, in modo da facilitare l'orientamento tematico dei lettori.

In questo tipo di box ho illustrato alcune mie riflessioni e alcune tematiche che, a mio parere, possono offrire spunti interessanti.

In tale box ho riportato le valutazioni e le indicazioni della diagnosi clinica.

“L’alfabetizzazione è una delle più importanti conquiste epigenetiche dell’Homo sapiens.

Per quanto ne sappiamo, nessun’altra specie ci è riuscita.

L’atto di imparare a leggere ha aggiunto un circuito interamente nuovo al repertorio del nostro cervello ominide.

Il lungo processo evolutivo di imparare a leggere bene e in profondità ha cambiato la struttura stessa delle connessioni di quel circuito, il che ha ricablato il cervello, e questo a sua volta ha riplasmato la natura del pensiero umano.

Ciò che leggiamo, come leggiamo e perché leggiamo cambia il modo in cui pensiamo, e ora questi cambiamenti procedono a un ritmo più rapido.

In un arco di soli seimila anni, la lettura è diventata il catalizzatore che ha trasformato lo sviluppo intellettuale degli individui e delle culture alfabetizzate.

La qualità della lettura non è solo un indice della qualità del pensiero, è anche la strada più nota verso lo sviluppo di percorsi del tutto nuovi nell’evoluzione cerebrale della nostra specie.

C’è molto in gioco nello sviluppo del cervello che legge [...]”

(Wolf, 2018)

CAPITOLO 1

DSA: I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

1.1 INQUADRAMENTO NORMATIVO

- CLASSIFICAZIONE DSA: ICD-10
- CLASSIFICAZIONE DSA: DSM-5
- LEGGE 170/2010
- LINEE GUIDA 2013

L'Organizzazione mondiale della sanità³ definisce *“Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche (...) i disturbi nei quali le modalità normali di acquisizione delle capacità in questione sono alterate già nelle fasi iniziali dello sviluppo. Essi non sono semplicemente una conseguenza di una mancanza delle opportunità di apprendere o di un ritardo mentale, e non sono dovuti ad un trauma o ad una malattia cerebrale acquisita”*.

Il DSM-5⁴ abolisce la distinzione fra i vari disturbi e li indica complessivamente come *“difficoltà di apprendimento e nell'uso di*

³ Classificazione internazionale delle malattie ICD-10 (International Classification of Diseases; OMS, 1993). L'ICD-10 distingue il disturbo specifico della lettura, della scrittura, delle abilità aritmetiche e i disturbi misti delle abilità scolastiche.

⁴ DSM-5, American Psychiatric Association, 2013. Manuale diagnostico americano, è il più importante riferimento internazionale per i disturbi mentali.

abilità scolastiche“. In linea con l’OMS, sottolinea la compromissione di abilità che risultano significativamente al di sotto delle attese “per età cronologica dell’individuo” e che “causano significativa interferenza con il rendimento scolastico e lavorativo”.

Inoltre viene anche qui sottolineata l’assenza di disabilità intellettive, acuità visiva o uditiva e altri disturbi mentali.

Escluse inoltre “avversità psicosociali”.

La legge 170 del 2010⁵, la normativa di riferimento nel nostro paese per quanto riguarda i DSA, riconosce “la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana”.

In sostanza, tutte le definizioni che troviamo quando si parla di “disturbo specifico⁶”, sottolineano difficoltà significative legate ad abilità precise, in un quadro cognitivo assolutamente nella norma e in assenza di ritardo intellettivo legato o disturbi più gravi che

⁵ Legge 8 Ottobre 2010, n.170, “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”

⁶ “Il termine specifici sta ad indicare che questi disordini non sono dovuti a fattori esterni(come lo svantaggio socio-culturale, la scarsa scolarizzazione) o a condizioni di disabilità sensoriale o psichica, ma sono intrinseci all’individuo, probabilmente legati a disfunzioni del sistema nervoso centrale.” (Zappaterra, 2012, p.67)

giustificano di per sé i bassi risultati scolastici e in assenza di più gravi problemi neurologici, psichici o sensoriali.

Inoltre, per parlare di DSA, devono essere esclusi svantaggi di altro tipo, come quello socio-economico, che in qualche modo possono incidere sull'opportunità di apprendimento.

I soggetti affetti da dislessia, discalculia, disortografia e disgrafia presentano difficoltà⁷ sin dalle prime fasi dell'apprendimento, difficoltà che tendono a persistere nel tempo nonostante interventi personalizzati e mirati a potenziare le abilità deficitarie: trattamenti di recupero sono in grado di migliorare le performance ma non di portarla nei valori tipici attesi.

“La differenza tra una semplice difficoltà scolastica e un disturbo specifico dell'apprendimento sta proprio nella risposta all'esercizio supplementare che, nel secondo caso, non è risolutivo per il superamento delle difficoltà.” (Stella e Zoppello, 2018, p.17)

Anche nelle *Linee guida 2013*⁸ le indicazioni sono:

“L'iter previsto dalla legge si articola in tre fasi:

- *individuazione degli alunni che presentano difficoltà significative di lettura scrittura o calcolo;*

⁷ Difficoltà differenti a seconda della gravità del disturbo e a seconda delle caratteristiche precipue del soggetto stesso.

⁸ MIUR, *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per l'individuazione precoce dei casi sospetti di DSA*, D.M. 17 aprile 2013 pro. n. 297.

- attivazione di percorsi didattici mirati al recupero di tali difficoltà;
- segnalazione dei soggetti "resistenti" all'intervento didattico.

In questo modo si evita di segnalare come DSA quell'ampia popolazione di alunni che presentano difficoltà di apprendimento non legate ad un disturbo. Mentre le difficoltà di apprendimento possono essere superate, il disturbo, avendo una base costituzionale, resiste ai trattamenti messi in atto dall'insegnante e persiste nel tempo, pur potendo presentare notevoli cambiamenti. Il disturbo specifico non è passeggero, è una caratteristica persistente legata ad uno sviluppo neurologico atipico che non muta con l'età ma sulle cui funzioni possono incidere significativamente interventi riabilitativi mirati."

1.2 CARATTERISTICHE DEI DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

- NEURODIVERSITA'
- RUOLO DEL CONTESTO
- COMORBILITA'
- SPECIFICITA' DEI DISTURBI
- RUOLO DELLA SCUOLA

Questa “**NEURODIVERSITÀ**”, come spesso viene definita oggi (a sottolineare una diversa funzionalità e organizzazione cerebrale, a dispetto di una visione dei disturbi quali disabilità vere e proprie), ha origine congenita e spesso ereditaria⁹.

È una caratteristica neurologica le cui funzionalità sono strettamente legate al **CONTESTO**: leggere, scrivere e far di conto sono attività assolutamente indispensabili nella nostra società ma non lo erano nel passato. Contesto che ancora oggi definisce e condiziona l'interazione tra le abilità compromesse e le richieste da parte della società: un soggetto con dislessia¹⁰ ad esempio, sarà molto più in difficoltà in un paese di lingua inglese che è un codice a base opaca, piuttosto che in

⁹ “L'abilità di lettura fa parte di tratti che si trasmettono per via ereditaria, in una misura che si aggira intorno al 70%. [...] Un individuo dislessico ha circa il 40% di probabilità di avere un figlio dislessico.” (Lorusso, 2016, p.44)

¹⁰ Questo è il motivo per cui si stima che nel nostro paese il 3-4 % della popolazione viva in condizione di DSA, a fronte di altri paesi europei dove la stima di tali disturbi si attesta tra il 5 e il 12%.

Italia il cui linguaggio presenta una base trasparente e una corrispondenza tra grafema e fonema meno ambigua.

Inoltre l'espressione del disturbo muta con il procedere della scolarizzazione in relazione al mutare delle richieste dei diversi ordini di scuola e della società: per questo è possibile affermare che il disturbo è cronico ma non immutabile.

Un ruolo determinante, quello del contesto, che entra in relazione con l'estrema variabilità delle tipologie di disturbo e del loro livello di severità.

Una scuola inclusiva, insegnanti inclusivi e in generale una società inclusiva hanno un ruolo fondamentale rispetto al successo scolastico e lavorativo di un soggetto con DSA.

“Spetta alla scuola predisporre efficaci provvedimenti compensativi, dispensativi, valutativi e strategie di flessibilità didattica, che permettano agli studenti con DSA il raggiungimento di una formazione adeguata alle loro particolari esigenze per la piena realizzazione delle proprie potenzialità.” (Ventriglia, Storace e Capuano, 2017, p.10)

Altra evidenza da sottolineare è l'alto grado di **COMORBILITA'** che presentano i 4 tipi di disturbi tra di loro e anche con altre problematiche legate a: disturbi del linguaggio, del comportamento e dell'umore, da deficit dell'attenzione/iperattività, sindromi cinetiche, disturbi d'ansia.

Martin Seligman (1975) parla di *“impotenza appresa”*¹¹ descrivendo la tendenza tipica di alcuni soggetti a sentirsi inadeguati e ad assumere atteggiamenti rinunciatari nella convinzione di essere la causa stessa delle proprie difficoltà. Questa percezione negativa delle proprie capacità e un eccessivo affaticamento dinanzi a richieste che sembrano insormontabili contribuiscono a far vivere negativamente tutta l’esperienza di apprendimento e, in fasi delicate di crescita, a perdere ogni fiducia in sé.

Un aspetto fondamentale da tenere in considerazione è anche quello dell’estrema variabilità fra coloro che presentano disturbi specifici di apprendimento: a tal proposito quando si predispongono attività di potenziamento o quando si stabiliscono misure compensative e/o dispensative da adottare, è sempre e comunque necessario aver presenti per ognuno attitudini, punti di forza e di debolezza, caratteristiche tecniche ed emotive.

Pensare che esistano strumenti efficaci per tutti i DSA o pensare di applicare prassi e comportamenti senza tener conto della **SPECIFICITA’** dei soggetti può portare da un lato alla creazione di una eccessiva stereotipizzazione dei disturbi, dall’altro all’adozione di strategie inefficaci se non addirittura deleterie per gli studenti.

“L’apprendimento è un diritto di tutti e la scuola è il luogo dove questo diritto viene realizzato. È lo strumento che la società si è data per sviluppare la conoscenza tra gli uomini e indirizzare i

¹¹ Seligman non si riferisce nello specifico ai DSA ma la sua analisi sulle forme depressive si lega assolutamente alla percezione di sé che questi soggetti assumono dinanzi ai loro insuccessi.

processi di apprendimento verso obiettivi comuni, annullando le disuguaglianze e cercando di formare cittadini competenti. [...]

È dunque molto importante che i docenti siano consapevoli del ruolo che possono svolgere per la formazione della persona dal punto di vista educativo, oltre che dell'apprendimento. Ciò significa valorizzare le idee di ogni alunno come punto di partenza dello sviluppo successivo.” (Stella e Zoppello, 2018, p.160)

Si stima che nel nostro paese il 3-4% della popolazione scolastica sia affetta da dislessia, disortografia, disgrafia o discalculia: questa incidenza così significativa mostra quanto siano necessarie da parte delle istituzioni scolastiche azioni sistematiche di inclusione volte a garantire a questa fascia consistente di studenti la possibilità di formarsi e di esprimersi secondo le loro inclinazioni.¹²

Uno degli aspetti più contraddittori dei percorsi scolastici dei bambini con DSA è legato al fatto che si tratta di studenti con una buona intelligenza che, se adeguatamente guidati e seguiti, non presentano difficoltà di comprensione ed elaborazione dei contenuti.

¹² In realtà le stime sono piuttosto variabili (sia geograficamente che a seconda delle fonti) quasi a sottolineare un dissenso interpretativo sulla natura diagnostica. Questa mancanza di consenso rischia di creare una percezione che sminuisce la natura dei disturbi in esame.

Un'altra causa di difficoltà diagnostiche può essere attribuita a situazioni nelle quali si hanno condizioni familiari difficili che vengono indicate come la causa dello scarso rendimento.

Un altro fattore di “mascheramento diagnostico” (Capuano, Storace e Ventriglia, 2013) può essere causato dal fatto che studenti con un alto livello cognitivo, riescono a compensare autonomamente le loro difficoltà restando in linea con il percorso dei coetanei, ma con un impiego notevole di energie e di affaticamento.

Ma il susseguirsi di insuccessi scolastici porta inevitabilmente ad un effetto domino nel quale il bambino si sente inadeguato e frustrato perché il percorso intrapreso con i suoi coetanei si presenta per lui estremamente faticoso: essendo lui perfettamente consapevole di non poter esprimere il proprio valore (perché, va ricordato, il bambino DSA è un bambino intelligente) perderà ogni fiducia nella scuola e negli insegnanti. Insegnanti che hanno il compito di formare i piccoli tenendo presente e valorizzando ogni loro peculiarità e attitudine, in un processo educativo che viaggia di pari passo con quello familiare. Scuola e famiglia rappresentano i cardini del sistema educativo e la qualità dei rapporti all'interno di queste due istituzioni e tra queste, è in grado di fare la vera differenza nel rendere tale percorso positivo od estremamente avverso.

Insegnanti formati e competenti e una famiglia consapevole e collaborativa¹³, sono le chiavi della riuscita o della disfatta del processo formativo di ogni piccolo DSA.

Purtroppo la vita scolastica di tante persone è costellata da episodi di insuccesso e frustrazione e la correlazione fra questi disturbi e tale insuccesso è, per tanti, storia.

“Ma proprio perché il bambino dislessico è anche un bambino intelligente, è importante ricordare che l’acquisizione dei contenuti non gli è preclusa; dunque le sue difficoltà di lettura dovrebbero essere compensate da strategie che lo aiutino nello studio, senza dover ricorrere necessariamente ad elevate capacità di lettura. Anche quando queste siano gravemente compromesse, non va

¹³ Anche una diagnosi precoce e ben strutturata è un elemento imprescindibile.

dimenticato che il bambino è in grado di apprendere, quindi ha il diritto di farlo.” (Zappaterra, 2012, p.96)

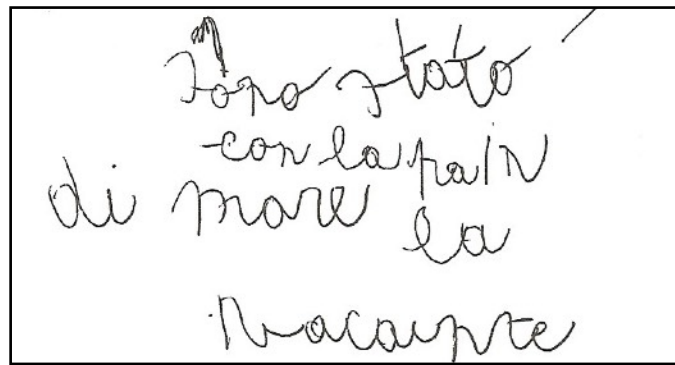
Di seguito verranno descritti brevemente i disturbi di disgrafia e discalculia mentre dislessia e disortografia saranno affrontati in maniera più approfondita, perché oggetto del caso di studio di questa tesi.

1.2.1 DISGRAFIA

“La disgrafia fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio-esecutivo della prestazione” (Linee Guida, 2011)

Questo disturbo rileva difficoltà nella realizzazione grafica dei segni alfabetici e numerici: il tracciato è incerto, le dimensioni risultano inappropriate e non armoniche, la forma è spesso talmente disorganica da risultare illeggibile anche al suo autore e questo aspetto risulta particolarmente invalidante nella revisione dei propri testi.

La leggibilità è uno dei parametri in esame nelle diagnosi di disgrafia assieme alla fluenza che rappresenta un altro grande scoglio: se troppo lenta il bambino rimane indietro nelle attività di classe anche quando la richiesta è semplicemente una copiatura dalla lavagna, se troppo frettolosa il controllo del gesto grafico risulta inadeguato.



14

La fatica e la notevole richiesta di attenzione sugli aspetti grafo-motori mette in secondo piano altri aspetti che con il proseguire del percorso scolastico diventano più importanti, come l'elaborazione dei testi: un bambino disgrafico impiegherà quasi tutta la sua capacità di concentrazione per realizzare graficamente quanto prodotto lasciando risorse cognitive residue insufficienti per dedicarsi all'ideazione vera e propria di un testo scritto.

DIFFICOLTA' PRINCIPALI DISGRAFIA

1. Ritmo grafico
2. Pressione sul foglio
3. Posizione
4. Direzione del gesto grafico
5. Orientamento nello spazio grafico
6. Dimensione dei grafemi
7. Unione dei grafemi
8. Esecuzione di copie (Zappaterra, 2012)

L'impugnatura e la pressione risultano inadeguate: l'alunno fa molta fatica quando scrive, spesso la sua posizione sulla sedia è scomposta,

¹⁴ Esempio di testo di un bambino con disgrafia tratto da www.granellidipsicologia.com

e il tratto risulta spesso troppo forte o troppo debole. Anche l'organizzazione dello spazio sul foglio risulta inadeguata e seguire le righe o la quadrettatura dei quaderni si rivela difficilissimo.

Una scarsa coordinazione oculo-manuale causa inversioni nella direzione gestuale e spesso si riscontra anche la tendenza a ripassare più volte sui segni già tracciati. La legatura fra le lettere è spesso inesatta e lo spazio fra le parole può essere inappropriato.

1.2.2 DISCALCULIA

Il disturbo legato all'apprendimento del calcolo è piuttosto articolato e si presenta nei soggetti con caratteristiche diverse; si possono riconoscere infatti 3 tipi di discalculie (Trisciuzzi, 2003):

1. Difficoltà legate alla rappresentazione mentale del concetto di quantità legate ad una non acquisizione (o ad una acquisizione incompleta o inesatta) della nozione di conservazione delle quantità, causate da difficoltà prassico-motorie;
2. Difficoltà nella memorizzazione e nel recupero dei fatti numerici e nella scrittura dei numeri;
3. Difficoltà di seriazione e classificazione.

Per i discalculici anche semplicemente le azioni di scrivere e leggere i numeri richiedono sforzi immani a causa dei problemi relativi all'organizzazione spaziale e sequenziale e questo diventa molto complicato con l'aumento delle richieste scolastiche. Inoltre presentano grandi difficoltà dinanzi alla numerazione regressiva, nella

memorizzazione delle tabelline (e quindi nelle moltiplicazioni e nelle divisioni) e in generale in tutte le azioni che richiedono di quantificare, stabilire nessi e relazioni, denominare, leggere e scrivere simboli matematici e relative operazioni. Anche la velocità del calcolo a mente è notevolmente ridotta a causa della difficoltà nel recupero delle informazioni e della mancata automatizzazione dei fatti numerici. La discalculia viene diagnosticata perlopiù in comorbidità con altri disturbi specifici.

DIFFICOLTA' PRINCIPALI DISCALCULIA

1. Lentezza nel processo di simbolizzazione
2. Difficoltà percettivo-motorie
3. Difficoltà pratiche
4. Dominanza laterale non adeguatamente acquisita
5. Difficoltà di organizzazione e di integrazione spazio-temporale
6. Difficoltà di memorizzazione
7. Difficoltà di esecuzione di consegne in sequenza (Zappaterra, 2012, p.73)

1.2.3 DISORTOGRAFIA

Frequentemente descritta in associazione con il disturbo della dislessia¹⁵ con il quale si presenta spesso in comorbidità, la disortografia rileva nel processo di produzione scritta e condivide con la dislessia problematiche relative ai processi visivi, fonologici, lessicali.

A differenza della disgrafia, che interferisce con la forma, la disortografia presenta difficoltà di **CONTENUTO**: le abilità compromesse sono quelle relative alla traduzione grafica dei suoni. Si può parlare di tale disturbo quando gli errori ortografici sono significativamente superiori a quelli attesi per età, livello scolastico, profilo intellettivo e quando sono persistenti, mostrando resistenza ad attività di correzione.

Come la dislessia, questo disturbo può essere legato a difficoltà linguistiche, a non buone capacità percettive e discriminatorie visive e/o uditive, a un processo di simbolizzazione grafica particolarmente lento, a una insufficiente o incompleta acquisizione spazio-temporale. La non consolidata **AUTOMATIZZAZIONE** del processo di trascrizione si caratterizza per una serie di tipologie di errori:

Sostituzioni:

- per somiglianza dei suoni (d-t; c-g; r-l; v-f)
- per somiglianza della forma (a-o; n-u)
- per entrambe (b-d; m-n)

¹⁵ Anche in questo caso di studio il soggetto presenta i due disturbi in comorbidità.

Omissioni:

- di grafemi (*folia per foglia*)
- di intere sillabe (*doni per domani*)

Aggiunte:

- di grafemi (*cassa per casa*)
- di intere sillabe (*tavolovo per tavolo*)

Inversioni:

- di grafemi (*guffia per cuffia*)
- di grafemi contigui (*talovo per tavolo*)

Separazioni:

- *in sieme per insieme*

Fusioni:

- *loca per l'oca*

Scrittura parole omofone:

- *anno per hanno*
- *squola per scuola*

Ortografici puri:

- doppie
- accenti
- troncamenti

- elisioni
- uso della maiuscola

Molti di questi errori possono essere comuni anche ad alunni non disortografici e a volte può risultare difficile per un insegnante distinguere semplici difficoltà della scrittura legate magari a immaturità linguistica da un disturbo vero e proprio.

L'associazione con il disturbo della dislessia rivela anche una difficoltà nel creare un "magazzino lessicale" cui attingere nel momento della scrittura. Il soggetto con disortografia fatica a **MEMORIZZARE** la corretta forma ortografica delle parole che deriva dalla conversione fonema-grafema, e questo è il motivo per cui gli errori tendono a persistere anche se corretti: il bambino non riesce ad "archiviare" e a recuperare dalla memoria la giusta informazione e ogni volta che scrive deve eseguire ex-novo la conversione dal suono alla parola e se questa funzione è compromessa gli errori si ripresentano.

Una delle conseguenze più evidenti e più invalidanti di questo disturbo riguarda la produzione contenutistica di un testo scritto, operazione quanto mai complessa. Data l'immensa fatica che il soggetto prova nello scrivere correttamente le parole, quindi sul "come" scrivere, gran parte della sua attenzione è rivolta a questa fase ed è conseguenza naturale che il contenuto vero e proprio del testo vada in secondo piano.

"La scrittura di un testo implica l'attivazione di processi cognitivi complessi: si deve decidere cosa scrivere, attivando una rappresentazione semantica del contenuto, come scrivere, come costruire le frasi, il che richiede abilità sintattiche; infine è

necessario scrivere le parole una ad una, trovando la corretta forma, compito che richiede abilità ortografiche. Ogni atto di scrittura prevede, dunque, l'attivazione e l'integrazione di queste competenze." (Zappaterra, 2012, p.70)

Tutto il dialogo dinto mi
racconto

IL GOND 23 GENAO 2018

SIAMO ADATI A POGO SALOREJTO
A IL MECATO,

APIAMO ICOTATO TATA GETE CHE
JI CONSLAVA DIPO IL NONNO DI LOREZO
BARDAZZI E E SIAMO ATATI A
O SEVARE UN BACO DI FOMAGI,
DO NE VAMA RA COLER I DIALDEL
E VENUTA UNUOMO CHE PALA E
COE A DEIO: « CHE MELAI RIVENTUTA »
I VENITORE RIPONTE: « NO...ONO TE »

“Learning to write is the most complex language task that children must undertake. Students with learning disabilities face special difficulties in spelling and handwriting, as well as in the processes of thinking, planning, drafting, revising, and refining the written piece.”
(Yuehua Zang, 2000, p.476)

La diagnosi di disortografia, come per la dislessia, viene fatta non prima della fine della classe seconda della scuola primaria: data la **GRANDE VARIABILITÀ NEI TEMPI DELL’APPRENDIMENTO DELLA LETTOSCRITTURA**, la scuola “concede” ai bambini due anni di tempo per automatizzare il processo.

Questo non significa che gli insegnanti debbano attendere una diagnosi certa per attivare piani di potenziamento. I segni di questi tipi di disturbo sono vari e spesso mal interpretabili e interpretati, ma quello che è certo è che attività integrative o semplicemente pensate e organizzate in prospettiva inclusiva non possono nuocere ad alcuno.

Sin dalla scuola dell’infanzia è possibile individuare¹⁶ una serie di segni predittivi sui quali si possono (e si dovrebbero) già attivare percorsi di potenziamento: difficoltà motorio-prassiche, immaturità nella manipolazione fine, tempistiche lunghe nell’acquisizione della lateralizzazione e del linguaggio, difficoltà nella discriminazione dei suoni, nella memorizzazione di brevi filastrocche e/o nei giorni della settimana.

Un percorso scolastico di questo tipo sicuramente contribuirà ad un’individuazione precoce del disturbo e ad una riduzione del carico sul bambino. Perché, elemento da non dimenticare, è la dimensione

¹⁶ Ed è doveroso da parte degli insegnanti dell’infanzia segnalare in continuità verticale eventuali segni di un potenziale bambino DSA.

emotiva.

Il senso di spaesamento, la sensazione di inadeguatezza, la difficoltà nel gestire compiti e consegne, l'incapacità di collegare la propria frustrazione ad elementi puramente strumentali e non cognitivi, rischiano assolutamente di rendere il percorso scolastico non solo faticosissimo ma anche demotivante.

La preparazione e sensibilità degli insegnanti fanno davvero la differenza sia nell'individuare gli elementi distintivi dei disturbi, che ad attivarsi per predisporre ed attuare attività specifiche, e soprattutto nel formarsi ed informarsi in maniera continuativa su tutte le strategie che si possono mettere in atto, cercando di capire nello specifico quali possono funzionare meglio per ogni bambino.

La diagnosi clinica servirà per mettere in luce punti di forza e punti di debolezza sui quali intervenire e rappresenta per l'insegnante lo strumento per poter agire ancora più consapevolmente e in una logica di equipe.

“L'articolo 3 della legge 8 ottobre 2010, n. 170, attribuisce alla scuola il compito di svolgere attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA, distinguendoli da difficoltà di apprendimento di origine didattica o ambientale, e di darne comunicazione alle famiglie per l'avvio di un percorso diagnostico presso i servizi sanitari competenti.” (Linee guida, 2013)

1.2.4 DISLESSIA

La prima analisi clinica di un caso di dislessia fu portata avanti, nel 1896, dal medico oculista W. Pringle Morgan, che descrisse il caso di un ragazzo di 14 anni incapace di imparare a leggere nonostante una capacità cognitiva assolutamente nella norma: Morgan parlò, per la prima volta, di difetto congenito di una parte del cervello. “*Word blindness*” la definì nel 1895 Hinshelwood, ovvero “*cecità verbale congenita*¹⁷”.

Le cause di tale disturbo sono state oggetto di svariate ipotesi nel corso degli anni: si è parlato di matrice biologica, emotivo-affettiva, di difficoltà cognitive: Samuel Orton, uno dei più eminenti studiosi in materia, coniò il termine “*strefosimbolia*” per indicare gli errori di inversione spaziale delle lettere, nella convinzione di una correlazione diretta tra mancinismo e dislessia¹⁸.

Ancora oggi, in realtà, non c'è chiarezza unanime rispetto all'eziologia di tale disturbo, anche se la tesi a sostegno di un quadro di origine psichica risulta decisamente obsoleta, mentre le ipotesi a favore di una base neurobiologica sono oggi le più accreditate e le tecniche più avanzate di *Neuroimaging*¹⁹ tendono a confermare la causa in un

¹⁷ Hinshelwood J., (1895), *Wordblindness and visual memory*, in “Lancet” n.2.

¹⁸Il suo contributo è ancora oggi importante per aver messo in luce il ruolo della dominanza laterale nel processo di apprendimento della lettura e per aver focalizzato gli studi su base cerebrale.

¹⁹ PET (tomografia a emissione di positroni) e RMF (risonanza magnetica funzionale) sono le tecniche più utilizzate

ritardo maturazionale della corteccia frontale inferiore di sinistra²⁰ che porterebbe il soggetto ad elaborare le informazioni in maniera inadeguata.

“Nei primi anni 90’, tempi in cui molti ancora sollevavano dubbi sul fatto che la dislessia evolutiva esistesse come entità nosologica distinta e fosse caratterizzata da un specifico disturbo dello sviluppo delle abilità di lettura, si è guardato alle nascenti tecniche di neuroimmagine funzionale come ad una potenziale fonte di informazioni dirimenti a svelare un endofenotipo tipico, un marker neurale, del disturbo comportamentale della dislessia.

Dopo 25 anni di studi è possibile affermare che un marker cerebrale ricorrente della dislessia è stato identificato nella mancata maturazione di competenze ortografiche nelle regioni occipitotemporal ventrali dell'emisfero di sinistra, deficit specifico per il compito di lettura.

Nonostante ci siano altre evidenze a complicare il quadro, le neuroimmagini hanno quindi contribuito, quanto meno, a spostare in maniera decisiva l'attenzione da interpretazioni "motivazionali" della dislessia ad interpretazioni neuropsicologiche.” (Paulesu E., 2018)²¹

²⁰ *“L’area temporale possiede delle zone che rispondono al riconoscimento dei paesaggi e al riconoscimento dei volti. Anche se entrambi gli emisferi sono competenti per il riconoscimento di parole e volti, l'emisfero sinistro ha maggiori affinità percettive per la lettura e quello destro per il riconoscimento dei volti. La regione occipito-temporale sinistra raccoglie le informazioni visive e grazie all’invariata spaziale delle lettere attua il riconoscimento delle parole.” (Dehaene, 2009)*

²¹ Paulesu E. 14-15/12/2018 - XVII Congresso Nazionale AID *“Dislessia: liberi di apprendere”* Università degli Studi di Milano

Si parla anche di “**ALTERATA CONNETTIVITÀ CEREBRALE**” ad indicare un’organizzazione differente a livello cerebrale degli input visivi ed uditivi.

Quello che oggi appare certo è che la dislessia presenti caratteri ereditari e privilegi la trasmissione al maschile²²: il figlio di padre dislessico ha il 40% di probabilità di esserlo a sua volta, percentuale che si riduce al 35% se è la madre a presentare il disturbo.

L’EREDITARIETÀ sembra avere implicazioni anche sulle difficoltà fonologiche di eventuali genitori dislessici: questo sembrerebbe confermare una correlazione tra discriminazione fonologica, disturbi del linguaggio e disturbo della dislessia.

Anche se un ritardo nell’acquisizione del linguaggio e/o un un vero e proprio disturbo specifico del linguaggio non sembrano essere necessariamente indici di dislessia, in realtà è ormai accettata l’evidenza che un deficit nella consapevolezza fonologica costituisca un prerequisito da tenere assolutamente in considerazione nell’osservazione e valutazione di bambini che presentano difficoltà di apprendimento della lettoscrittura.

Il percorso, infatti, di riconoscimento della parola scritta necessita della capacità di individuare e identificare le unità intermedie che costituiscono le parole a livello fonologico. I bambini devono essere in grado di riconoscere i fonemi e, in un secondo momento, di associarli ad un sistema simbolico.

²² “[...] nelle donne i processi fonologici hanno luogo sia nella corteccia (giro) frontale inferiore di sinistra che in quella di destra, sono cioè bilaterali e possono in tal modo far fronte a eventuali problemi che derivino dai deficit di uno solo dei due emisferi: il che spiega perché bambine e donne siano molto meno soggette alla dislessia e anche perché le bambine imparino a parlare e scrivere prima dei maschietti”.
(Oliverio, 2004)

CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA e metafonologica implicano la capacità di distinguere suoni precisi all'interno delle parole, di segmentare parole o loro parti: si tratta di competenze che normalmente i bambini iniziano ad acquisire intorno ai quattro anni, che si richiedono all'inizio del percorso alla scuola primaria e che sono assolutamente necessari per apprendere a leggere e scrivere.

Per bambino che mostra difficoltà nella discriminazione dei suoni la richiesta di convertire tali suoni in un sistema simbolico per lui arbitrario, potrebbe diventare un ostacolo insormontabile.

A tal proposito la scuola dell'infanzia ha un ruolo molto importante nel lavoro fonologico e allo stesso tempo anche durante la classe prima della scuola primaria le insegnanti hanno il compito di verificare e intervenire sulla consapevolezza metafonologica degli alunni con attività specifiche.

Si distinguono 2 tipologie del disturbo:

1. **DISLESSIA EVOLUTIVA:** disturbo proprio di coloro che non riescono ad imparare correttamente a leggere. Può essere diagnosticata sia in un bambino che in un adulto.
2. **DISLESSIA ACQUISITA:** disturbo occorso in seguito ad un danno cerebrale in soggetti che avevano già acquisito l'abilità di scrittura.

Io mi occuperò in questo lavoro di tesi di dislessia del primo tipo, che risulta essere il disturbo più frequente (tanto da essere utilizzato spesso come sinonimo di DSA) e che proprio a causa della sua diffusione e dell'attenzione mediatica, rischia di essere banalizzato e divenire oggetto di luoghi comuni anche all'interno della scuola stessa.

Questo disturbo specifico si manifesta con:

“ [...] una difficoltà nell’imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità di lettura.” (L.170/2010)

In sostanza il soggetto dislessico presenta difficoltà nel processo di conversione grafema-fonema che lo porta a leggere in maniera non accurata ed estremamente lenta con una significativa discrepanza rispetto a quanto atteso dall’età, dal livello di scolarizzazione e al quoziente intellettivo. Per essere diagnosticato come disturbo occorre che le difficoltà interferiscano in maniera invalidante sia rispetto al percorso scolastico che in tutte quelle attività della vita che richiedono l’abilità della lettura.

È importante sottolineare quanto l’apprendimento della lettoscrittura sia un processo molto più complesso di quanto ritenuto: la facilità con la quale la maggior parte dei bambini affrontano tale percorso non lo rende per questo meno articolato²³. Leggere e scrivere non implicano soltanto aspetti meccanici e motori ma sono:

“Attività mentali complesse, che procedono sulla linea di una complessificazione sempre maggiore della capacità rappresentativa, fino alla simbolizzazione capace di mettere in corrispondenza un significante ed un significato, dove il significante, al contrario del significato, non ha alcun rapporto diretto con la realtà circostante o con il mondo interiore del bambino. Il significante, da intendersi sia come le lettere scritte, sia anche come i fonemi pronunciati, è

²³ *“Al cervello della specie sono occorsi duemila anni per giungere a leggere l’alfabeto. Oggi noi chiediamo questa operazione ai nostri alunni nell’arco di circa duecento giorni.” (Zappaterra, 2012, p.28)*

collegato del tutto arbitrariamente e convenzionalmente al significato che esso assume nel comporsi in parole e frasi.” (Zappaterra, 2012, p.49)

Come per gli altri disturbi specifici dell'apprendimento, la dislessia presenta difficoltà che risultano resistenti ad attività di potenziamento dell'apprendimento.

Inoltre come per gli altri DSA si riscontra un alto grado di **COMORBILITÀ** non solo con disortografia, disgrafia e discalculia ma anche con altri disturbi come quello della condotta, quello oppositivo-provocatorio, quelli depressivi e il disturbo da deficit di attenzione/iperattività.

DIFFICOLTA' PRINCIPALI DISLESSIA

1. Percezione e integrazione visivo-uditiva
2. Memorizzazione visivo-uditiva
3. Organizzazione e integrazione spazio-temporale
4. Simbolizzazione uditivo-grafica
5. Dominanza laterale non adeguatamente acquisita
6. Organizzazione del linguaggio

(Zappaterra, 2012)

Gli errori tipici che si riscontrano riguardano sia gli aspetti grafici delle parole, sia quelli legati al loro suono:

- segni uguali ma diversamente orientati (*b-d-p-q*)
- segni molto simili (*m-n*)
- segni che esprimono suoni molto simili (*d-t; f-v*)

La confusione nell'organizzazione mentale rispetto a questi simboli e nella discriminazione fonologica rende tipici anche i seguenti errori:

- Anticipazione: il soggetto legge solo la prima parte della parole e tende ad inventarne la finale
- Aggiunte (*tavolovo* per *tavolo*)
- Inversioni (*talovo* per *tavolo*)
- Omissioni (*foco* per *fuoco*)
- Salti di parole o di intere righe.

L'ATTENZIONE SELETTIVA, implicata nel trattenimento delle informazioni che si ricavano dall'ambiente circostante e, nel caso della lettura, l'attenzione visuo-spaziale, riferita alla capacità di scorrere sulle parole nel giusto ordine, sono entrambe funzioni cerebrali che nei soggetti dislessici possono essere in parte inficcate.

Un aspetto importante da analizzare nel disturbo della dislessia è quello della **MEMORIA**. Memoria a breve termine di tipo verbale e memoria di tipo episodico creano difficoltà per esempio nel ripetere sequenze, nel ricordare le tabelline, i giorni della settimana o tutte quelle informazioni che si ricavano dallo studio e che richiedono abilità mnemoniche: in realtà quelle che passano attraverso il canale verbale e simbolico.

I problemi sembrano essere legati alle fasi di immagazzinamento e di recupero dei dati: entrambi sono collegati all'attenzione e alle modalità con le quali il cervello processa le informazioni, le relaziona fra loro e crea svariate tipologie di legami.

Il sistema di ricordi che si viene a creare è in continuo cambiamento e si evolve e cambia forma ogni volta che un nuovo dato viene assorbito e messo in relazione con quanto immagazzinato.

Potremmo immaginare la memoria come una rete di nodi collegati tra loro in maniera continua: le connessioni si moltiplicano e mutano a seconda di quanto e come recepisco e organizzo nuove conoscenze. Va da sé che ogni individuo abbia un sistema differente di gestione della memoria, dovuto alle modalità di apprendimento, all'ambiente di apprendimento, alla motivazione e al proprio senso di autoefficacia, alle capacità attentive e al canale sensoriale utilizzato al momento in cui recepisco nuove informazioni.

Nella gestione della memoria di lavoro, durante la quale si tengono a mente più informazioni, i bambini con dislessia necessitano assolutamente di strategie specifiche per riuscire a organizzare il proprio pensiero.

È una peculiarità ormai acquisita quella per la quale i soggetti con dislessia privilegino il canale visivo per conoscere: sono **“visual learners”**²⁴, imparano cioè per immagini.

Quindi nel momento in cui il dato viene acquisito, se veicolato attraverso un'immagine, anche un bambino dislessico (se opportunamente stimolato nella fase attentiva) può trovare relazioni e collegamenti mnemonici in modo tale da rendere l'informazione successivamente recuperabile e riutilizzabile.

²⁴ <https://www.dislessia-adhd-discalculia.com/il-metodo-davis/>

“Non chiamatelo disturbo: è un modo diverso di apprendere.”

(Stella e Zoppello, 2018)

Potremmo facilmente estendere il concetto a tutti gli individui: ognuno di noi ha un diverso modo di recepire e vivere il contesto, ognuno di noi presenta un diverso modo di conoscere.

Insegnare ad apprendere in un’ottica metacognitiva significa anche questo: mostrare ai discenti che esistono infinite modalità di ragionamento.

È automatico allora pensare che se gli insegnanti progettano attività didattiche utilizzando canali multisensoriali che veicolino in maniera differenziata le informazioni, ogni alunno è messo in grado di apprendere e di organizzare e gestire la propria memoria.

La scuola non è chiamata a trasmettere conoscenze attraverso attività mnemoniche. Una delle otto competenze chiave di cittadinanza europee è proprio quella dell’*imparare ad imparare*²⁵, e risulta ovvio che questo implichi una valutazione dei diversi stili e tempi di apprendimento.

²⁵ Otto Competenze chiave europee sull’apprendimento permanente: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare ad imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. (GU L 394 del 30.12.2006)

La **LENTEZZA ESECUTIVA** che caratterizza il lavoro di questi DSA, apre un'altra questione importante relativa ai tempi scolastici: uno degli strumenti compensativi previsti nei vari piani personalizzati e indicato anche linee guida relative alla normativa sui DSA, prevede che ai soggetti con dislessia vengano concessi tempi aggiuntivi pari, di norma, al 30%²⁶ in più (al massimo) rispetto al resto della classe. Il tempo, in effetti, sembrerebbe uno dei regali più preziosi che possiamo fare a un bambino che presenta difficoltà a stare al passo con gli altri non solo relativamente alle tempistiche, ma anche e soprattutto nella gestione dell'attenzione.

In effetti se questi bambini vengono aiutati a trovare opportune strategie di lavoro e allo stesso tempo le attività vengono strutturate in maniera tale da bypassare le loro difficoltà strumentali, probabilmente impareranno a gestire diversamente il tempo a loro disposizione e successivamente potranno fare a meno di tempi aggiuntivi che, se non gestiti accuratamente, rischiano soltanto di creare un ulteriore affaticamento.

Il rischio che questi alunni non riescano ad organizzare neanche i minuti in più che vengono loro concessi, è altissimo.

Per questo motivo la questione non è così scontata: dato che il soggetto dislessico è soggetto ad un particolare affaticamento dovuto alla difficoltà nel gestire la propria attenzione, il tempo aggiuntivo non è necessariamente la soluzione auspicabile.

²⁶ "A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo." (Linee guida DSA 2011)

Gli insegnanti, quindi, in relazione a quelle che sono le caratteristiche particolari di quel bambino, sono chiamati ad aiutarlo nell'organizzare il lavoro in relazione alle sue capacità attentive e, allo stesso tempo, utilizzando strategie funzionali al suo coinvolgimento nelle attività proposte.

La base dell'insuccesso e del disagio di un bambino con dislessia non è riferita soltanto alla sua condizione primaria, ma indubbiamente è condizionata da quanto la società, in primis la scuola, è in grado di riconoscere e intervenire efficacemente per rimuovere ogni possibile ostacolo lungo il suo percorso.

Il deficit di decodifica che caratterizza questi soggetti non implica un deficit di **COMPRESIONE**: tuttavia l'estremo affaticamento che si manifesta e la mancata automatizzazione²⁷ dell'identificazione di un gran numero di parole, spesso rende la fase di comprensione difficile. In sostanza, la persona dislessica non presenta problemi di comprensione (ricordiamo che nelle diagnosi di dislessia si richiede un QI almeno nella norma) ma concentrando tutta la sua attenzione nella fase di decodifica, anche la successiva fase di cognizione ne risente soprattutto in testi lunghi e complessi.

Questa questione richiede, ancora una volta, la disponibilità dell'insegnante a valutare l'impegno del bambino rispetto al contenuto del suo lavoro, piuttosto che alla forma.

²⁷ "L'automatizzazione è quel processo che permette di svolgere un compito impiegando il minimo sforzo, cioè il minimo delle energie mentali e in modo quasi involontario, ottenendo tuttavia lo stesso risultato." (Stella e Zoppello, 2018)

Privilegiare, inoltre, il canale orale rispetto a quello scritto, soprattutto nei compiti che richiedono e valutano le capacità di comprensione, può spesso rivelarsi una delle soluzioni.

La difficoltà nella gestione dell'attenzione e quindi anche della comprensione, collegata anche a tutte le altre, porta con sé il rischio di "impotenza appresa" e quindi una tendenza del soggetto dislessico a sentirsi la causa delle proprie difficoltà: "È tutta colpa mia" è un pensiero comune per chi non riesce ad esternalizzare la causa del proprio insuccesso.

Questo rischio di personalizzazione incide notevolmente sulla qualità della vita di un bambino che trascorre a scuola la maggior parte del suo tempo sociale e condiziona la sua relazione con il mondo circostante. Per queste motivazioni risultano fondamentali sia il ruolo della famiglia che quello dei genitori: un concetto molto importante è quello che definisce la condizione di handicap come l'interazione tra una disabilità e il contesto socio-culturale.

La necessità di intervenire *ad personam* è data anche e soprattutto dal fatto che il disturbo della dislessia si presenta con un alto grado di eterogeneità dei profili: non esiste un dislessico uguale ad un altro perché diversi sono i livelli di compromissione, differenti i punti di forza e diverso è il contesto nel quale il bambino cresce e si forma.

"La dislessia è comunque un disturbo che si manifesta in modi assai differenti e viene considerato multifattoriale perché tanti sono gli elementi che concorrono a determinarlo, combinandosi in forme molto diverse fra loro. L'unico elemento comune, che caratterizza sempre il problema, è proprio la resistenza all'apprendimento.

Ovviamente non si tratta di una opposizione volontaria, ma della

manca di una caratteristica innata del nostro sistema cognitivo: la predisposizione a fissare delle corrispondenze al ripetersi dello stimolo o dell'esperienza." (Stella e Zoppello, 2018, p.27)

La formazione degli insegnanti assume fondamentale importanza anche rispetto a tale caratteristica del disturbo: le strategie da utilizzare non saranno mai le stesse, perché ogni dislessico è un mondo a sé, nello stesso grado in cui anche ogni bambino lo è. Occuparsi dei bisogni di ogni alunno nella loro specificità è, a mio avviso, uno degli aspetti più difficili e allo stesso tempo meravigliosi del lavoro del docente: quando si ha a che fare con un piccolo affetto da dislessia la cura che l'insegnante deve mettere nell'osservare, predisporre e attivarsi deve riguardare ogni aspetto, anche in accordo con quanto descritto nella diagnosi.

Lo strumento del PDP²⁸ che la Legge 170 del 2010 inserisce come "patto" tra scuola e famiglia, permette agli insegnanti di fare il punto sulle specificità dell'alunno in merito ai suoi punti di forza e alle sue difficoltà.

Un insegnante strategico è allo stesso tempo un grande osservatore e un grande motivatore.

Il **SENSO DI AUTOEFFICACIA** che il bambino deve acquisire per sentirsi protagonista attivo del proprio percorso formativo, deriva in primo luogo da un clima positivo e motivante e da un ambiente di apprendimento strutturato e organizzato in modo tale da far sì che nessuno si senta escluso.

L'apprendimento è un processo che integra aspetti cognitivi, emotivi e relazionali e da nessuno di questi si può prescindere.

²⁸ PDP: Piano Didattico Personalizzato

1.3 RIFLESSIONI

Vorrei concludere questo capitolo sui DSA puntando il riflettore su una questione più ampia rispetto al concetto di lettura e scrittura come mere funzioni strumentali.

Leggere e scrivere sono, soprattutto, strumenti per apprendere, per crescere, per formarsi. Non si tratta solo di acquisizioni tecniche, si tratta di diritti, si tratta di avere la libertà di utilizzare dati e informazioni per dare una forma e un senso a quanto ci circonda.

Non si dovrebbe prescindere da questo: aiutare il discente a trovare tutte le strategie opportune per accedere ad una personale lettura del mondo e per esprimere se stesso all'interno di questa realtà, è compito precipuo di ogni insegnante.

“Sei dolcissimo” disse la mamma a Ben mentre facevano una passeggiata nei campi verso sera.

“Sei dolcissimo e tanto carino, non c’è nessuno al mondo come te!”

“Davvero non c’è nessuno al mondo come me?” domandò Ben.

“Certo che no” rispose la mamma, “sei unico!”

Continuarono a camminare lentamente. Sopra le loro teste un grosso stormo di cicogne volava verso paesi lontani.

“Ma perché?” chiese Ben fermandosi di colpo, “perché non c’è nessuno al mondo come me?”

“Perché ognuno di noi è unico e speciale” disse la mamma ridendo e accovacciandosi a terra. “Vieni qui, siediti vicino a me.”

Poi fischiò alla loro cagnetta, Splendida, perché si sedesse con loro.

“Ma io non voglio che al mondo ci sia soltanto uno come me” protestò Ben.

“Perché no?” Si stupì la mamma, “è una cosa bellissima che tu sia unico e speciale!”

“Perché cos’è solo!” si lamentò Ben.

“Mentre io voglio che ci sia anche qualcun altro come me!”

(Grossmann, 2010)

CAPITOLO 2

LA DIDATTICA INCLUSIVA

2.1 INQUADRAMENTO TEORICO

- DEWEY: L'ATTIVISMO
- COMPORTAMENTISMO
- BRUNER: IL COGNITIVISMO
- GARDNER: LE INTELLIGENZE MULTIPLE
- IL COSTRUTTIVISMO
- IL MONDO DIGITALE

Sin dai primi del '900²⁹, nella pedagogia, con Montessori e Decroly, e nella psicologia, con Piaget e Vygotskij³⁰, e col tempo anche negli studi di didattica, il bambino ha acquisito un ruolo sempre più centrale nel proprio percorso di crescita.

L'ATTIVISMO di Dewey³¹ ci ha portato lontano da una scuola incentrata sul nozionismo e da una tipologia di insegnamento per lo più di tipo trasmissivo, volgendo lo sguardo alla stimolazione del pensiero critico, all'apprendimento cooperativo, all'importanza dell'esperienza reale e della pratica come modalità privilegiata di apprendimento attraverso il *learning by doing*

²⁹ I primi pedagogisti a conferire un ruolo attivo ai discenti nei loro percorsi formativi furono Maria Montessori (1879-1952) e Ovide Decroly (1871-1932).

³⁰ Jean Piaget (1896-1980), psicologo svizzero. Lev Semenovic Vygotskij (1896-1934), psicologo sovietico.

³¹ John Dewey (1858-1952) statunitense: filosofo, pedagogo, insegnante.

E se le critiche mosse a tali metodologie intendevano sottolineare l'esigenza di un approccio più scientifico ed oggettivo e meno incentrato sulle individualità degli alunni, dando vita al **COMPORAMENTISMO**³² e incentrando la propria filosofia sull'incapacità di conoscere i meccanismi della mente umana, furono Bruner³³ e il **COGNITIVISMO** a riportare in una posizione centrale, con la definizione di "metacognizione", il discente nel proprio processo apprenditivo.

L'importanza della consapevolezza in relazione alle proprie modalità di apprendere mette in primo piano anche la necessità di attivare il sistema delle preconcoscenze, in maniera tale da strutturare il materiale e le attività facilitandone la fruizione e dando luogo ad un "apprendimento significativo".

Il soggetto che apprende e il modo in cui si costruiscono le conoscenze vengono analizzati da punti di vista differenti e multidimensionali: Gardner³⁴ ci ha parlato di "INTELLIGENZE MULTIPLE" e della necessità di considerare la mente umana organizzata in più competenze che si strutturano in relazione al contesto entro il quale ci troviamo.

"Si fa più diffusa la consapevolezza del carattere di invenzione/ costruzione soggettiva e culturale della conoscenza, del fatto che tra soggetto ed oggetto esistano forme di solidarietà più profonde, e della natura multidimensionale ed irriducibile della conoscenza stessa." (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2007, p.48)

³² Burrhus Skinner (1904-1990) è considerato il rappresentante più significativo del comportamentismo.

³³ Jerome S. Bruner (1915-2016), statunitense, psicologo.

³⁴ Howard Gardner (1943-), statunitense, psicologo e insegnante.

Contesto relazionale, ambiente di apprendimento, comunità di pratica: queste sono le parole chiave del **COSTRUTTIVISMO** che sottolinea ancora di più la dimensione attiva di costruzione della conoscenza, vista ora in un'ottica di *lifelong learning*.

La costruzione di competenze è vista come il frutto di pratiche condivise e costruite collettivamente all'interno di un ambiente strutturato in maniera tale da porre i discenti in un'ottica di ricerca e di problematizzazione della realtà. La conoscenza, conquistata gradualmente e strutturata dal soggetto individualmente e nel gruppo in un'ottica collaborativa, riveste un ruolo molto differente rispetto al passato: la trasmissione nozionistica lascia il posto a percorsi attivi di costruzione di competenze che non hanno un traguardo ma che proseguono lungo l'arco di tutta la vita.

Colui che apprende, non lo fa soltanto nello spazio e nei tempi della scuola: tutto diventa sapere, tutto diventa strumento conoscitivo. Nell'era delle tecnologie digitali, dell'interconnessione globale, della condivisione sistematica delle informazioni, lo stesso spazio virtuale diviene ambiente di apprendimento collettivo.

Cambiano tempi, spazi, contenuti, problemi: il **MONDO DIGITALE** ci pone di fronte ad un *mare magnum* informativo, all'interno del quale siamo allo stesso tempo fruitori e protagonisti e nelle cui reti diviene sempre più difficile orientarsi. L'educazione al sapere oggi non può prescindere da una conoscenza strutturale del *cyberspazio* e del suo funzionamento, in un'ottica crescente di complessità.

Come si traduce tutto questo nell'insegnamento?

Qual è oggi il ruolo della scuola?

Quali sono gli strumenti della didattica?

2.2 LA DIDATTICA

- LE INDICAZIONI NAZIONALI
- LA SCUOLA OGGI
- IL SUPERAMENTO DEL MODELLO TRASMISSIVO
- CONCETTO DI COMPETENZA

“La didattica viene definita come la disciplina che si occupa delle azioni progettuali, attuative, valutative e negoziativo-simboliche idonee a favorire nei diversi contesti processi di acquisizione di migliore qualità ed efficacia attraverso l’allestimento di specifici dispositivi formativi.” (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2007, p.48)

Alla luce di quanto precedentemente esposto, è lecito chiedersi come la scuola e il sistema formativo in generale abbiano colto le variazioni teoriche dei concetti di apprendimento in funzione di un’ottica crescente di complessità e in risposta ai cambiamenti di problematizzazione del reale.

Se tra quadri teorici di riferimento e pratiche attive di insegnamento esistono dei gap temporali fisiologici (dati non in secondo luogo dal sistema formativo degli insegnanti), il profilo della scuola oggi nel nostro paese sembra aver colto soltanto in parte gli stimoli provenienti dal mondo della ricerca.

Se ci riferiamo al quadro progettuale di riferimento degli insegnanti oggi, le *“Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” (2012)*³⁵, la rilettura del

³⁵ Documento integrato da *“Indicazioni nazionali e nuovi scenari”*, presentato al MIUR il 22 febbraio 2018.

ruolo dell'insegnamento alla luce della nuova interpretazione del processo formativo basato sul concetto di competenza ci introduce ad un "fare scuola" innovativo.

Il concetto di **COMPETENZA** nel documento delle **INDICAZIONI NAZIONALI**, che si definisce come la capacità di un individuo di mobilitare le proprie risorse ed abilità per risolvere problemi in situazioni nuove, si lega didatticamente al concetto Vygotskiano di "zona di sviluppo prossimale" per quanto riguarda la progressione delle conoscenze e trova un riferimento nel quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente³⁶.

Se dunque il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di significato la costruzione attiva degli apprendimenti e restituisce centralità al profilo dello studente, le testimonianze e i report sulle scuole, registrano una certa resistenza al cambiamento documentata dallo stesso MIUR:

"[...] perdurare di situazioni di disorientamento e incertezza e di resistenze ad abbandonare modelli didattici tradizionali di tipo prevalentemente trasmissivo.

"[...] fatica di traghettare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli" (MIUR, 2018 pag.3)

³⁶ Competenze chiave definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (2006): 1) Comunicazione nella madrelingua; 2) Comunicazione nelle lingue straniere; 3) Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) Competenza digitale; 5) Imparare a imparare; 6) Competenze sociali e civiche; 7) Spirito di iniziativa e di imprenditorialità; 8) Consapevolezza ed espressione culturale .

L'analisi della "SITUAZIONE SCUOLA" oggi nel nostro paese non è propriamente oggetto di questa tesi, ma serve per evidenziare quelli che sono i nuovi paradigmi della didattica odierna e quelle che sono le criticità dell'insegnamento alla luce dei rapidi mutamenti del nostro contesto socio-culturale e soprattutto nella logica dell'inclusione.

Se una didattica frontale e di tipo **TRASMISSIVO** non viene più riconosciuta per tutti come strategia funzionale ad un apprendimento di qualità e ad una costruzione consapevole delle competenze, questo vale ancora di più quando abbiamo a che fare con alunni con DSA, che necessitano di strategie compensative adeguate.

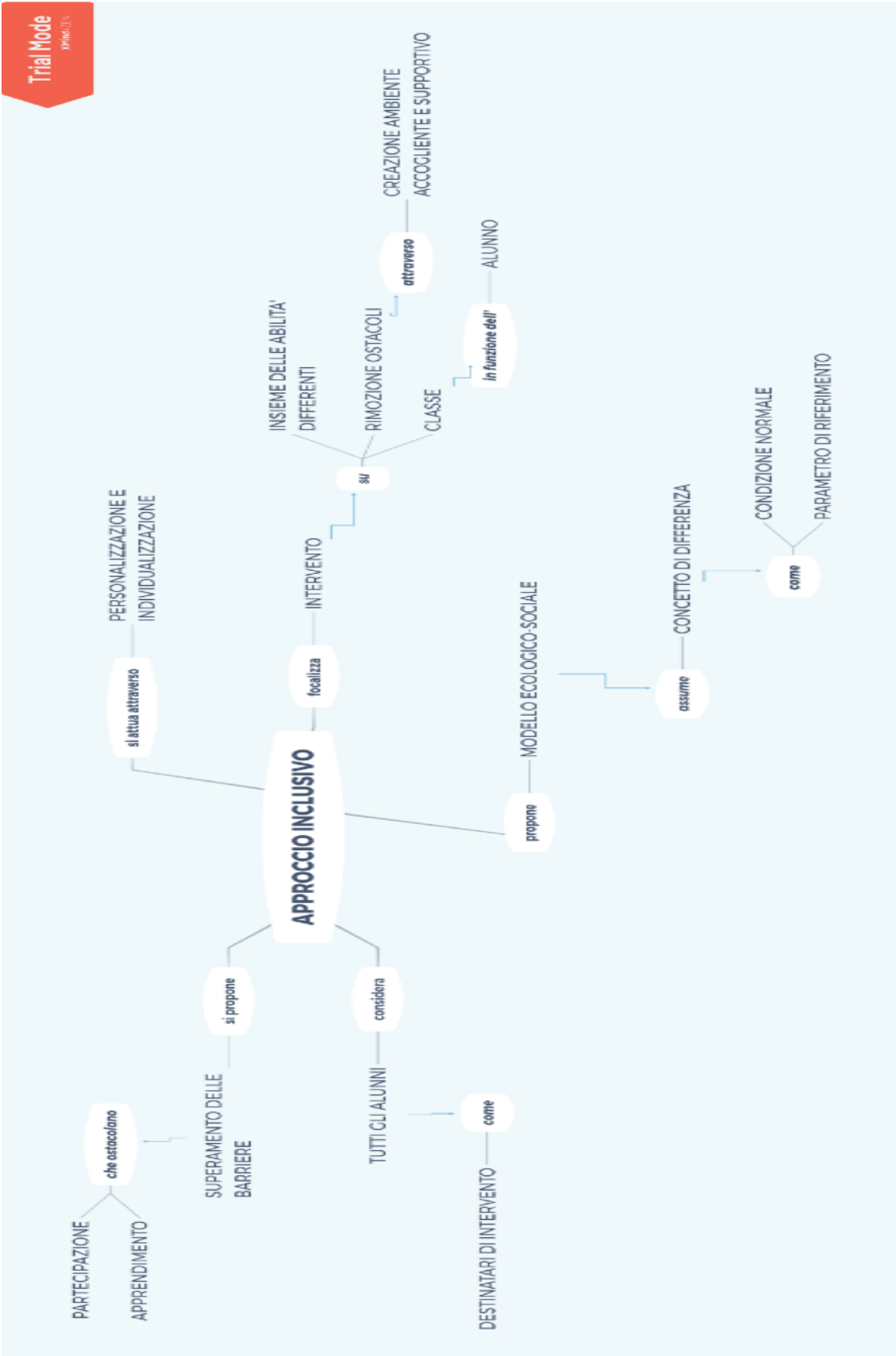
2.2.1 LA DIDATTICA INCLUSIVA

- DALL'INTEGRAZIONE ALL'INCLUSIONE
- LA DIVERSITA' COME PARADIGMA DI RIFERIMENTO
- LA DIMENSIONE SOCIALE DELL'APPRENDIMENTO

Dalla *Dichiarazione di Salamanca*³⁷: " [...]

- ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri,
- i sistemi educativi devono essere concepiti e i programmi devono essere messi in pratica in modo da tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e di bisogni,
- le persone che hanno bisogni educativi speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarli in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare queste
- necessità."

³⁷ DICHIARAZIONE DI SALAMANCA, sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali, U.N.E.S.C.O., 1994.



³⁸ Tratto da Ventriglia, Storace, Capuano, 2015.

*Il passaggio fondamentale dal concetto di **INTEGRAZIONE** a quello di **INCLUSIONE** ha permesso un cambio di prospettiva che non solo tiene conto dell'eterogeneità dei gruppi sociali, ma che mette sullo stesso piano tutti gli individui nel nome della **DIVERSITÀ COME PARADIGMA DI RIFERIMENTO**.*

Se "integrare" un soggetto con bisogni educativi speciali significava aiutarlo ad entrare a far parte del gruppo dei "normali", la **PROSPETTIVA DELL'INCLUSIONE** permette un passaggio ulteriore: tenuto conto, infatti, che ogni individuo è un soggetto diverso dagli altri, con proprie caratteristiche, peculiarità e criticità, la scuola ha il compito di garantire a tutti le stesse opportunità formative.

Se quindi la "diversità di ognuno" costituisce una ricchezza e se la natura dell'uomo è essenzialmente di tipo sociale, i contributi personali nell'apprendimento non possono che essere stimoli di confronto e di crescita per tutti.

Questa valorizzazione del singolo come portatore di uno speciale vissuto e di un particolare contesto, permette non soltanto un cambio di prospettiva che mette al centro ogni individuo, ma guarda al gruppo come espressione eterogenea di una realtà sempre più composta e multidimensionale.

Se la diversità è una ricchezza, compito precipuo del sistema formativo non può che essere quello di valorizzarla e di conferire a ognuno la possibilità di esprimersi e di sviluppare le proprie competenze autonomamente e consapevolmente. Questo significa lavorare cercando di dare a tutti gli strumenti giusti, che non saranno mai gli stessi per tutti.

Utilizzare e valorizzare le diversità significa apprendere insieme perché è nell'interazione continua e nello scambio come modalità

comunicativa privilegiata che si esprimono le individualità ed è nella logica cooperativa che si creano ambienti socio-emotivi capaci di mettere ogni discente nella condizione di sentirsi parte attiva della propria crescita. Una crescita personale ma allo stesso tempo condivisa.

La **DIMENSIONE SOCIALE DELL'APPRENDIMENTO** è ovviamente la più importante: la scuola è, per tutti i bambini, l'istituzione fondamentale (insieme alla famiglia) all'interno della quale non solo si costruiscono le proprie competenze, ma si struttura la qualità sociale attraverso le prime importanti sperimentazioni di condivisione, di mediazione, di costruzione democratica.

Nell'approccio didattico questo implica una radicale rivoluzione copernicana sia nell'approccio teorico che nella pratica quotidiana. L'insegnante non è più colui/colei che trasmette conoscenza: il suo ruolo oggi è molto diverso e non può prescindere da: peculiarità individuali, conoscenza e coscienza del contesto territoriale, del contesto sociale e culturale, delle reti formali e informali ma soprattutto da un confronto costante con la componente comunitaria. Se l'insegnante oggi ha un ruolo "strategico" e se la sua libertà di insegnamento è indubbiamente in primo piano, allora i paradigmi di riferimento, la sua formazione e la sua "vision" vengono ad assumere importanza fondamentale.

" [...] Se non sai dove stai andando, è difficile arrivare.

La visione rappresenta la coscienza del possibile, essa modella il modo in cui gli insegnanti percepiscono il proprio insegnamento, i propri studenti e la scuola e aiuta a comprendere le situazioni che avvengono in aula, le scelte che i docenti adottano durante

l'insegnamento e le decisioni che assumono per il loro futuro.” (Gola, 2012, p.97)

La messa in discussione di un modello didattico “tradizionale” non è puramente un cambio di paradigmi teorici ma è indirizzata alla messa a punto di una serie di interventi strategici e gestionali che mettono in primo piano **l'autonomia, la consapevolezza, la metacognizione, l'autodeterminazione, il senso di autoefficacia, la resilienza.**

2.2.2 UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: STRUMENTI DELLA DIDATTICA INCLUSIVA

- UDL: I PRINCIPI CARDINE
- FLESSIBILITA', PERSONALIZZAZIONE, INNOVAZIONE
- SCUOLA E TECNOLOGIE
- MEDIA EDUCATION: COSTRUZIONE DI SIGNIFICATI CONDIVISI

Se oggi l'eterogeneità del gruppo classe è lo standard che ogni insegnante si trova ad affrontare e se, come precedentemente descritto, l'insegnamento ha la necessità di essere strutturato in maniera tale da conferire a tutti la possibilità di esprimersi e di formarsi secondo le personali inclinazioni, se compito di ogni insegnante è quello di *“far germogliare il pensiero nella sua particolarità”* (Natoli, 2018), va da sé che sia necessario cambiare l'ottica con la quale si progettano interventi didattici.

Uscire dagli stereotipi e dalle pratiche dei sistemi formativi del sistema scolastico tradizionale non è né semplice né automatico e

implica la necessità di una formazione continua del corpo docente, sia sulle basi teoriche sulle quali poggia oggi la didattica inclusiva, sia sulle strategie possibili.

La sfida è quella di costruire un contesto significativo all'interno del quale gli studenti siano parte attiva dei loro processi apprenditivi e possano agire come una piccola comunità educante che agisce nella logica della cooperazione, della mediazione, della costruzione di significati condivisi. Autonomia e comunità viaggiano di pari passo: per fare comunità è necessario essere autonomi, altrimenti "la comunità la subiamo" (Natoli, 2018).

L'UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING nasce dall'architettura³⁹ ed è diventato un modello per la progettazione educativa che ha lo scopo principale di rimuovere ogni ostacolo nella fruizione dei materiali didattici in maniera tale da renderli accessibili a tutti, indipendentemente dalle loro caratteristiche e criticità.

*"Universal Design for Learning (UDL) is a research-based set of principles to guide the design of learning environments that are accessible and effective for all."*⁴⁰

³⁹ L'espressione è stata coniata dall'architetto Ronald Mace ad indicare la ricerca di strumenti progettuali atti alla realizzazione di contesti inclusivi.

⁴⁰ www.cast.org

I PRINCIPI CARDINE DELL'UDL sono:

1. Fornire molteplici mezzi di presentazione e di rappresentazione (il COSA): usare diverse opzioni rappresentative permette agli studenti (che hanno diverse modalità di assimilare le informazioni) di interiorizzare i concetti affrontandoli da diverse angolazioni.
2. Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (il COME): ossia permettere ad ognuno di utilizzare i canali privilegiati e più consoni alla propria persona.
3. Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il PERCH È): la necessità del coinvolgimento emotivo e motivazionale negli studenti.

FLESSIBILITÀ, PERSONALIZZAZIONE, VALORIZZAZIONE DELLE DIVERSITÀ, innovazione e tecnologie sono alla base di questa proposta operativa.

Come si traduce operativamente tutto questo nell'insegnamento?

Nell'autonomia di ogni docente, nella ricerca, nell'osservazione, nella formazione, nel capire chi si ha davanti cercando tutti i mezzi possibili per implementare la comprensione e l'espressione.

L'insegnante deve fornire molteplici strumenti attraverso i quali promuovere la scoperta individuale e collettiva e cercare i supporti più adeguati per guidare una corretta pianificazione dei percorsi e una graduale conquista personale e autonoma delle competenze.

La strutturazione dell'ambiente di apprendimento riveste un ruolo fondamentale nell'attivazione della ricerca di soluzioni appropriate.

A tal proposito risulta necessaria la realizzazione di un clima scolastico di benessere ed emotivamente coinvolgente e stimolante: la capacità di apprendere in maniera cooperativa e in una logica di

confronto, non soltanto favorisce una graduale conquista di autostima e senso di autoefficacia, ma contribuisce alla costruzione dei significati che non risultano eteroimposti ma che, al contrario, sono partecipati attivamente dagli studenti che diventano “soggetti” della propria formazione, e non più “oggetti” di una didattica trasmissiva.

La grande sfida, inoltre, che l’UDL introduce riguarda l’uso delle tecnologie, un nodo cruciale della formazione odierna.

Il *misunderstanding*⁴¹ che si è creato nell’approccio didattico al mondo delle tecnologie nel nostro paese, per il quale sarebbe sufficiente fornire le scuole di computer e LIM per promuovere una formazione alla tecnologia, ha veicolato l’errato messaggio che è “più facile” imparare tramite tali mezzi.

In realtà un utilizzo errato e superficiale delle tecnologie non può che incidere negativamente sulla costruzione di tali competenze: gli studenti, che sono immersi in tale linguaggio spesso non riuscendo a gestirlo efficacemente, hanno la necessità di capire che strumenti di tale tipo offrono possibilità alternative e personalizzabili di espressione ma allo stesso tempo richiedono una preparazione adeguata. La consapevolezza che è necessario costruire è che la possibilità che le tecnologie offrono riguarda il coinvolgimento in prima persona non soltanto nella fruizione dei contenuti, ma anche e soprattutto nella loro produzione e condivisione.

Risulta fondamentale educare i discenti alla selezione delle informazioni: il mare magnum ai quali sono sottoposti necessita di una formazione adeguata rispetto alla lettura e comprensione dei contenuti.

⁴¹ Tanto che si parla di “disconnessione digitale” tra scuola e società.

Inoltre il mezzo tecnologico ha senso se utilizzato come modalità alternativa di “organizzazione delle informazioni”: se affrontato soltanto come l’ennesima modalità di fruizione di testi perde di significato. Una lettura sequenziale simile a quella tradizionalmente legata all’oggetto libro, non soltanto è inefficace ma rischia di contribuire a creare negli studenti un ulteriore “carico cognitivo estraneo”.

“La stragrande maggioranza delle informazioni che un soggetto riceve è destinata a decadere, in quanto la memoria di lavoro è un collo di bottiglia, con una capienza assai limitata; per questo è basilare eliminare le informazioni superflue e mettere l’allievo in condizione di selezionare le informazioni rilevanti.” (Calvani, 2011)

Tutto ciò non può, ovviamente, prescindere da una adeguata formazione del corpo docente che dovrebbe essere formato alle tecnologie per utilizzarle integrandole in strategie organizzative e procedure mirate.

Quando si parla di **MEDIA EDUCATION** non si intende la semplice esposizione ai media o l’utilizzo dei computer come strumento accessorio per l’insegnamento di materie specifiche. Questo approccio che definirei come “esposizione selvaggia” alle tecnologie che si fonda sull’assunto poco scientifico per il quale i “nativi digitali” (espressione alquanto discussa) abbiano già dentro di sé le capacità strumentali per gestire tali supporti, vanifica il significato stesso di questa nuova alfabetizzazione.

Se cerchiamo di capire cosa è davvero la *media education* è necessario pensare allo sviluppo di “potenzialità critiche

creative” (Buckingham, 2003), alla formazione di nuove “rappresentazioni” che costituiscono nuove modalità di costruzione di significati condivisi: è la natura sociale di questa nuova *literacy* che dovrebbe avere la funzione di orientamento per l’insegnamento.

La sfida è quella di agire nell’ottica per la quale i media siamo noi, perché li creiamo noi.

“[...] alla ME spetta il compito di cogliere (a far cogliere) le innegabili opportunità che i media offrono alle nuove generazioni in termini di crescita e confronto culturale, di socializzazione e democratizzazione, di preparazione al mondo del lavoro, e al tempo stesso sviluppare la capacità di interagire in maniera riflessiva, attiva e informata al mediascape contemporaneo.

E non è questa, forse, la migliore dimostrazione che proprio quando più pericolosamente striscianti si fanno le tentazioni di “rottamare” l’educatore a favore di onnipotenti tecnologie, più si afferma l’importanza della sua funzione di mediazione tra i soggetti e la realtà, il potere, le istituzioni, il mercato?”

(Cappello, 2006 - introduzione in Buckingham, 2003)

2.3 GLI STRUMENTI DELLA DIDATTICA INCLUSIVA PER I DSA

- Piano Didattico Personalizzato
- Gli strumenti compensativi: specifici e non specifici: PARCC 2011
- Intelligenza emotiva
- Strumenti compensativi ad alta tecnologia

Il punto di partenza per una strutturazione efficace di metodologie didattiche che risultino inclusive per studenti con DSA, è che non esiste “una” didattica efficace. Non ci sono soluzioni valide per tutti gli studenti DSA: quello che è necessario fare è proporre volta volta strategie che tengano conto dei fattori di disturbo e che siano in grado di lavorare sulle potenzialità.

Data la complessità dei disturbi, la diversa espressività e la grande variabilità tra soggetto e soggetto, non esistono “ricette” valide per tutti gli alunni con DSA: strumenti che risultano adeguati per qualcuno, possono non esserlo per altri e rischiano di costituire addirittura un ostacolo all’apprendimento o un ulteriore aggravio sul carico cognitivo.

Occorre tener conto delle specificità dei singoli, dei loro punti di forza e delle loro criticità.

La legge 170/2010 indica la necessità di una personalizzazione delle pratiche educative e il Decreto Ministeriale 5669 del 2011 introduce lo strumento del **PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO**.

Gli insegnanti sono tenuti a compilare tale documento nel momento in cui ricevono una diagnosi clinica di disturbo specifico dell'apprendimento⁴².

In base alla stesura della diagnosi (che dovrebbe contenere indicazioni precise sulle difficoltà riscontrate nel caso ma anche sulle potenzialità), e in base a quanto riscontrato nell'ambiente scuola (ma anche a casa), viene redatto un PDP che dovrà essere condiviso con la famiglia.

Lo scopo del PDP è quello di indicare le funzionalità e le difficoltà dello studente e, in base a quelle, di individuare misure compensative e all'occorrenza dispensative, indicando anche strumenti valutativi.

L'introduzione degli **“STRUMENTI COMPENSATIVI”**, definiti nelle Linee Guida del 2011 come *“strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria e sollevano lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo”* ha creato non poca confusione nel mondo scolastico. Erroneamente percepiti da qualcuno come un *“aiuto”* che faciliterebbe eccessivamente la vita dello studente sollevandolo da fatiche necessarie, da altri invece adottati a tappeto senza quella personalizzazione necessaria al loro funzionamento, hanno spesso perso il loro significato nella percezione collettiva.

Lo strumento compensativo, da adottare sulla base del profilo di funzionamento, è da considerare una risorsa che aiuta lo studente laddove è esplicita la mancata automatizzazione di alcune funzioni.

⁴² È importante sottolineare che il PDP è da considerarsi uno strumento flessibile da variare ed adattare ogni volta che si ritenga necessario e in relazione ai mutamenti ed alle evoluzioni dell'alunno.

**“QUANDO È CONSIGLIATA L’ADOZIONE DI STRUMENTI
COMPENSATIVI?**

Dopo una precisa valutazione clinica, dove si esplicita il profilo funzionale dell’utente, tenendo conto del progetto di intervento complessivo e con verifiche periodiche dei risultati, quando:

- A) vi è una limitazione importante dell’autonomia rispetto alle esigenze personali e le richieste ambientali, in particolare quelle scolastiche, ad es. nelle verifiche che richiedono molta lettura e scrittura e nello studio e produzione di testi [...]*
- B) Non sono sufficienti semplici adattamenti didattici, ad es. fornire più tempo per le verifiche scritte;*
- C) C’è la possibilità di un training di formazione personalizzata all’uso in autonomia possibilmente esteso anche ai familiari;*
- D) Quando c’è accordo con l’utente e i familiari per l’uso a domicilio e gli insegnanti e l’utente per l’uso in classe;*
- E) Quando questo utilizzo non viene percepito come stigma dall’utente.” (PARCC, 2011)*

STRUMENTI COMPENSATIVI (Fonte: PARCC, 2011)

SPECIFICI: sostituiscono direttamente LE ABILITA’ DEFICITARIE:
lettura, ortografia, grafia, numero, calcolo.

(ESEMPI: lettore esterno, sintesi vocale, correttore ortografico, calcolatrice, etc...)

NON SPECIFICI: funzionali alla MEMORIA PROCEDURALE.

(ESEMPI: tavola pitagorica, promemoria dei verbi, sequenze calendario, formulari...)

Essendo, appunto, uno “strumento” non costituisce una soluzione definitiva o non crea di per sé competenza: si tratta di mezzi “attraverso i quali” è possibile creare dei potenziamenti **SPECIFICI** che vicariano direttamente una mancata abilità o **NON SPECIFICI** quando vengono utilizzati a supporto di abilità deficitarie.

Due sono gli aspetti legati a tali strumenti che vorrei sottolineare:

- Una risorsa, un supporto o un mediatore indispensabile per uno studente con DSA, se opportunamente strutturati rispetto alla loro funzione didattica, non agiscono soltanto su quello studente ma risultano utili per tutto il gruppo classe. Dare a tutti la possibilità di utilizzare tali strumenti da un lato può dare ad ognuno la possibilità di scelta se utilizzarlo o meno (**METACOGNIZIONE!**), dall'altro riduce l'“isolamento” nel quale si rischia di confinare lo studente in difficoltà.
- Se, come abbiamo detto, questi accorgimenti di mediazione del sapere non servono ad aumentare le competenze ma facilitano lo studente nelle sue funzioni strumentali all'apprendimento, è ovvio che si creano i presupposti per un “potenziamento” emozionale dell'individuo che sappiamo essere fondamentale. Il sentirsi più sicuri, più autonomi, finalmente capaci di “fare da soli” (**AUTOEFFICACIA!**), non possono che essere elementi positivi nella storia degli studenti in difficoltà.

Questi aspetti legati all'**INTELLIGENZA EMOTIVA** non sono assolutamente secondari: le funzioni legate alla percezione di sé, alla comprensione ed alla gestione delle proprie risorse e delle proprie fragilità, sono fondamentali non soltanto nella vita scolastica

dell'individuo ma anche in una riflessione più ampia su benessere e qualità della vita.

“In fondo nessun buon genitore ha bisogno di essere convinto dall'oculista a far mettere gli occhiali al figlio che non ci vede bene, cos'ì come nessuna persona nega ormai la necessità di uno scivolo o di un ascensore a un individuo in sedia a rotelle, o anche a una mamma con il carrozino” (Stella, presentazione in Meloni, Galvan, Sponza, Sola, 2004)

Nonostante non sia possibile un unico modello di didattica inclusiva per studenti con DSA, esistono delle caratteristiche ricorrenti, accorgimenti strutturali e strumenti di supporto da tenere in considerazione quando si predispongono strategie di pianificazione.

2.3.1 ESEMPI DI STRUMENTI COMPENSATIVI AD ALTA TECNOLOGIA

- **AUDIOLIBRI:** registrazione audio di testi narrativi, sono oggi disponibili online su diverse piattaforme⁴³ (esiste addirittura un'associazione di donatori di voce). Il loro utilizzo necessita di un lavoro sull'attenzione riferita all'ascolto: è stato dimostrato che risulta molto difficile rimanere concentrati sull'ascolto se non si è abituati. Una buona soluzione consiste nell'integrare l'audio con il supporto visivo del testo.

⁴³ Solo per citarne alcuni: www.liberliber.it; www.libroparlato.org; www.uicbs.it.

- REGISTRATORE: si può utilizzare una registrazione audio della lezione con duplice vantaggio: il file può essere riascoltato magari in un contesto di studio individuale; durante la lezione è possibile focalizzare l'attenzione sulla spiegazione dell'insegnante senza sovraccaricare la memoria di lavoro con la scrittura.
- LIM: l'insegnante può anche fornire una registrazione più completa tramite la lavagna interattiva che offre la possibilità di registrare le lezioni (o parti di esse) non soltanto relativamente all'audio ma anche alle schermate prodotte (potrebbe essere interessante, per esempio, registrare la creazione collettiva di una mappa concettuale). Le possibilità offerte dalla LIM sono tantissime: l'interazione didattica può essere strutturata a seconda delle esigenze e dei contenuti creando contesti multimediali sempre più coinvolgenti e permettendo il contributo diretto degli studenti nella pratica permettendo loro di lavorare collettivamente e di costruire direttamente e in chiave metacognitiva i contenuti di apprendimento.
- FONT ALTA LEGGIBILITA': per gli studenti con dislessia esiste la possibilità di formattare il testo in maniera tale da facilitare la decodifica dei testi. Questo strumento può essere proposto agli studenti in tutti i materiali creati e può essere quello privilegiato nell'utilizzo della LIM. Anche questo lavoro di tesi è stato formattato con un font di tale tipo: *Open-Dyslexic*⁴⁴.

⁴⁴ Open-dyslexic è scaricabile gratuitamente da www.dafont.com.
Ne esistono anche altri: ad esempio Dyslexie (www.dyslexiefont.com) o Biancoenero (www.biancoeneroedizioni.it)

- SOFTWARE PER USO FACILITATO DELLA TASTIERA: si tratta di programmi che facilitano l'apprendimento all'uso della tastiera, che ovviamente risulta essere uno strumento indispensabile per uno studente con DSA. L'obiettivo è quello di creare automatismi nell'utilizzo della tastiera, in modo tale da facilitare la funzione strumentale della scrittura. Uno dei più diffusi (progettato già nel 1998 da Fogarolo-Frascola e pensato originariamente per gli ipovedenti) è il programma *10dita*⁴⁵, ma esiste anche *TutoreDattilo* e *Scrivere veloci con la tastiera*. Si tratta di software che propongono vari esercizi, che misurano la velocità di scrittura e segnalano gli errori consigliando anche sulle posizioni delle dita.
- SOFTWARE PER SCRITTURA E LETTURA: ne esistono di varie tipologie⁴⁶, alcuni sono gratuiti. Una proposta di tale tipo va adattata alla tipologia di difficoltà che si presenta (e soprattutto in relazione al livello di competenze raggiunto): alcuni, molto semplici, sono dotati di sintesi vocale e del testo che viene evidenziato parola per parola (o anche carattere per carattere⁴⁷) man mano che si procede con la lettura e la scrittura. Altri prevedono funzioni aggiuntive legate alla correzione ortografica, all'uso del vocabolario, all'integrazione con immagini e altri supporti visivi. L'utilizzo di tali software, oltre che essere contestualizzato, deve rappresentare un continuum nello studio a casa e necessita di essere compreso in tutte le sue funzionalità. I software più semplici, inoltre dovranno poi

⁴⁵ Gratuito, lo si può scaricare da vari siti web. Si trova anche in una versione aggiornata al 2010.

⁴⁶ Per esempio: Personal Reader; Carlo MOBILE; FacilitOffice; Balabolka.

⁴⁷ I caratteri possono essere letti pronunciando il nome della lettera o lo spelling fonologico.

essere sostituiti con quelli più strutturati man mano che si consolidano determinate competenze e man mano che cambiano gli oggetti dello studio.

- CORRETTORE ORTOGRAFICO: semplice funzione dei programmi di videoscrittura grazie alla quale vengono sottolineati gli errori ortografici. Lo studente, allarmato dal segno rosso, è chiamato ad analizzare quanto scritto alla ricerca di errori. Non è uno strumento completamente affidabile e necessita comunque del supporto dell'insegnante per le correzioni, ma integrato può contribuire a rendere lo studente più autonomo.
- DIZIONARIO DIGITALE: compensa la difficoltà rispetto alla ricerca all'interno di un vocabolario, che può costituire una grande difficoltà per uno studente con DSA.
- TABLET: la caratteristica principale è la portabilità. Consente di avere tutte le facilitazioni informatiche in un supporto di piccole dimensioni.
- SINTESI VOCALE: computer e LIM possono essere dotati di sintetizzatore vocale in grado di trasformare i file testo in audio. L'utilizzo di tale strumento permette una riduzione del carico cognitivo, dato che lo studente viene dispensato dalla decodifica del testo scritto. Nonostante ciò, come per l'audiolibro, è necessaria una certa abitudine alla fonte uditiva. Resta, inoltre, un gap nella qualità di tali audio: il sintetizzatore si avvale di voci sintetiche che sono prive dell'intonazione necessaria ad una buona comprensione.

- LIBRI DIGITALI: possono presentarsi semplicemente come il PDF del cartaceo oppure possono essere integrati con contenuti interattivi. La loro strutturazione risulta fondamentale per la gestione delle capacità attentive: una eccessiva multimedialità rischia di creare un sovraccarico cognitivo e di produrre effetti contrari rispetto alla loro efficacia.
- SCANNER (OCR): tecnologia con la quale è possibile trasformare facilmente un testo in un documento digitale manipolabile. Il sistema OCR consente la digitalizzazione di informazioni scritte superando il semplice funzionamento dello scanner che crea immagini e non permette la fruizione del testo vero e proprio.

È importante sottolineare che gli strumenti compensativi hanno senso all'interno di una didattica compensativa: se consegnati agli studenti senza un contesto che li valorizzi, rischiano di essere vani o addirittura di creare un ulteriore impaccio all'apprendimento.

Occorre creare dei supporti e delle competenze anche rispetto all'uso che dovrà essere contestuale e flessibile rispetto alle attività.

Per questo motivo gli insegnanti dovranno essere adeguatamente formati. Se inseriti in ottica inclusiva, inoltre, gli strumenti potranno essere utilizzati da chiunque lo ritenga opportuno: nell'ottica metacognitiva e nello stimolo ad un apprendimento strategico l'alunno è in grado di valutare la propria eventuale necessità rispetto agli strumenti che, come già detto, non creano di per sé competenza e non possono quindi considerarsi sostituti: Stella li definisce ironicamente "la pedalata assistita" (2018).

Mi preme aggiungere che gli strumenti compensativi e le tecnologie possono anche essere semplicemente considerati come una modalità per offrire molteplici rappresentazioni di uno stesso oggetto: questo non è di per sé già un valore aggiunto?

Io credo di sì: la possibilità di essere esposti a più opzioni non è da sottovalutare perché mette ogni studente nella condizione di scegliere ciò che è più congeniale alla propria persona.

E questo crea partecipazione, interesse, motivazione.

2.3.2 ESEMPI DI STRATEGIE DIDATTICHE COMPENSATIVE E DISPENSATIVE

- L'osservazione sistematica
- L'apprendimento cooperativo
- L'ambiente di apprendimento
- Il canale visivo: immagini, organizzatori grafici, schemi riassuntivi, mappe mentali e mappe concettuali
- La lezione: attivazione delle preconoscenze e scaletta di lavoro
- L'oralità
- La fase valutativa

Occorre partire dal presupposto per il quale le competenze sono gli orizzonti di riferimento cui tutti possono tendere, ognuno con tempi e modalità differenti. Se le strategie adottate sono in grado di

minimizzare le difficoltà legate ai disturbi specifici, ovvero se sono in grado di garantire un apprendimento efficace, saranno utili per tutti.

Un insegnamento inclusivo e compensativo ha come punto di partenza **L'OSSERVAZIONE SISTEMATICA**: se, come più volte sottolineato, la didattica deve essere flessibile e strutturata in relazione alle necessità dei singoli (e insieme del gruppo classe), allora è necessario che gli insegnanti si pongano in un'ottica osservativa lungo tutto il percorso. L'osservazione⁴⁸ è intesa come un'azione intenzionale, continua e competente rispetto alla disciplina: implica capacità di identificare le difficoltà dando la giusta importanza a quelle che permangono nonostante potenziamenti mirati; di strutturare **ATTIVITÀ DI TIPO COLLABORATIVO** all'interno delle quali gli studenti possano interagire fra loro e portare avanti un apprendimento personale e condiviso riuscendo a dare il proprio contributo. Per un soggetto con DSA la possibilità di condividere con gli altri il carico cognitivo che ogni lavoro porta con sé è molto importante perché lo "alleggerisce" dal punto di vista emozionale e motivazionale.

L'osservazione sulla partecipazione attiva alle conversazioni di gruppo ha senso all'interno di una didattica improntata alla costruzione collettiva di significati: al contrario, in un'ottica di tipo trasmissivo che non tiene conto delle esigenze individuali, coloro che partecipano sono tipicamente gli studenti che riescono in maniera autonoma a seguire il percorso mentre gli alunni che tendono a distrarsi e che non partecipano in maniera costruttiva di norma sono proprio quelli che

⁴⁸ La competenza degli insegnanti relativa all'osservazione è menzionata in tutta la normativa recente: nelle Legge 170/2010, nelle Linee Guida DSA, nelle Direttive del MIUR. Si parla di "OSSERVAZIONE IN CLASSE", "OSSERVAZIONE DELLE PRESTAZIONI ATIPICHE", "OSSERVAZIONE DEGLI STILI DI APPRENDIMENTO".

avrebbero necessità di essere coinvolti e motivati con strategie alternative.

A questo proposito risulta fondamentale un'adeguata strutturazione dell'**AMBIENTE DI APPRENDIMENTO**: si impara meglio in uno spazio accogliente, pensato "per" gli alunni e "dagli" alunni. Non si tratta soltanto di spazio fisico ma della realizzazione di un clima sereno e motivante dove la condivisione rende fondamentale il contributo personale di ognuno e dove si ha la possibilità di essere se stessi, con le proprie potenzialità e fragilità:

"La consapevolezza delle proprie difficoltà consente di abbandonare la paura. Attraverso l'uso di maggiori strategie si arriva ad avere più sicurezza e di conseguenza più autonomia" (Tavazzani Montani, 2018)

L'organizzazione dell'aula strutturata con riferimenti utili (cartelloni, bacheche, immagini) e materiali anche creati dagli stessi alunni, può essere funzionale al lavoro di tutti e allo stesso tempo avere rinforzi indispensabili per i DSA. Questi punti di riferimento dovranno essere strutturati con efficacia, senza creare affollamento cognitivo e preferibilmente dovranno privilegiare marcatori visivi: una caratteristica che accomuna i DSA è quella per la quale il **CANALE VISIVO** è quello preferenziale: la difficoltà di questi soggetti relativa all'immagazzinamento e al ripescaggio di informazioni, può essere circoscritta grazie ad accorgimenti legati a questo canale.

La costruzione di immagini mentali relative ai concetti facilita la rievocazione dei contenuti.

USO DI IMMAGINI, ORGANIZZATORI GRAFICI, CREAZIONE DI MAPPE, SCHEMI RIASSUNTIVI, sono strumenti utilissimi proprio perché in grado di far leva sul focus attentivo degli studenti e perché, se opportunamente strutturati, riducono il carico cognitivo.

I bambini con DSA che tendono ad organizzare mentalmente i concetti attraverso immagini, riescono a sfruttare meglio le loro capacità di memorizzazione.

L'insegnante può decidere di utilizzare tali strumenti creandoli in prima persona o insieme agli studenti, a seconda del livello delle loro competenze e dell'attività proposta. Se lo studente è coinvolto in prima persona nella strutturazione dell'organizzatore grafico, il suo processo di interiorizzazione sarà indubbiamente facilitato.

“ È buona prassi didattica che tali strumenti non siano consegnati alla classe dai docenti in modo indiscriminato e acritico, ma siano costruiti collettivamente nel contesto-classe, condividendo simbologie e strategie per facilitarne la memorizzazione, evitando affollamento visivo ed eccesso di informazioni e simboli che favoriscono errori nell'uso [...].

Essi risultano utili per tutta la classe, ma diventano indispensabili per lo studente con DSA.” (Capuano, Storace, Ventriglia, 2013)

La creazione di mappe risulta essere una soluzione ottima per far leva sulle immagini mentali. Si distinguono le **MAPPE MENTALI**, rappresentazioni grafiche di relazioni e associazioni fra concetti e le **MAPPE CONCETTUALI** che hanno una struttura più complessa e rispondono a logiche di composizione precise: il focus si attesta su una domanda focale e i concetti intorno ai quali è costruita la mappa sono

collegati fra loro da linee di relazione normalmente etichettate con verbi.

Quando si inizia una lezione una buona abitudine che risulta importante per tutti gli alunni, è l'**ATTIVAZIONE DELLE PRECONOSCENZE**: fare il punto della situazione e riportare l'attenzione su un determinato focus marcando gli elementi cognitivi funzionali alla proposta di quel momento è indispensabile per coloro che hanno difficoltà. È bene quindi dedicare qualche minuto a questa strategia che potrebbe essere accompagnata da un altro accorgimento funzionale alla **GESTIONE DEL TEMPO** (altro grande scoglio per i DSA) e alla **GESTIONE DEL CARICO COGNITIVO**: la **SCALETTA DELLE ATTIVITA'**. Richiamare i concetti pregressi, ordinare in successione temporale il lavoro proposto aiuta a dare una "misura" anche in relazione all'impegno cognitivo richiesto.

Il "sapere cosa si andrà a fare" crea in qualche modo una tranquillità in coloro che non riescono a gestire bene sia il proprio senso del tempo, sia le proprie energie. Ma è uno strumento utilissimo anche per chi è già capace di organizzare il proprio lavoro in chiave metacognitiva: permette infatti di creare anticipazioni e ipotesi e allo stesso tempo garantisce una scansione temporale utilissima.

La scaletta può essere organizzata con immagini con i bambini più piccoli e si può rendere più complessa man mano che viene interiorizzata come metodo di studio. Questa pratica è da consigliarsi anche per il lavoro a casa.

Un aspetto che accomuna tutti i DSA è la **MANCANZA DI AUTOMATISMI**: questo significa che se leggere e scrivere non costituiscono per i soggetti con DSA abilità automatiche, non sono in grado di svolgerli insieme ma rappresentano compiti cognitivi

difficilmente affrontabili. Va da sé che sono auspicabili tutte quelle strategie che mettano in atto tutto quanto è possibile per raggiungere gli obiettivi preposti con la possibilità di esprimere il proprio potenziale senza compromissioni.

Per questo motivo è consigliabile privilegiare sempre l'**ORALITA'** in luogo della scrittura tutte le volte che è possibile, laddove ci rendiamo conto che questa attività è compromissiva rispetto alla pianificazione: liberare l'impegno mentale dell'ideazione dalla funzione strumentale della scrittura permette un coinvolgimento maggiore dello studente che può "concentrarsi" su un compito alla volta e diminuisce il suo stress e la sua affaticabilità.

L'insegnante può scrivere alla LIM e poi consegnare una stampa, può scrivere al loro posto, può registrare la lezione e consegnare il file audio. Può inoltre promuovere l'uso della scrittura al computer con strumenti quali il correttore ortografico.

Soprattutto deve utilizzare questi accorgimenti in **FASE VALUTATIVA**: nella scrittura occorre valutare il contenuto e non la forma: la valutazione dell'impegno va sempre anteposta rispetto a quella relativa agli errori esecutivi. Se si propongono schede strutturate occorre fare attenzione alla chiarezza e leggibilità e utilizzare apposite strategie riguardo alla gestione del tempo e anche in questo caso il testo dovrebbe essere formattato con font ad alta leggibilità ed organizzato visivamente in modo da non creare sovraccarico cognitivo: evitando brani troppo lunghi da leggere (una soluzione può essere quella di spezzarli intervallandoli con le domande relative ai vari pezzi) ed evitando la richiesta di leggere e rileggere più volte il brano. È stato dimostrato che più letture dello stesso brano non migliorano

né la prestazione di comprensione né quella di memorizzazione nei casi di DSA.

Una soluzione adeguata potrebbe essere quella di utilizzare un **LETTORE ESTERNO**: può essere l'insegnante stesso, un compagno, o una registrazione.

“Il ruolo dell'insegnante, a seconda degli obiettivi che si prefiggerà con l'alunno con dislessia, potrà essere, in modo figurato, come un «canotto», come un «salvagente» o come un «trampolino».

L'insegnante canotto permette al ragazzo di nuotare e svolgere tutte le attività ma sostituendosi a lui, non permettendogli di sperimentare, di conoscere e toccare l'acqua, quindi non favorendo l'autonomia. L'insegnante salvagente permette di svolgere tutte

le attività con un'assistenza costante; l'alunno potrà muovere alcune bracciate, ma sempre avvolto dall'adulto. L'insegnante trampolino dà invece la spinta al soggetto per poter saltare in autonomia, fornendogli solo l'aiuto necessario per spiccare il salto.

Queste metafore rimandano a diversi approcci che l'adulto, in questo caso l'insegnante, può decidere di intraprendere con lo studente con dislessia: sostituyente, assistenziale, educante. Solo un approccio educante permette il raggiungimento dell'autonomia, nel senso di «indipendenza, libertà di pensare e di agire», poiché «la liberazione è il risultato dell'educazione.»” AA.VV. (2006)



2.4 RIFLESSIONI

Esistono molteplici strategie e tecniche operative in grado di aiutare l'alunno con DSA nella sua vita di classe.

Occorre conoscerle, sperimentarle, ed idearne di nuove a seconda di chi ci troviamo dinanzi.

Quello da cui non si può prescindere per un apprendimento significativo è un atteggiamento comprensivo e propositivo degli insegnanti.

L'insegnante deve credere che tutto sia possibile, deve essere incoraggiante e creare un clima positivo e collaborativo all'interno del quale ogni proposta risulti significativa e ognuno possa sentirsi importante.

La fragilità emotiva che caratterizza gli studenti con DSA ogni volta che vengono in contatto con le proprie criticità non deve diventare un ostacolo insormontabile.

“Sono stupido” è il pensiero ricorrente di chi non riesce a fare cose “semplici” (ma complesse) come leggere o scrivere: occorre lavorare continuamente in un'ottica di potenziamento di questi aspetti emotivi indispensabili nei processi educativi.

“[...] il successo scolastico non dipende soprattutto dall'impegno e dalla volontà degli alunni (oltre che dal loro “bagaglio genetico”) ma soprattutto dalla modalità di fare scuola dei docenti, motivando, interessando, coinvolgendo, appassionando. Un cambiamento paradigmatico s'è, un'attribuzione/assunzione di responsabilità al/del docente.” (Collacchioni, Mannucci, 2013, p.138)

“Un bambino ha piccole mani, piccoli piedi e piccole orecchie, ma non per questo ha idee piccole.

Le idee dei bambini a volte sono grandissime, divertono i grandi, fanno loro spalancare la bocca e dire: “AH!”

(Alemagna, 2008)

CAPITOLO 3

G

3.1 G

Ho conosciuto G nell'autunno del 2017, all'inizio del mio percorso di tirocinio del quarto anno. Per lui si trattava dell'inizio della classe seconda.

G si presenta subito come un caschetto di riccioli biondi in perenne movimento, proprio come lui. Lo noto subito perché non sta fermo un attimo, non sta in silenzio un attimo, non sta seduto un attimo.

Alza la mano continuamente nelle discussioni, spesso solo per il gusto di farlo. Nessun chiacchiericcio gli sfugge e sente la necessità di intervenire e dire la sua ogni volta.

È inquieto, fa veramente difficoltà a contenersi, si alza in continuazione spesso per andare a disturbare i compagni o per cercare di coinvolgerli in qualche attività. È divertente e molto simpatico e quasi sempre i suoi tentativi di portare gli altri "fuori strada" hanno successo. Avere tutta l'attenzione su di sé non gli dispiace affatto.

Il suo zaino è lontano anni luce dalla sua postazione, le sue matite si trovano per lo più in terra, le sue penne sono senza tappo e spesso e volentieri l'inchiostro gli finisce in bocca costringendo ogni volta l'insegnante a mandarlo in bagno per lavarsi. La colla vinilica è una sorta di crema per le mani. La gestione del materiale insomma, sembra riflettere la sua disorganizzazione interiore.

"Lo zaino del bambino dislessico, poi, rispecchia spesso le caratteristiche della sua casa: gli oggetti vi sono riposti senza

criterio, l'astuccio è aperto, i pennarelli, privi di tappo, sono sparsi per lo zaino." (Zappaterra, 2012, p.81)

Ha le scarpe slacciate ma non le sa allacciare, nonostante vari tentativi di insegnarglielo.

All'inizio della seconda fa evidentemente fatica a stare al passo col gruppo classe e le sue difficoltà nell'apprendimento della lettoscrittura cominciano ad essere marcate rispetto a quanto ci si aspetterebbe per età e livello di scolarizzazione.

Scambia le lettere, confonde i suoni simili e neanche con esercizi mirati riesce ad interiorizzare e discriminare alcuni fonemi.

Nello scrivere tende a non staccare le parole, lo spazio tra le lettere e fra le diverse componenti della frase sono casuali: la sensazione è che non riesca a percepire visivamente la trascrizione in segni del parlato.

Questo piccolo "Giamburrasca" ha però una vivida immaginazione, è un bambino molto logico, è un bambino che nota aspetti e sfumature della realtà che gli altri non vedono. È un bambino che definiremmo, semplicisticamente, intelligente.

Mi confronto con l'insegnante di italiano, Chiara Morozzi, la "mia maestra inclusiva": mi spiega un po' la storia di questo bambino che sin dalla scuola dell'infanzia si è dimostrato incontenibile tanto da venir additato dalle insegnanti stesse come "impossibile", "birbone", "incapace di seguire le regole". Un bambino, insomma, "non scolarizzato" come spesso ho sentito dire in ambito scolastico: un'espressione che non condivido perché veicola il messaggio che la scuola è il luogo delle regole e delle strutture, piuttosto che quello dell'espressione di sé e del contributo individuale alla costruzione della socialità.

Parliamo del suo approccio alla lettura e alla scrittura, delle sue difficoltà a mantenere l'attenzione anche solo per pochi minuti, della sua grande affaticabilità e di qualche suo difetto di pronuncia.

Parliamo, insomma, di un dubbio dell'insegnante su eventuali disturbi specifici dell'apprendimento legati alle abilità strumentali della lettoscrittura⁴⁹.

E parliamo della necessità di impostare la didattica con strategie e proposte che siano in grado di far "uscire" queste sue ottime capacità cognitive. Riflettiamo sul fatto che non esiste niente di più frustrante di una "mente bella chiusa in una scatola", consapevoli del fatto che il suo essere in continuo fermento non è che l'espressione di un disagio profondo, di non sentirsi all'altezza di compiti che la maggior parte dei bambini trova semplici.

Io osservo la maestra Chiara, con la sua infinita pazienza e la sua capacità di entrare in contatto con questo esserino che fa una fatica incredibile a fare qualsiasi cosa e allo stesso tempo affatica tantissimo chi si presta ad affiancarlo.

Mi viene spontaneo sedermi accanto a lui, giorno dopo giorno, e provare a capire cosa fare per aiutarlo. Mi alzo decine di volte per raccogliere le penne che fa volare, per andare a riprenderlo e farlo sedere, tento di mettere in campo tutta la mia empatia.

È difficilissimo, è veramente faticoso affiancarlo, ma accanto a lui sento che sto crescendo.

I genitori sono consapevoli, collaborativi, fantastici.

G inizia il suo percorso diagnostico e riabilitativo. Gli interventi su di lui si concentrano sul problema di linguaggio: G non riesce a pronunciare la "R" e a discriminare i gruppi "GL" - "GN".

⁴⁹ Nelle abilità del calcolo il bambino non mostra grandi difficoltà.

Parallelamente viene “alfabetizzato”⁵⁰ di nuovo, questa volta utilizzando un metodo sillabico puro.

A Settembre 2018, inizio della classe terza, gli vengono diagnosticati i disturbi di dislessia e disortografia con un dubbio da sciogliere su un possibile disturbo di disgrafia.

Grazie alla sua estrema collaboratività e perseveranza G oggi, primavera del 2019, è in grado di leggere e scrivere nel carattere stampato maiuscolo, molto lentamente e con tantissimi errori.

È inserito nel gruppo classe, continua a disturbare e a muoversi continuamente, a ingoiare inchiostro, a perdere il suo materiale.

Ma c'è, è presente, fa parte a tutti gli effetti di quel gruppo all'interno del quale gioca un ruolo da protagonista. I compagni gli vogliono un gran bene, mostrano nei suoi confronti grande spirito di collaborazione. Si alzano per raccogliere il materiale che perde, gli trascrivono i compiti sul quaderno se lui quel giorno è stanco, gli riempiono lo zaino a fine giornata prima di uscire di classe, altrimenti rimarrebbe sul pavimento.

È un alunno incluso. Nonostante tutto.



⁵⁰ Questo percorso è stato condotto (e continua ancora) privatamente con gli interventi di una neuropsicologa infantile e di una logopedista.

3.2 COME ABBIAMO LAVORATO

3.2.1 I PUNTI DI FORZA DI G.

- DIMENSIONE SOCIALE
- DESIDERIO DI ESPRIMERSI
- DESIDERIO DI ESSERCI
- ORALITA'
- CANALE VISIVO
- COLLABORATIVITA'
- CONSAPEVOLEZZA
- PERSEVERANZA
- SENSO DI AUTOEFFICACIA
- CAPACITA' LOGICHE
- PENSIERO DIVERGENTE

Nella convinzione di entrambe che per coinvolgere un alunno in difficoltà e per riuscire ad inserirlo nelle proposte didattiche sia necessario partire da quelli che sono i suoi punti di forza e i lati positivi del suo essere e del suo stare in classe, abbiamo individuato una serie di caratteristiche che potevano funzionare da stimolo per un suo coinvolgimento adeguato. Sottolineare quelli che sono gli aspetti realmente positivi e personali del suo essere lo fanno sentire parte attiva del suo percorso e allo stesso tempo innescano un meccanismo di riconoscimento di sé e interiorizzazione delle pratiche attivate.

Per intercettare un alunno sul piano cognitivo è indispensabile per prima cosa un coinvolgimento emotivo.

G è indubbiamente un bambino solare, simpatico e divertente che ama stare al centro dell'attenzione e trova ogni escamotage possibile per uscire allo scoperto e dire la sua, anche quando non gli è richiesto.

Ha molti amici all'interno della classe, che frequenta anche fuori e con i quali condivide la passione per il calcio.

Partecipa attivamente a tutte le discussioni e non ha timore di dire cose sbagliate o di fare la battuta anche nei momenti meno opportuni.

La **DIMENSIONE SOCIALE**, insomma, è sicuramente un suo punto di forza e questo, all'interno della scuola, riveste una particolare importanza.

Il suo **DESIDERIO DI ESPRIMERSI, DI ESSERCI** e la sua **PREDILEZIONE PER L'ORALITÀ** ci hanno permesso di trovare subito un elemento di lavoro: come successivamente descriverò in dettaglio, abbiamo spesso utilizzato questo canale in sostituzione della scrittura. Questa scelta si è rivelata opportuna in diversi momenti perché è stato possibile per lui evitare una parte delle difficoltà che lui mostra nel mettere per iscritto il suo pensiero. E per l'insegnante e per me è stato motivo di incoraggiamento ogni volta che strutturavamo una proposta: sapevamo che lui non sarebbe stato in difficoltà ogni volta che lo avremmo fatto parlare davanti agli altri o nel momento in cui gli avremmo dato un ruolo nel gruppo classe.

L'altro canale da lui utilizzato spesso è quello **VISIVO**: la letteratura sulla dislessia ci racconta molto spesso che i soggetti con tale disturbo tendono ad utilizzare le immagini mentali per creare quei collegamenti e quella gestione delle informazioni in memoria che sono deficitari. A tal proposito ricordo un bellissimo intervento di G che, in una discussione sull'intercultura con un ospite cileno, voleva spiegare ai compagni chi avesse scoperto l'America ma non riusciva a

ricordarne il nome. Allora si avvicina a me e all'insegnante e ci dice:
"Come si chiama? Lo so ma non mi viene in mente! Ricordo però che
è il nome di un uccello..."

L'associazione immagine-concetto, al pari del canale orale, se sfruttata in maniera adeguata permette ancora una volta non solo il coinvolgimento del soggetto in difficoltà, ma costituisce un media alternativo per tutta la classe.

A tal proposito un'altra sua caratteristica decisiva è la sua **COLLABORATIVITÀ**: G non ha mai mostrato problemi ad essere affiancato da me o dall'insegnante durante il lavoro. Si è per lo più mostrato collaborativo nelle proposte fattegli e non solo ha accettato la nostra presenza al suo fianco, l'ha cercata lui stesso spessissimo.

DALLA RELAZIONE CLINICA...

"Durante la visita G Si è mostrato collaborante, disponibile e adeguato nell'interazione con l'adulto estraneo"

Questa sua **CONSAPEVOLEZZA** rispetto alla necessità di essere aiutato ci ha permesso di fargli domande a proposito delle sue difficoltà e a proposito del suo percorso: lui ha sempre risposto volentieri e quando avevamo dubbi o curiosità, abbiamo semplicemente parlato con lui.

G inoltre ha mostrato grande **PERSEVERANZA** e questo è fondamentale nel suo caso perché i suoi disturbi sono importanti e le sue difficoltà profonde. Mi sono più volte confrontata con la

neuropsicologa che lo segue nel percorso riabilitativo che è molto intenso se si pensa che G lo ha iniziato con un ritmo di tre volte settimanali, per poi passare a due. Anche lei mi ha confermato che questa sua caratteristica è stata fondamentale nei momenti di stanchezza e nei momenti di presa di coscienza delle proprie difficoltà.

Grazie al lavoro delle insegnanti sulla motivazione e sul rinforzo positivo, ma soprattutto grazie ad una sua predisposizione, un'altra sua peculiarità funzionale al lavoro con lui è stato il suo **SENSO DI AUTOEFFICACIA**: sebbene consapevole delle sue fragilità, G non sente di "non saper fare qualcosa". Lui percepisce di avere delle caratteristiche che lo rendono meno abile in alcune strumentalità, ma non si sente "meno intelligente" degli altri. Questo non significa che lui non sappia di avere bisogno di più attenzione degli altri da parte dell'insegnante, è lui stesso che richiede l'aiuto e che ne comprende la necessità.

Questo è uno degli aspetti che più mi ha interessato perché credo sia fondamentale e allo stesso tempo uno dei punti più rischiosi per un bambino che si relaziona col mondo: essere consapevoli delle proprie problematiche ma allo stesso tempo avere la capacità di credere nelle proprie possibilità (circondato da persone che credono la stessa cosa) è indispensabile e imprescindibile.

Questo è anche il punto che mi preoccupa di più: nonostante tutto il lavoro e l'impegno di G e della scuola e della famiglia, infatti, e nonostante i passi da gigante, la gravità dei suoi disturbi sta evidenziando sempre di più la differenza delle sue abilità di lettura e scrittura rispetto alla classe e di questo lui sta prendendo coscienza. Solo nelle ultime settimane l'abbiamo sentito dire qualche volta:

“sono stupido” e “è tutta colpa mia”. Prontamente attivi su questo aspetto, in maniera continuativa abbiamo sottolineato ancora una volta con lui la sua grande capacità cognitiva e la sua grande intelligenza ma un mix di affaticamento e consapevolezza lo stanno mettendo a dura prova sotto questo punto di vista.

In questo anno scolastico la classe ha consolidato in maniera abbastanza uniforme le competenze legate alla lettoscrittura e nonostante tutti gli accorgimenti, G rischia in questo momento di cogliere in senso più ampio le sue diversità.

Ma, soprattutto, G è un bambino con **BUONISSIME CAPACITÀ LOGICHE E DI RAGIONAMENTO.**

La nostra conclusione a proposito, alle quale siamo arrivate anche grazie a personali studi sulla dislessia, è che la sua diversa organizzazione mentale, la stessa che gli crea problematiche rispetto alla gestione della memoria e rispetto alle automatizzazioni, gli permetta allo stesso tempo di ricercare soluzioni e informazioni secondo logiche e meccanismi alternativi e ne mettono in luce capacità cognitive interessantissime. Soprattutto, G mostra la peculiarità di vedere gli aspetti del reale sotto prospettive diverse rispetto agli altri: questo, nella didattica, costituisce una ricchezza incredibile. Il PENSIERO DIVERGENTE, se valorizzato, è in grado di fornire contributi preziosi a tutto il gruppo perché testimonia l'assoluta verità che non esiste una soluzione unica ad un problema.

“[...] nel mio modo tortuoso di pensare la strada più diretta richiede in certi casi decisioni che la mia mente non vuole prendere. Una cosa facile come girare a destra invece che a sinistra può diventare un

gioco di strategia il cui obiettivo consiste nel dominare una logica inafferrabile [...]

In altri termini, se si considerano le strane angolature e i pericolosi tornanti di questa strada ingannevole, la strada sbagliata è quella giusta. Potrebbe sembrare una forma idealizzata di paranoia, ma non è niente di così esoterico o ordinario. È semplicemente un modo normale per far fronte alla realtà vorticoso che assedia la vita da ogni lato, un segreto giocare d'anticipo, una sorta di competizione metafisica in cui la mia mente deve sempre trovarsi un passo avanti rispetto a se stessa e a tutto il resto.” (Schultz, 2015,2016, pp.31-32)

3.2.2 LE FRAGILITA' DI G.

- LETTURA: VELOCITA' E CORRETTEZZA
- SCRITTURA: VELOCITA' E CORRETTEZZA
- SCRITTURA IN CORSIVO E STAMPATO MINUSCOLO
- IDEAZIONE E PRODUZIONE DEL TESTO
- MEMORIA DI LAVORO
- DISCRIMINAZIONE DI ALCUNI SUONI
- PIANIFICARE ED ORGANIZZARE IL PROPRIO LAVORO
- ATTENZIONE
- IMPORTANZA DEI DISTURBI

LETTURA e **SCRITTURA** sono le abilità strumentali inficiate in G a causa dei suoi disturbi specifici.

Ancora oggi, dopo una lunga riabilitazione, G fatica moltissimo a leggere: la sua lettura è decisamente lenta ed imprecisa e richiede uno sforzo incredibile tanto che, nonostante lui non presenti alcuna

difficoltà di comprensione⁵¹, se posto di fronte ad un testo anche breve, tende a concentrare tutte le sue energie nella decodifica del testo e la consegna della comprensione va decisamente in secondo piano.

Riesce a leggere meglio nel carattere stampato maiuscolo; il corsivo per lui è indecifrabile mentre nello stampato minuscolo riesce ad orientarsi un po' meglio ma con fatica: scambia le lettere che sono uguali ma con diverso orientamento: a-e; p-b-q-d e anche lettere che hanno un suono simile: t-d. Tende a fare errori di anticipazione, a saltare alcune parole o intere righe.

DALLA RELAZIONE CLINICA...

"[...] severe difficoltà nella lettura strumentale, i parametri di riferimento correttezza e rapidità non sono adeguati all'età e alla classe frequentata: la lettura risulta stentata, poco fluente e molto lenta, non prosodica e scarsamente corretta. La decodifica del testo è molto faticosa, l'uso della punteggiatura non è rispettato, viene tenuto il segno con il dito, nonostante ciò il bambino lo perde frequentemente. La lettura è ancora di tipo sillabato anche per parole brevi e ad alta frequenza d'uso. La difficoltà di lettura non permette l'accesso al significato della maggior parte delle parole."

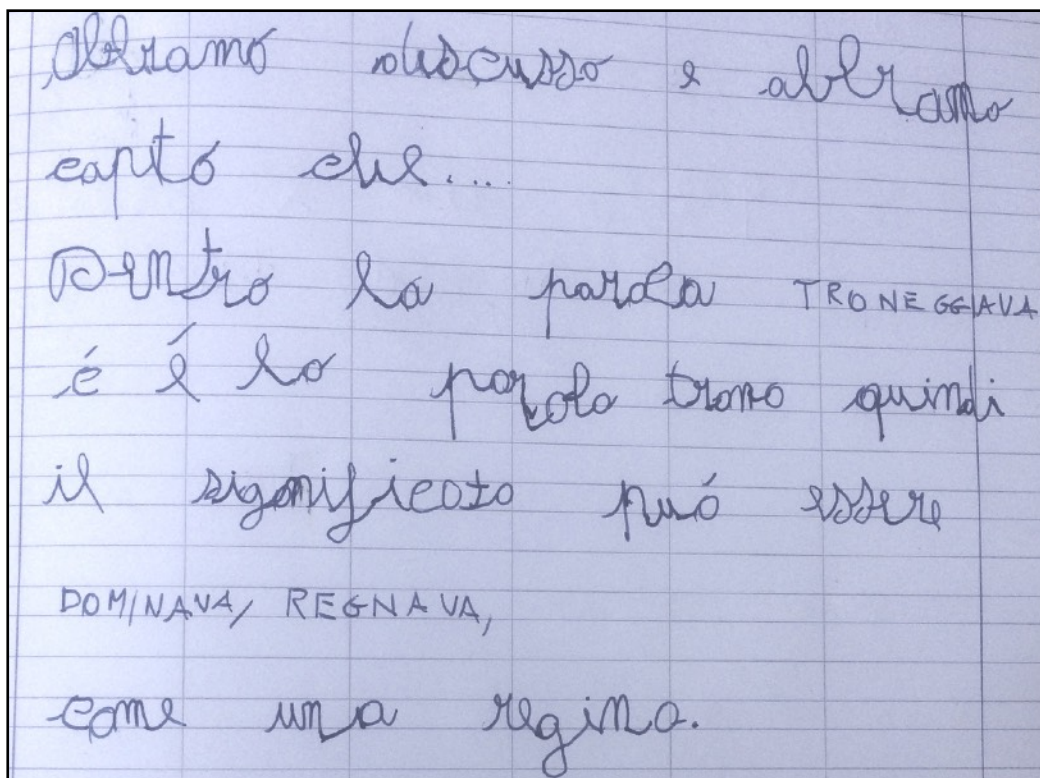
Queste difficoltà sono spesso compensate (per esempio riceve compiti per casa in stampato maiuscolo e talvolta organizzati graficamente in maniera più fruibile) e talvolta viene dispensato dalla lettura: per esempio nelle prove INVALSI, nelle comprensioni del testo (dove

⁵¹ Come sottolineato anche dai test diagnostici.

l'obiettivo è la comprensione, appunto, e non l'abilità della lettura) e tutte le volte che ne esplicita la necessità o che l'insegnante lo vede in difficoltà.

Un aspetto interessante è che G, nonostante le sue evidenti difficoltà, non vuole essere dispensato dalla lettura in classe ad alta voce. Lui stesso chiede di essere uno dei "lettori incaricati" ogni volta che si presenta l'occasione. Questo elemento è significativo rispetto alla sua percezione del disturbo e al clima sereno e partecipato del gruppo classe che l'insegnante è riuscita a creare.

Nella scrittura G riesce ad esprimersi attualmente soltanto nel carattere stampato maiuscolo e con molte cadute sia per velocità che per correttezza. Il corsivo risulta per lui difficilissimo: ha voluto cimentarsi qualche volta nella copiatura di alcune parole ma è facile rendersi conto, affiancandolo, che si tratta di un esercizio estetico fine a sé stesso, e lui ben presto si è stancato di provare. Lo stesso è accaduto per lo stampato minuscolo.



Gli errori che tende a mantenere, legati al suo disturbo di disortografia, sono diversi: errori di fusione di parole (FANCORA in luogo di FA ANCORA) o di separazione ("PRE CHE" in luogo di "PERCHÈ") e comunque di una gestione errata dello spazio fra le lettere e le parole, omissioni ("BABINI" anziché "BAMBINI") e aggiunte lettere e di sillabe, scambi di lettere soprattutto se hanno un suono simile (soprattutto T-D e P-B, che lui confonde sistematicamente: "TAVERO" in luogo di "DAVVERO"), inversioni di lettere ("BURTA" anziché "BRUTTA") e di sillabe (IL-LI; LA-AL; NU-UN).

LA VETURA DI IL PESCATORE PESCI
 FETOLO.
 AL MECAO DI BORGIO SNA LOREZO
 PECSI VETOLO CHE PORTAVA IL PESCE
 DIPO LE RAZE E I GAMBERI.
 A UCITOPUTO NU CIETE DISE: «QUESTI
 SONO GAMBERI?»
 INDICA I GAMBERI LA VEDITRICHE
 DISE V LA IL CIETE. DI CA MA
 QUESTI SONO GAMBERI.

Bureau

Spesso, mentre scrive, per aiutarsi pronuncia lettera per lettera (o sillaba per sillaba) mostrando una mancata interiorizzazione della conversione fonema-grafema e delle parole nella loro globalità.

La sua incapacità di discriminare alcuni suoni e quindi la mancata interiorizzazione della loro traduzione in segni scritti, si rende evidente in continuazione.

Un esempio: se lui scrive in maniera errata una parola e io gli suggerisco di rileggere quanto scritto per verificarne la correttezza, lui torna sulla parola e corregge quegli elementi che lui è consapevole di sbagliare anche se non sono errati. Se gli chiedo di porre attenzione alla parola "DINAVO" (in luogo di "DIVANO") lui corregge la "D" scambiandola con una "T" perché è il suo errore più frequente creando come risultato "TINAVO".

Quindi mostra una **NON SUFFICIENTE CAPACITÀ DI AUTOCORREZIONE**, anche se questo aspetto necessita di essere approfondito perché è molto legato alla concentrazione del momento e alla proposta didattica.

DALLA RELAZIONE CLINICA...

"Ad un'analisi qualitativa la scrittura in carattere stampatello risulta leggibile, ma l'esecuzione grafica produce al bambino elevata faticabilità e lentezza esecutiva. La postura durante la scrittura e l'impugnatura della penna sono scorrette. Durante l'esecuzione della prova di scrittura G inoltre risulta particolarmente lento poiché pensa alla trascrizione delle parole, ciò dimostra la mancata automatizzazione della conversione fonema-grafema"

Nella parte relativa all'**IDEAZIONE DELLA SCRITTURA** presenta grande affaticamento: le sue difficoltà legate alla gestione della **MEMORIA DI LAVORO E DELL'ORGANIZZAZIONE DEL PENSIERO** creano in lui un sovraccarico cognitivo nel momento della produzione scritta.

Questo aspetto è più volte segnalato anche nella relazione diagnostica: se infatti G mostra un punteggio elevato in più prove di comprensione (nella scala WISC-IV⁵² ottiene un punteggio relativo alla comprensione verbale pari a 118) ha invece una grossa caduta a carico della memoria di lavoro (WISC-IV: indice di memoria di lavoro pari a 82). Va da sé che questo infici notevolmente le sue performance di produzione scritta.

Nella pratica abbiamo notato che anche se organizza mentalmente una breve frase e la verbalizza, se la dimentica non appena poggiata la penna sul foglio oppure ne scrive soltanto una parte, di norma quella finale, che è l'ultima che ha pronunciato.

DALLA RELAZIONE CLINICA...

“Si rileva un deficit a carico della memoria di lavoro ovvero nel mantenimento e nell'elaborazione delle informazioni per un tempo utile alla risoluzione del compito (updating) con conseguente perdita della consegna e dell'attenzione e aumento della risposta impulsiva”

Povero il suo **BAGAGLIO LESSICALE**, G utilizza perlopiù parole del parlato comune.

⁵² SCALA WISC-IV: WECHSLER INTELLIGENCE SCALE FOR CHILDREN - QUARTA EDIZIONE”

Tutti questi elementi si legano ad una grande difficoltà a **PIANIFICARE IL PROPRIO LAVORO** sia in funzione dei processi attentivi (quindi nella capacità di regolare la propria attenzione a seconda dell'attività) sia nell'organizzazione materiale. Fa fatica a "partire" e necessita dell'affiancamento dell'insegnante quasi sempre per impostare il lavoro.

G gestisce il suo quaderno spesso saltando le pagine o tornando indietro, nella maggior parte dei casi a metà mattina ha già perso la sua penna oppure le cambia in continuazione. Perde il materiale sistematicamente. Se vuole cancellare una parola che ha scritto, cancella mezza frase spiegazzando tutta la pagina.

Si muove in continuazione sulla sedia, sta seduto per lo più sulle ginocchia e scrive reclinato sul banco con la testa poggiata sul braccio. Ogni occasione è perfetta per farlo alzare, fa di tutto per uscire dal compito, parla ad alta voce o col compagno di banco, mostra una grandissima distraibilità e questo suo essere incontenibile gli rende difficile seguire il lavoro della classe.

La relazione tra **DIFFICOLTÀ DI ATTENZIONE** e l'essere in perenne movimento non solo si è manifestata sin dalla più tenera età, ma è sintomatica dei disturbi in oggetto ed evidenziata anche nella relazione clinica.

DALLA RELAZIONE CLINICA...

"[...] difficoltà di attenzione visiva e uditiva sostenuta"

Più volte ci ha confessato di mettere in atto “strategie” per disturbare o per non lavorare quando non riesce ad entrare nelle attività che le insegnanti gli propongono.

Se un bambino non ha gli strumenti per seguire la proposta didattica, tende a distrarsi.

Se si distrae e si muove e perde ancora il filo del discorso, farà ancora più fatica a reinserirsi in un lavoro che gli risulta difficile.

Un aspetto non facile per le insegnanti è comprendere il momento in cui realmente G non riesce a lavorare perché è troppo stanco: lui non verbalizza questa sua fatica, non riesce a dire: “non ce la faccio più” e spesso risulta difficile individuare un’effettiva necessità di terminare il lavoro o la possibilità di insistere con nuovi stimoli.

Infatti ci sono state un paio di occasioni nelle quali avevamo preparato attività che pensavamo potessero essere adeguate e che invece non hanno avuto i risultati sperati, anzi durante le quali si è mostrato silenzioso e non partecipativo. In questi momenti è stato difficile valutare se la proposta non fosse strutturata ad hoc, se lui avesse paura di sbagliare o se il problema fosse un suo eccessivo affaticamento.

Tutte queste fragilità che il bambino porta con sé si inscrivono in un quadro clinico davvero importante: nelle prove di lettura e scrittura somministrate durante la valutazione diagnostica, le sue performance si collocano ad un livello di deficit “ clinicamente significativo ” con “ richiesta di intervento immediato ”.

3.2.3 IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

Nella stesura del PDP ho affiancato le insegnanti in modo tale da comprendere come avrebbero deciso di strutturare le misure compensative e dispensative.

La tutor Morozzi è stata la responsabile della compilazione: nel piano sono state rispettate le indicazioni della diagnosi clinica, soprattutto per quanto riguarda:

- LETTURA AD ALTA VOCE;
- LETTURA DA PARTE DI UN ESTERNO QUANDO L'ATTIVITÀ È QUELLA DI COMPrensIONE DEL TESTO;
- FLESSIBILITÀ SULLE TEMPISTICHE DI SCRITTURA;
- FLESSIBILITÀ SUL CARATTERE DELLA SCRITTURA;
- DISPENSA DALLA SCRITTURA DOVE L'OBIETTIVO È UN'ALTRA COMPETENZA;
- UTILIZZO DI ORGANIZZATORI GRAFICI E SCHEMI PER AIUTARE LA SCRITTURA, L'ANALISI GRAMMATICALE E LO STUDIO;
- FLESSIBILITÀ NELLO STUDIO A MEMORIA;
- TEMPO AGGIUNTIVO IN EVENTUALI VERIFICHE O RIDUZIONE DEGLI ESERCIZI;
- NELLA VALUTAZIONE, NON TENERE CONTO DELL'UTILIZZO DEGLI STRUMENTI DISPENSATIVI, DEGLI ERRORI ORTOGRAFICI E, IN SOSTANZA, VALUTARE GLI ELABORATI E GLI INTERVENTI ORALI NEL LORO CONTENUTO PIUTTOSTO CHE NELLA LORO FORMA;

- PER QUANTO RIGUARDA LA TERMINOLOGIA DA LUI UTILIZZATA, NON TENERE CONTO NELLA VALUTAZIONE DI UN LESSICO POVERO E COMUNQUE NON SPECIFICO.

Qualche osservazione:

Per quanto riguarda la **LETTURA AD ALTA VOCE** il mio primo pensiero era quello di dispensare il bambino totalmente da tale richiesta, viste le sue innegabili difficoltà. In realtà l'insegnante Morozzi mi ha invitato ad osservare meglio l'atteggiamento di G a questo proposito.

In effetti, e questo aspetto è decisamente significativo della sua percezione del disturbo e della sua personalità, lui si propone continuamente di leggere in classe quando la maestra cerca volontari e addirittura, durante un laboratorio di lettura espressiva organizzato da un'associazione teatrale del paese e proposto in classe, lui ha partecipato attivamente e si è proposto per leggere in piedi dinanzi a tutti!

La decisione è stata quella di dispensarlo dalla lettura ad alta voce soltanto se lui ne fa richiesta (e in prove molto articolate come l'INVALSI), lasciandolo libero di valutare il momento, e lavorando quindi anche su una sua dimensione metacognitiva.

Questa è la dimostrazione della necessità di contestualizzare e personalizzare gli strumenti dettagliatamente, ovviamente tenendo conto delle indicazioni delle diagnosi ma con uno sguardo molto attento sulla dimensione emotiva e partecipativa dell'alunno nel gruppo classe.

Un altro elemento che mi ha fatto riflettere è stata la **FLESSIBILITA' SUL CARATTERE DI SCRITTURA**. G riesce a scrivere, pur con estrema lentezza e imprecisione, nel carattere stampato maiuscolo. Si è cimentato più volte nel corsivo anche durante la classe seconda e riesce a farlo copiando dalla lavagna ma non è in grado di decifrare quanto scritto, neanche se è stato lui l'autore.

Su questo punto c'è stata una forte resistenza da parte di un'insegnante che sosteneva che la sua incapacità di esprimersi nel corsivo fosse solo una questione di "allenamento". Purtroppo la questione è andata avanti qualche mese e più volte G ci ha confessato di non riuscire a seguire le proposte didattiche a causa di questo. La sua reazione, che è andata peggiorando col tempo, è stata quella di creare confusione e cercare di distrarre il più possibile i compagni fino al punto in cui si è creata una frattura insanabile con tale insegnante.

Un ultimo aspetto che voglio sottolineare è stato quello del **TEMPO AGGIUNTIVO**. Anche in questo caso la mia idea era quella di attenermi alle indicazioni della diagnosi e comunque a tutte le pubblicazioni sulle quali mi ero documentata e che sostenevano che il tempo aggiuntivo per un dislessico fosse il più bel regalo da poter fare, data la lentezza nell'atto strumentale della lettura e nel processare le informazioni. Anche in questo caso l'attenta maestra Morozzi mi ha fatto notare che un tempo dilatato non era sempre la soluzione giusta per G, data la sua estrema affaticabilità. Spesso e volentieri per lui un aggiunta nella durata non è assolutamente di aiuto, perché i suoi tempi di attenzione sono estremamente bassi e normalmente anche le tradizionali ore di lezione per lui sono troppo lunghe.

Abbiamo lavorato anche a tal proposito e si è rivelata una soluzione migliore quella di aiutarlo nella gestione dell'attenzione e, per quanto riguarda i testi scritti, nello strutturare diversamente sul piano visivo testi e domande.

“ Il rapporto tra accoglienza e inclusione è strettissimo. Forse c'è un'abitudine abbastanza consolidata a scuola (e forse non molto riflessiva) a pensare all'inclusione in termini di normativa, di documentazione, di modulistica, di progetti e di programmazioni educative individualizzate ma non è così che si attua l'integrazione. Queste sono condizioni necessarie ma non sufficienti perché gli alunni siano e si sentano “veramente inclusi”, “inclusi davvero” in un contesto scolastico così da gettare le basi e sviluppare negli alunni fiducia e autostima, fondamentali per promuovere l'integrazione anche in ottica più ampiamente sociale.

Gli strumenti a disposizione per attuarla non coincidono con la reale integrazione e perché essa si concretizzi nei processi formativi quotidiani a scuola, c'è bisogno di collocare diversamente “gli oggetti” dell'educazione, occorre riposizionare saperi, relazioni, metodologie, leggi, occorre rivederli, ripensarli ed assumere un atteggiamento critico-riflessivo sull'esperienza scolastica e sui processi d'insegnamento-apprendimento.” (Collacchioni e Mannucci - A cura di -, 2013, pag.42)

3.2.4 L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Quando sono arrivata in classe la prima cosa che ho percepito è stata un'atmosfera positiva, partecipata, a mio avviso efficace.

Quello che ho fatto è stato di mettermi in osservazione, per capire quali fossero i meccanismi che permettevano il funzionamento di un contesto apprenditivo funzionale al coinvolgimento di tutti.

Ho riflettuto su tanti aspetti dei sistemi motivazionali e pian piano ne sono entrata a far parte.

Con G il punto di partenza dell'insegnante è stato esattamente questo, e così abbiamo continuato insieme: cercando di capire quali momenti potevano divenire per lui motivo di frustrazione, quali avrebbero invece potuto contribuire al suo senso di autoefficacia e ad una corretta attribuzione del proprio valore.

G è sempre rinforzato positivamente durante le attività: se mostra affaticamento viene incoraggiato e aiutato. Più volte io o l'insegnante ci offriamo di scrivere al suo posto se l'obiettivo dell'attività è l'ideazione di un testo e lui fa fatica a mettere insieme le abilità necessarie (quindi dispensandolo dallo strumento ma non dall'attività) oppure gli facciamo da lettrici nei casi in cui l'obiettivo è quello della comprensione e quindi compensiamo la parte strumentale della lettura. G legge ad alta voce solo se lo richiede lui espressamente, cosa che accade di frequente, tra l'altro.

Cerchiamo di premiare tutti i suoi sforzi, soprattutto se volti a "stare attento", a partecipare attivamente.

I suoi errori ortografici non vengono sottolineati: l'unico nostro tentativo è quello di farlo ritornare sul proprio scritto per verificare la

sua capacità di autocorrezione. Ma questo non accade sempre, perché gli crea grande affaticabilità.

Cerchiamo di trovare tutte le soluzioni possibili per alleggerire il suo carico cognitivo soprattutto evitando tutte quelle richieste volte ad apprendimenti di tipo meccanico, consapevoli che i suoi processi di interiorizzazione non si basano sulla fissazione di contenuti.

L'insegnante utilizza discussioni e riflessioni collettive per sostenere le varie fasi formative e molto spesso trascrive alla LIM quanto detto chiedendo poi di trascriverlo (o stampandolo direttamente) in modo che gli alunni abbiano sempre a portata di mano non soltanto il lavoro fatto ma anche la verbalizzazione dei loro processi apprenditivi. Questo è fondamentale per G perché gli crea un supporto sulle procedure e gli facilita la creazione di connessioni semantiche.

Il lavoro sul contesto di G è stato ed è basato su una logica non solo di inclusione ma anche e soprattutto di riduzione delle possibili frustrazioni che lo porterebbero alla rinuncia: l'insegnante stessa ed io, per quanto possibile, lavoriamo nella convinzione del suo valore e nel rinforzo continuo della sua percezione di sé.

Nel suo percorso di crescita, di formazione dell'identità, è fondamentale che lui attribuisca il giusto valore a sé stesso e compito dell'insegnante è quello di supportare il suo desiderio di proseguire, nonostante le difficoltà.

3.3 ALCUNE PROPOSTE

Il nostro lavoro non si basa sulla ricerca di strumenti sofisticati o progetti incredibilmente ambiziosi.

Quello che stiamo cercando di fare, in una logica di tipo collegiale e di confronto continuo, è di proporre tanti accorgimenti all'interno del percorso della classe che tengano conto dei punti di forza e delle fragilità di G.

Il tentativo è quello di portarlo al centro del suo percorso personalizzando i suoi strumenti e compensando le sue difficoltà, facendolo sentire partecipe e protagonista del suo lavoro, sfruttando il più possibile le sue capacità e cercando di far emergere il "suo mondo interiore".

Abbiamo rilevato la necessità di una differente articolazione della didattica in funzione di una sua integrazione, consapevoli della responsabilità del ruolo docente e allo stesso tempo orientate da una motivazione personale, che ci ha visto molto in sintonia, sul tentare di comprendere il funzionamento della sua organizzazione mentale.

Entrambe ci interroghiamo sulle modalità con le quali dare voce alla sua individualità e allo stesso tempo siamo convinte che il punto di partenza non deve essere quello di aggiustare una proposta in funzione delle sue difficoltà. No, si tratta di un cambiamento di "vision" che è molto più ampio.

Il nostro impegno è volto a mostrare una serie di possibilità comunicative che ognuno può scegliere se utilizzare o meno. La scelta, la possibilità, i tentativi, sono in linea con la consapevolezza, che è assolutamente un traguardo del sistema educativo. Per essere al

centro del proprio apprendimento è necessario capire come e quando utilizzare gli strumenti proposti o, perché no, cercarne di nuovi.

Uno strumento didattico è tale se riesce a generare nello studente una spinta, un interesse, una curiosità nella ricerca continua di quelle che sono le soluzioni che più si confanno ad ogni individualità.

Ovviamente le nostre scelte sono state fatte in funzione della compensazione delle abilità deficitarie di G, ma più volte ci siamo sorprese di quanto gli altri alunni abbiano beneficiato delle stesse o ne abbiano comunque tratto insegnamenti altrettanto preziosi. Tutti hanno avuto la possibilità di conoscere altre modalità di affrontare uno stesso apprendimento.

La presenza di G è per tutti motivo di arricchimento perché la necessità da parte nostra di mostrare diversi schemi di lavoro, è per il gruppo classe una incredibile possibilità di crescita.

Allo stesso tempo per un insegnante la necessità di mettere in discussione le prassi e i paradigmi di riferimento non può essere che un aspetto positivo, in una logica imprescindibile di condivisione col team docente e con gli alunni stessi, di coerenza rispetto al proprio ruolo e nei confronti della dimensione emotivo-affettiva dei discenti.

Significa, cioè, lavorare con un atteggiamento riflessivo e io questo l'ho messo a fuoco grazie al lavoro in collaborazione con la tutor Morozzi.

3.3.1 LA SCALETTA E I “PALLINI” DI ATTENZIONE.

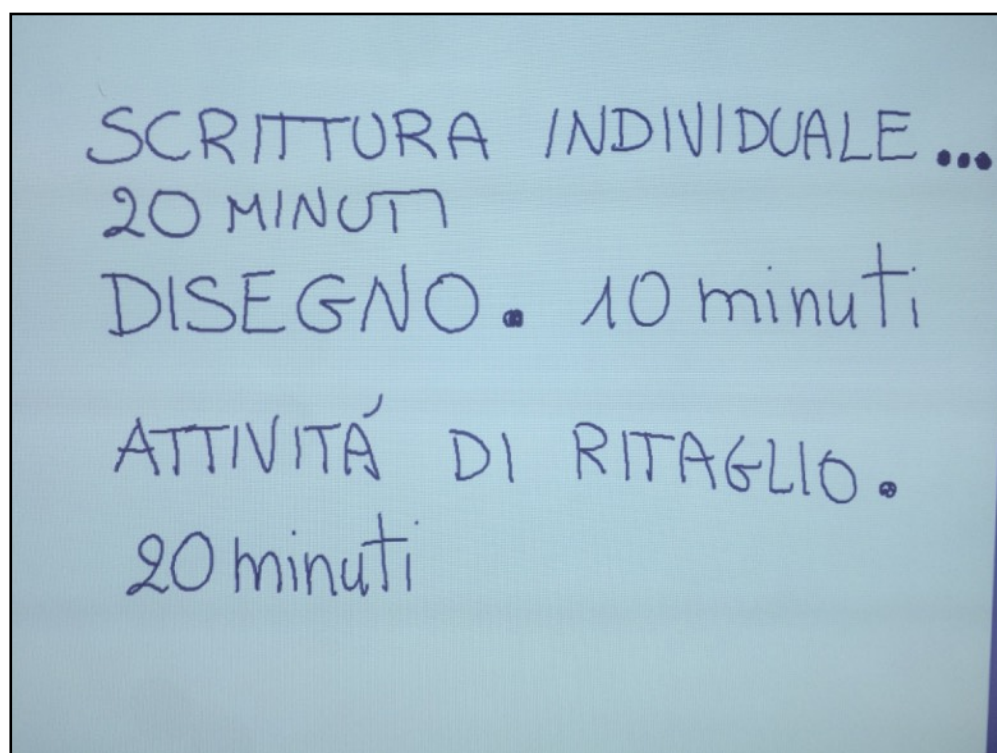
PERCH È

- ORIENTARSI NEL TEMPO
- PIANIFICARE ED ORGANIZZARE IL PROPRIO LAVORO
- GESTIRE L'ATTENZIONE
- RIFLETTERE IN CHIAVE METACOGNITIVA

Questo “accorgimento” è veramente semplice ma si focalizza su una delle più importanti fragilità riscontrate in G, la sua **ATTENZIONE**.

Il “tempo scuola” è davvero di difficile gestione per chi, come lui, trova difficoltà oggettive in diversi passaggi della giornata scolastica, data la sua estrema **AFFATICABILITA'** durante i lavori proposti e anche a causa di un difficile orientamento nella dimensione temporale.

Per questo abbiamo pensato di aiutarlo nell'**ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DEI SUOI PROCESSI ATTENTIVI**.



Uno strumento utilissimo si è rivelata la scaletta delle attività: un semplice organizzatore grafico realizzato dall'insegnante che orienta gli alunni nel lavoro quotidiano.



Si tratta dell'elenco delle attività della giornata con l'indicazione della durata. A fianco di ogni attività i bambini decidono "quanta attenzione" è necessaria: di norma sono due gli alunni incaricati e spesso uno di loro è G, sia perché si propone sempre di farlo, sia perché abbiamo voluto capire quanto questo strumento potesse essere efficace per lui.

La scansione temporale è risultata da subito, per lui e per tutti, molto utile per organizzare mentalmente il proprio lavoro, per capire "come muoversi" e per avere una "misura" del tempo scolastico e dell'impegno necessario. Questo tranquillizza molto e permette di orientarsi all'interno del tempo-scuola: la scaletta rimane sempre davanti ai loro occhi e loro hanno la possibilità di controllare in quale momento della giornata scolastica si trovano.

È stato molto interessante, confrontandoci con gli alunni, capire che la percezione dell'attenzione necessaria allo svolgimento di un'attività è percepita da loro come la "FATICA" che devono metterci.

Il fatto che siano loro a indicare la "misura dell'attenzione" attraverso l'uso dei pallini li fa riflettere sulle dinamiche del loro lavoro e sulle strategie da mettere in atto per riuscire a portare a termine le attività con la giusta concentrazione.

A proposito della scrittura, per esempio, abbiamo raccolto questi feedback molto interessanti:

“Quando scrivo da solo ho bisogno di tanta attenzione perché devo pensare, immaginare, scrivere, controllare.”

“ È difficile trovare le parole giuste per fare una descrizione perfetta.”

“Scrivere insieme è più facile perché ho il supporto degli altri, ed è più bello perché ci sono le idee di tutti.”

La classe ha quindi riflettuto su cosa significasse “scrivere” e sul fatto che implicasse la messa in atto di più abilità.

I bambini inoltre hanno spiegato che per loro è necessario che un’attività da “3 pallini” sia seguita da un’altra più leggera: in più di un’occasione, nel decidere assieme i punteggi relativi agli esercizi, hanno notato che due proposte più impegnative si susseguivano e con l’insegnante hanno deciso di inserire nel mezzo un diversivo, breve, che li facesse riposare.

Questo è stato molto utile anche per l’insegnante che ha potuto riflettere sulla struttura didattica quotidiana.

“La scaletta mi piace moltissimo perché durante la lezione la guardo più volte e mi rendo conto a che punto siamo. Se mi sento stanca ma vedo che stiamo affrontando un’attività da 3 pallini seguita da un’attività a 1 pallino, cerco di concentrarmi ancora un po’ perché so che subito dopo mi posso un po’ rilassare”.

Tutte queste considerazioni a proposito del lavoro ci hanno aiutato a capire che questa idea, pensata in particolare per un bambino, in realtà si è rivelata utile per tutti.

Non solo si tratta di un supporto che aiuta ad orientarsi nel tempo e a dare una misura “tangibile” a qualcosa che in realtà non lo è, come l’attenzione, e che costituisce una fragilità per molti alunni.

Ma è anche e soprattutto uno strumento per **RIFLETTERE, IN CHIAVE METACOGNITIVA**, su cosa significhi scrivere, leggere, disegnare... La necessità di mettere in campo diverse abilità per ognuna di queste azioni è stata oggetto di più discussioni all’interno della classe e ha permesso di ragionare sulla complessità dello studio.

3.3.2 LA TABELLA DELLA GRAMMATICA E IL GIOCO

DELL'ANALISI

PERCH È

- RIFLETTERE SULLE FUNZIONI DELLA LINGUA
- UTILIZZARE IL CANALE VISIVO
- COSTRUIRE MODELLI MENTALI
- STRUTTURARE INSIEME UNO STRUMENTO DI LAVORO
- MINIMIZZARE IL CARICO COGNITIVO
- LAVORARE SULLE CATEGORIE
- SOSTENERE LA MOTIVAZIONE ATTRAVERSO IL GIOCO
- LAVORARE SUL MOVIMENTO "FINALIZZATO"
- GIOCARE IN OTTICA COOPERATIVA

Il lavoro sulle "funzioni della lingua" viene condotto per lo più in maniera implicita e le attività si concentrano su riflessioni a proposito del "ruolo" che ogni termine riveste all'interno della frase.

Non vengono cioè proposte lezioni frontali di grammatica dove si esplicitano le categorie dell'analisi o si chiede di imparare a memoria, ma la strategia è quella di lavorare sulla consapevolezza linguistica attraverso i testi e la scrittura.

Fin dall'inizio del mio percorso di tirocinio in classe terza, ho notato che queste "discussioni" sono particolarmente partecipate dai bambini che fanno molte domande e hanno intuizioni molto interessanti.

L'insegnante non presenta definizioni, non "spiega" o introduce termini della grammatica ma aspetta che siano gli alunni, in base alle loro conoscenze, a formulare ipotesi.

Le domande che si fanno più spesso sono: *a cosa serve questa parola? Perché l'autore l'ha utilizzata? Avrebbe potuto fare diversamente?*

Questa modalità didattica relativa alla grammatica, oltre a coinvolgere gli alunni in importanti riflessioni sulle funzioni linguistiche e a motivarli moltissimo non solo sul piano dell'analisi testuale ma anche su quello della produzione scritta, permette all'insegnante di procedere rispettando le loro tempistiche e non anticipando mai soluzioni ma offrendo continui stimoli.

Per G, che fa fatica nella gestione della memoria e nell'organizzazione delle informazioni e delle categorie, questa metodologia risulta particolarmente efficace dal momento che si focalizza su un apprendimento non mnemonico ma basato sulla consapevolezza implicita della lingua.

I bambini col passare dei mesi arrivano ad affermare che i NOMI sono quelle cose che si possono vedere o toccare, poi incontrano parole come "GIOIA" e capiscono, in autonomia, che esistono anche nomi che non si identificano con i sensi. A proposito della differenza fra nomi concreti e astratti riporto una citazione significativa di G:

"L'amore è un nome astratto, perché lo senti dentro.

Poi arriva il tavolo ed è concreto, perché il tavolo è fuori".

G ribadisce con queste ed altre affermazioni l'importanza di immagini mentali per orientarsi.

Poi scoprono la funzione dei PRONOMI che è quella di prendere il posto dei nomi e così li indicano per diverso tempo, i "sostituti del nome", senza che l'insegnante introduca categoria alcuna.

Nella seconda parte dell'anno i bambini scoprono che esistono parole che ci danno indicazioni sul QUANDO e su CHI: sono i VERBI. Non

vengono introdotte le categorie verbali, sono i bambini che si rendono conto che quelle “parole” ci indicano se l’azione si colloca nel presente, nel passato vicino o nel passato lontano.

A questo punto si sono abituati a cercare molte informazioni nelle frasi e, con le categorie da loro scoperte viene fatta una prima analisi grammaticale, attività che scopro essere graditissima.

Pensiamo subito che per G potrebbe essere difficile muoversi in questo lavoro, nonostante una apparente interiorizzazione delle funzioni grammaticali. Decidiamo di sfruttare il canale visivo attraverso l’utilizzo di immagini e ipotizziamo di costruire una tabella da utilizzare come strumento orientativo.






Costruiamo tale artefatto insieme a G e ai compagni: sono abituati a visualizzare il nome come una “CASA” che ha all’interno delle suddivisioni che corrispondono alle varie qualità che i nomi possono assumere. L’articolo è rappresentato come il “CAMPANELLO” della casa: va trovato quello giusto ed è lui che ci mette in allarme e che ci dice se il nome che lo segue è plurale o singolare, femminile o maschile.

Insieme decidiamo che anche il pronome dovrebbe essere rappresentato da una “CASA”, perché ha la stessa funzione del nome, solo con un colore diverso, un po’ più chiaro.

I bambini propongono che l’aggettivo venga rappresentato come un “NEGOZIO DI VESTITI”: è lì che il nome si reca e va ad “abbellirsi”. L’aggettivo, dicono i bambini: “sono informazioni in più, che io posso anche non mettere”.

Infine il verbo: è G stesso ad indicarci un’immagine perfetta, il “TEATRO”. Lì il nome si reca per “far succedere le cose” come un abile regista.

G partecipa molto volentieri a questa attività: in qualche modo lavorare sulla “struttura” del testo gli dà dei riferimenti concreti e lui si muove benissimo in questo esercizio.

ARTICOLO	NOME	AGGETTIVO	VERBO	PRONOME
				
ARTICOLO DETERMINATIVO		AGGETTIVO QUALIFICATIVO	PASSATO	
ARTICOLO INDETERMINATIVO		AGGETTIVO POSSESSIVO	PRESENTE	
			FUTURO	

Ogni bambino ha la sua tabella plastificata (così possono scriverci sopra col pennarello e poi cancellare) e può decidere se utilizzarla o meno. Inoltre ne è stata stampata una copia molto grande e appesa alla parete così da essere a portata di mano anche solo per un piccolo dubbio. La possibilità di utilizzare o meno la tabella fa parte dello sviluppo metacognitivo di tutti gli alunni, e per quanto riguarda G rappresenta un supporto importante e alleggerisce il suo carico cognitivo perché compensa le sue difficoltà mnemoniche permettendogli di concentrare l'attenzione sugli obiettivi del lavoro. Le immagini utilizzate, infatti, gli permettono una più veloce identificazione delle funzioni linguistiche analizzate e sfruttano uno dei canali preferenziali del suo apprendimento, quello visivo.

L'ideazione condivisa da parte degli alunni stessi ne fa uno strumento molto più prezioso perché poggia sulle loro scelte e di conseguenza sulla loro consapevolezza.

I feedback sono stati positivi e mi è capitato, a ricreazione, di sorprendere qualche bambino ad analizzare frasi di sua invenzione.

La tabella è servita da stimolo per un'attività che sfruttasse un'altra peculiarità di G: il movimento.

Ho preparato alcuni barattoli corrispondenti alle categorie grammaticali analizzate utilizzando le immagini scelte dai bambini.



Abbiamo consegnato ai bambini alcune pagine di quotidiani e riviste e chiesto loro di “andare a caccia” di articoli, nomi, aggettivi e verbi e di collocarli via via nell'apposito vasetto.

La richiesta di alzarsi, inoltre, piace ai bambini (in particolare modo a G) perché crea un diversivo rispetto al solito star seduti: l'aver dato una finalità, uno scopo a tale movimento è stato importante.

Inoltre il fatto di cercare autonomamente le parole li coinvolge in primo piano nel lavoro: molti si sono consultati fra loro se indecisi, altri hanno cercato parole “strambe”.

In conclusione, si sono tutti attivati, nessuno escluso e tutti hanno dovuto porre la giusta attenzione a quello che facevano per riempire il più possibile i barattoli, che sarebbero serviti per il gioco successivo.

L'AZIONE STESSA DI INSERIRE NEL BARATTOLO LE PAROLE, LI AIUTA A FISSARE MENTALMENTE LE CATEGORIE E AD INTERIORIZZARLE GRAZIE ALL'ABBINAMENTO DELLE IMMAGINI E DEL GESTO.



Il "GIOCO DELL'ANALISI GRAMMATICALE": abbiamo fatto una selezione delle parole che i bambini avevano trovato sulle riviste e abbiamo suddiviso la classe in gruppi riferiti alle categorie: quello dei nomi, degli articoli, degli aggettivi e dei verbi (abbiamo deciso di tralasciare per il momento i pronomi perché, sebbene i bambini ne avessero compreso la funzione, non avevano ancora imparato ad analizzarli).

I banchi e le sedie sono state posizionate ai lati della stanza per permettere di muoversi liberamente.

Il gioco è così strutturato: un bambino del gruppo dei nomi sceglie con i compagni una parola, poi si reca dagli articoli e sceglie quello che fa per lui (la scelta deve sempre essere approvata dal gruppo).

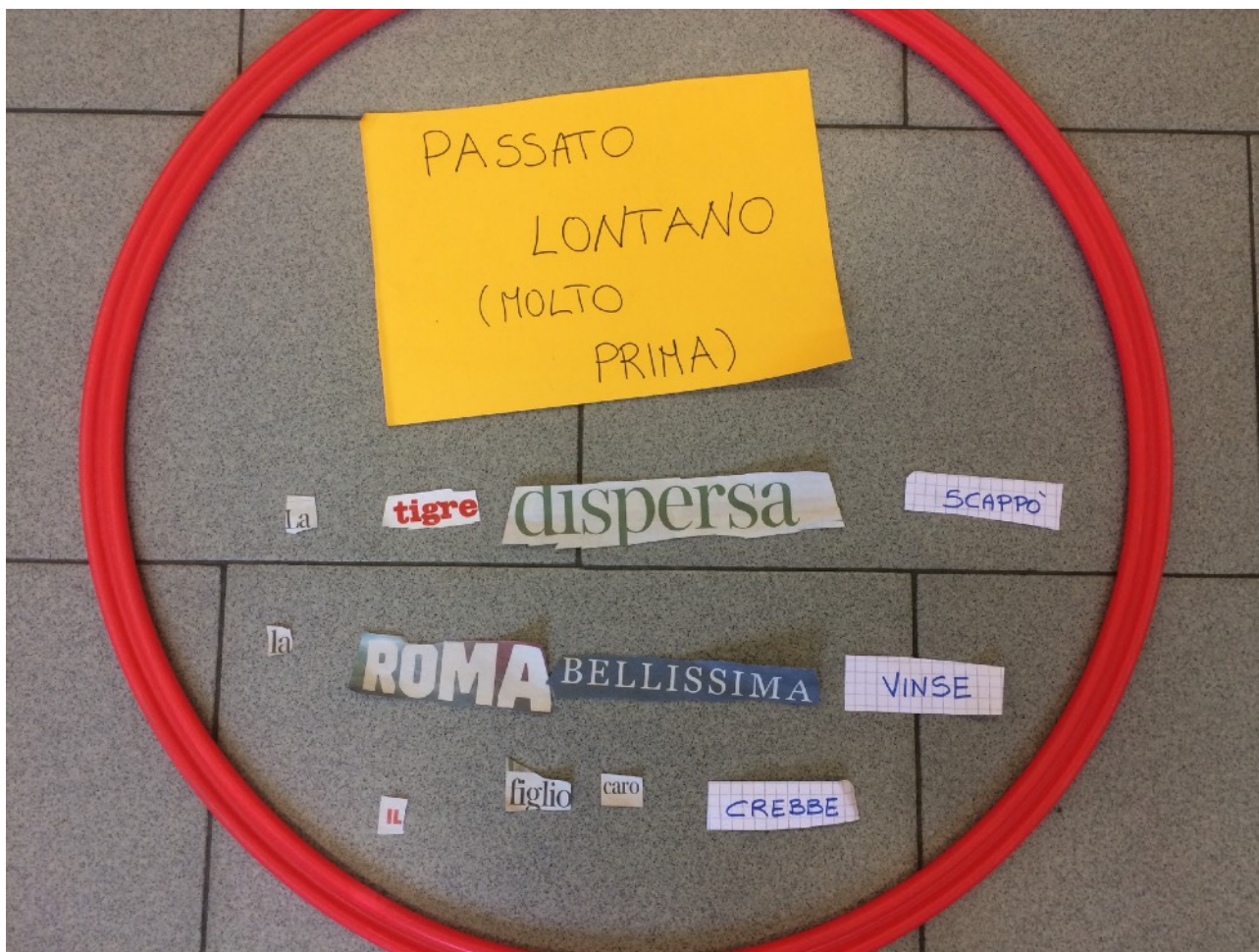
Nome e articolo vanno a "braccetto" nel negozio degli aggettivi e lì decidono come "abbellirsi": sono i "bambini degli aggettivi" a proporsi, ognuno tiene fede al proprio ruolo.

Una volta formato, il gruppetto va a "teatro" e sceglie un'azione che abbia una concordanza per genere e numero ma anche un significato pertinente.

Al centro della stanza sono posizionati 3 cerchi: il PRESENTE, il PASSATO "VICINO" e il PASSATO "LONTANO": a questo punto la frase che i bambini hanno formato va a collocarsi temporalmente all'interno dei cerchi.

Alla lavagna, via via che la frase si forma, un bambino la trascrive e con l'uso della tabella e l'aiuto dei compagni, la analizza.

La proposta segue la logica della cooperazione: le decisioni si condividono, non ci sono squadre che vincono o perdono ma esiste uno scopo comune. I bambini devono prendere alcune decisioni e queste devono essere prese in accordo: ci deve essere condivisione di intenti per raggiungere un risultato che sia soddisfacente per tutto il gruppo.

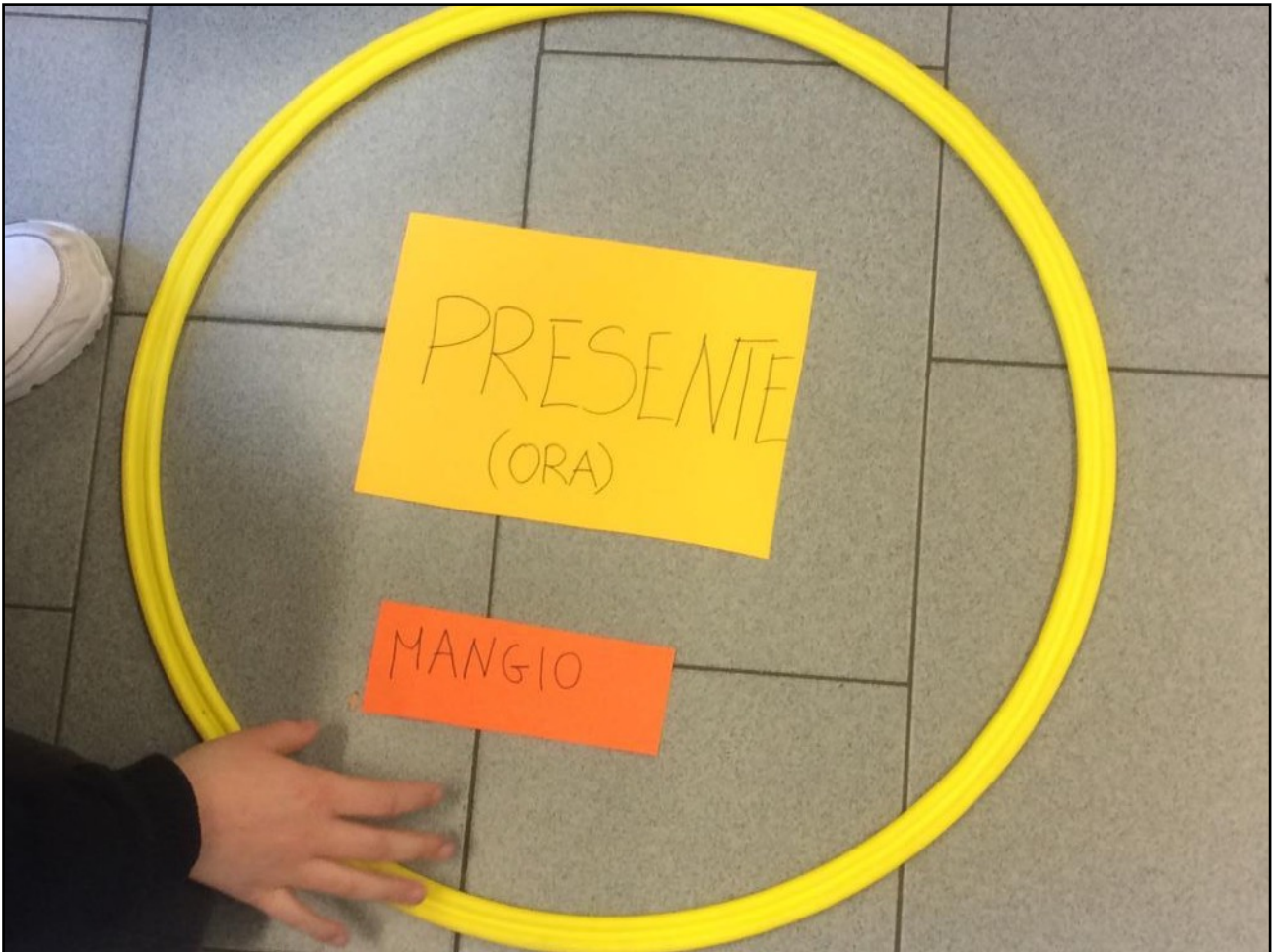


Il gioco non è statico: anche se sfrutta lo spazio dell'aula, che è ridotto, i bambini si muovono e via via che il gioco va avanti si scambiano i ruoli e non hanno tempi di attesa lunghi durante i quali distrarsi. Per andare avanti il gioco necessita del contributo dell'intera classe e questo fa sì che l'atmosfera sia partecipata.

Le frasi vengono costruite e negoziate direttamente dai bambini (che hanno scelto le parole sui giornali) e non sono "eteroimposte": questo sviluppa in loro interessanti riflessioni sulle strutture della lingua in maniera funzionale alla scrittura, un nodo cruciale per G che mostra seri problemi nella produzione scritta.

In questo modo può fare mente locale sul fatto che esistono elementi "base" che sono indispensabili nella costruzione della frase e che

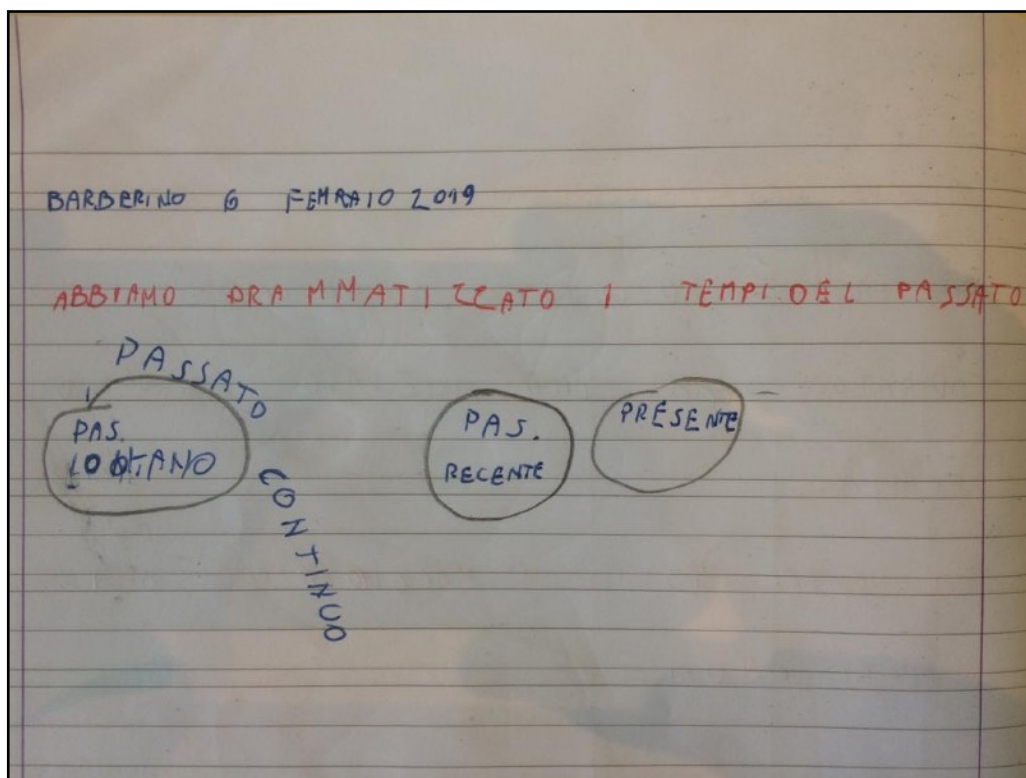
devono necessariamente concordare fra loro. Inoltre può “visualizzare” tali elementi grazie all’associazione con le immagini (che loro stessi hanno scelto) e con i movimenti.



“Dimmi e io dimentico; mostrami e io ricordo, coinvolgimi e io imparo”
(Franklin B.)

Questa semplice attività gli permette di “costruire” la frase, “maneggiando” le parole stesse, organizzandole con le corrette regole grammaticali e collocandole in una dimensione temporale appropriata.

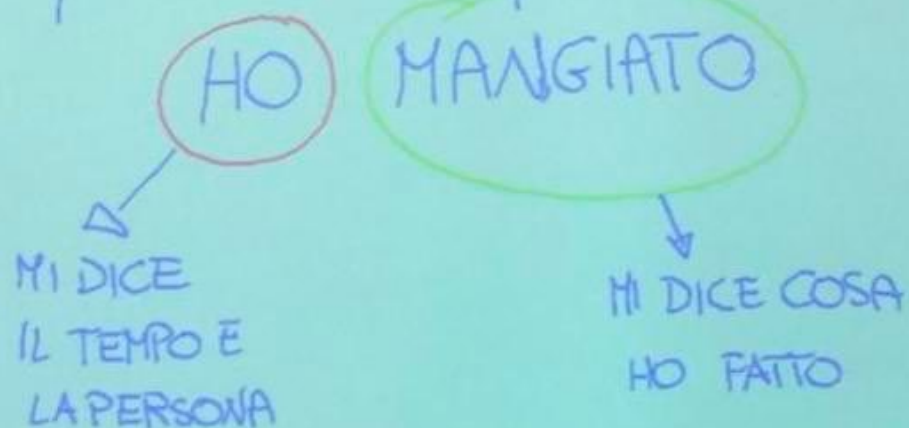
Il lavoro di squadra lo sostiene nelle sue fragilità perché distribuisce il carico cognitivo e il suo contributo risulta fondamentale come quello dei compagni.



Abbiamo lavorato nuovamente con i cerchi... Sistemando i cartellini nei cerchi abbiamo scoperto nuove cose:

1) i verbi hanno una persona,
attraverso il verbo posso
capire chi sta parlando
grazie al sostituto del nome.

2) Il passato recente è formato
sempre da due parole:



3.3.3 L'AUTOBIOGRAFIA

PERCH È

- TROVARE CANALI ALTERNATIVI ALL'ESPRESSIONE DEL S È
- SCINDERE IL MOMENTO DELL'IDEAZIONE SCRITTA DA QUELLO DELL'ESECUZIONE
- ALLEGGERIRE IL CARICO COGNITIVO
- LAVORARE COLLETTIVAMENTE SU UN PRODOTTO CREATO DA LUI
- POTENZIARE IL SUO ASCOLTO TRAMITE L'USO DI FILE AUDIO

Il percorso di italiano nella classe terza è volto all'avvio della scrittura e si incentra sul testo descrittivo mettendo in primo piano la vita di ogni bambino.

Il "pretesto" della narrazione del sé, che guida gli alunni per diversi mesi, si presta bene ad essere personalizzato in funzione di molte caratteristiche dei vari bambini e funziona bene nell'ottica del coinvolgimento diretto perché veicola la possibilità di esprimere la propria interiorità.

Inoltre questo progetto "sfrutta" il desiderio di G di esserci, di parlare di sé. Utilizza il canale visivo e implica una riflessione sulla consapevolezza di sé. È un lavoro sulla scrittura, sulla produzione del testo, che rappresenta uno dei suoi punti deboli.

Il lavoro parte con la condivisione di fotografie: ogni bambino sceglie 3 foto del passato che siano rappresentative di momenti significativi della propria vita.

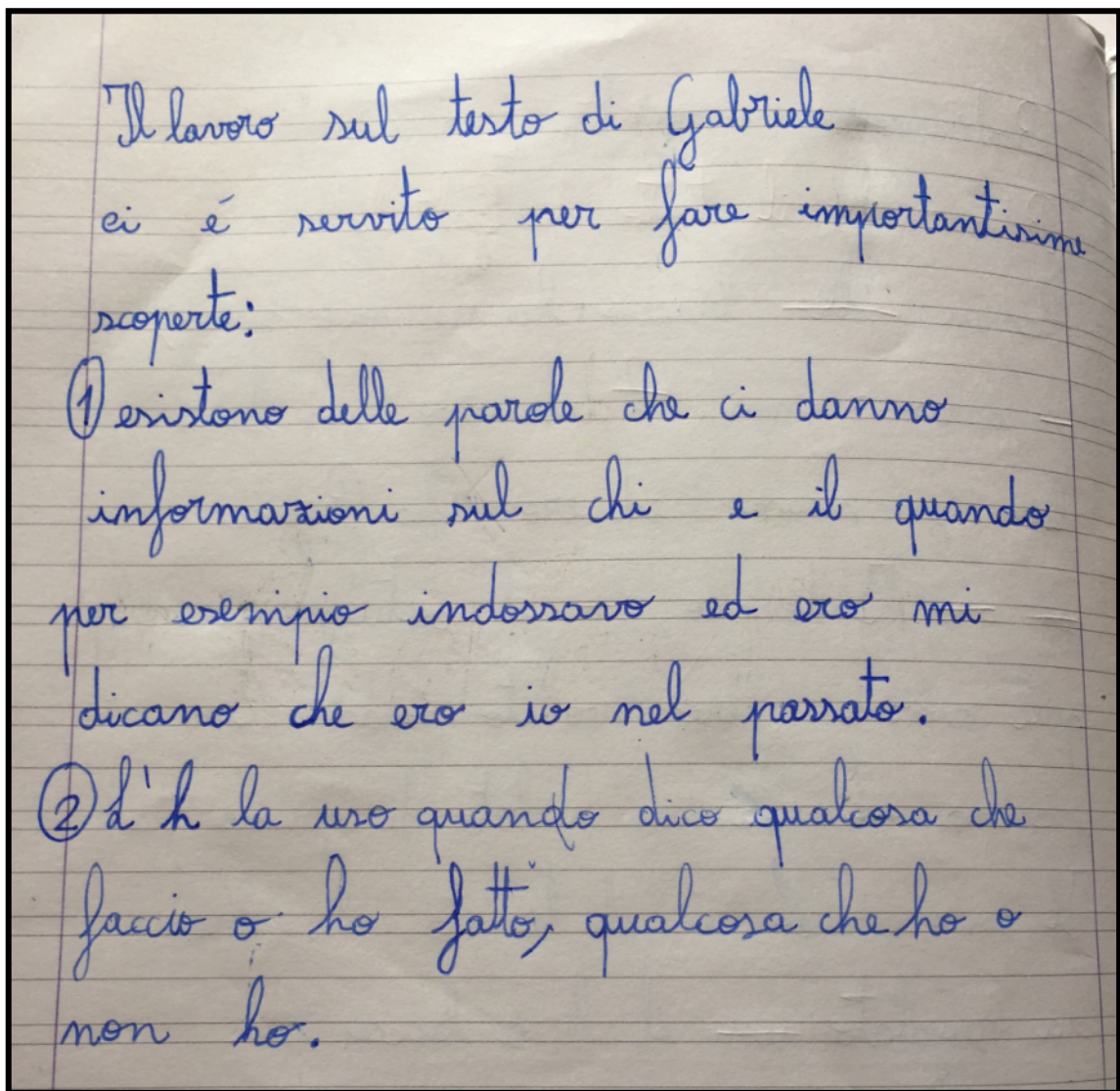
Su ognuna di queste fotografie (questa fase dura un paio di mesi) viene fatto un lavoro di osservazione e scrittura individuale: le immagini vengono proiettate alla LIM e ogni bambino descrive ciò che vede, ciò che si può evincere dall'osservazione. Il proprietario della foto ha ovviamente più elementi e sarà in grado di scrivere di più.

Al termine delle scritture individuali si leggono gran parte dei contributi e il protagonista delle foto risponde alle domande dei compagni: in seguito viene fatta una riscrittura collettiva che integra le informazioni tratte tramite le descrizioni "oggettive" e quelle invece fornite successivamente.

In questa fase la riscrittura assume un ruolo fondamentale per l'interiorizzazione dei meccanismi della scrittura: i testi prodotti vengono letti, osservati, analizzati da più punti di vista.

Per ognuno di questi si trovano elementi da valorizzare e quindi riutilizzare e altri migliorabili": tutto viene letto e riscritto in condivisione con l'apporto dell'intera classe e ogni testo è una nuova opportunità per riflettere su "come si scrive": un testo pieno di errori ortografici diviene l'occasione per imparare o ricordare alcune regole. Non esistono errori, solo "opportunità": tutti si sentono valorizzati e tutti riescono a parlare di sé.

G partecipa, affiancato molto spesso nella scrittura individuale, e motivato nelle discussioni che poi portano alle scritture collettive: il suo punto di vista è sempre importante perché riesce a proporre una sua prospettiva originale.



Rimane il grande scoglio della produzione scritta:

DALLA RELAZIONE CLINICA...

“Ad un’analisi qualitativa la scrittura in carattere stampatello risulta leggibile, ma l’esecuzione grafica produce al bambino elevata faticabilità e lentezza esecutiva. La postura durante la scrittura e l’impugnatura della penna sono scorrette. Durante l’esecuzione della prova di scrittura G inoltre risulta particolarmente lento poiché pensa alla trascrizione delle parole, ciò dimostra la mancata automatizzazione della conversione fonema-grafema”

Il rischio è quello di non riuscire a sfruttare a dovere l'occasione di farlo parlare di sé.

Decidiamo di fargli una proposta, forti del suo atteggiamento collaborativo e del suo entusiasmo: mentre gli altri lavorano sulla descrizione delle sue fotografie, lui si dedica alla narrazione di quei momenti utilizzando un video invece della scrittura.

Vado con lui in una stanzetta adiacente l'aula e iniziamo il lavoro: per ogni fotografia G parla, si riascolta, vuole girare più volte i video perché desideroso di aggiungere altri elementi. Racconta il più possibile, gira e rigira le immagini fra le mani cercando di ricordare il più possibile e condivide tanti ricordi interessanti.

Racconta oralmente molto di più di quanto avrebbe fatto scrivendo e riesce a parlare di sé perché libero dell'ingombro cognitivo della scrittura.

Il lavoro prosegue con la proiezione del video alla LIM per tutta la classe in funzione della riscrittura.

I bambini vengono invitati a guardare il video e a prendere appunti cercando di cogliere le informazioni fondamentali: si avviano alla scrittura breve.

Anche G vuole prendere appunti: questa funzione è molto difficile per lui perché focalizzare l'attenzione sugli elementi fondamentali e poi tradurli in forma scritta è, ad oggi, un'abilità del tutto inficiata.

Ma questa volta è diverso: l'aver già raccontato oralmente (riascoltandosi più volte) ha scisso il momento dell'ideazione da quello della produzione scritta vera e propria.

Il suo pensiero è stato "fermato" dal video ed ora ha la possibilità di riascoltarsi e rielaborare quello che ha voluto raccontare.

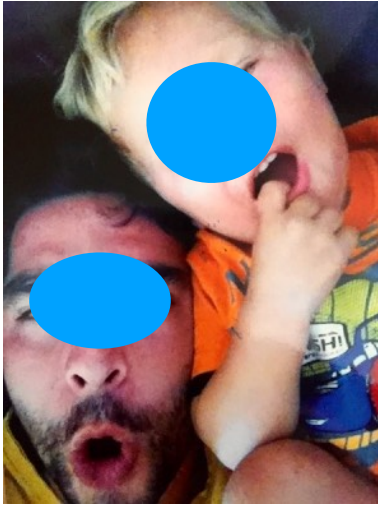
**LA REGISTRAZIONE DEL RACCONTO ORALE RAPPRESENTA
ORA IL SUO SUPPORTO E UNO STRUMENTO COMPENSATIVO
DA LUI PRODOTTO.**

G è molto soddisfatto: ascolta con attenzione, scrive molto, si impegna e lavora efficacemente.

Nella sua scrittura ci sono molti errori ortografici, le espressioni utilizzate sono perlopiù quelle del parlato, la punteggiatura non viene utilizzata.

Scrive molte più cose sulla prima fotografia perché ad un certo punto vince la stanchezza: ma produce comunque molto rispetto ai suoi standard e lui è contento.

Ma non importa: questa è la sua prima bozza di scrittura e rappresenta una traccia di lavoro.



PERENTO A PUNTI SOLE NIE FOTO

FOTO1

● ERO A CASA E IL MIO BABBO SI STAVA FACENDO
I VERSI IO MI ERO SVEGLIATO ORA E
VULEVO ANDARE A I GIANTINI E IL
MIO BABBO A TETO DI NO E
CUINTI SI SIAMO ME SI SUL TIVANO
IL TIVANO NUOVO E IL MIO BABBO CI
CI AVEVA GLI OCHI CHIUSI CON LA POCCA
APERTA E IO CI AVEVO LA MAGLIA ARANCIONE
E LUI GIALLA IO ARANCIONE DI CARO
IL DIVANO ERA DI PELE E IL
BABBO A FADO UN SELFIE.

FOTO 2

ERO A LONDRA IO MI STAVO REGERTO A UN
PALO E DIETRO CE UNA CABINA DI
TELEFONO CERA GLI DI REALPARI NELA
CABINA DI TELEFONO CERA SCRITO TELEPHONE
POI C'ERANO CASE ALTE

FOTO 3

ERA A MASSERENTE DA IL MIO NONNO
ERO NELA STALA A TARE IL FINO MUCHE
ERANO ESTATE SEI ANI E CERA PUZO DI
BESTIAME



A questo punto dai suoi appunti costruiamo una scaletta collettiva alla LIM: scegliamo la descrizione della sua terza fotografia, perché è quella su cui ha scritto meno.

Vogliamo dimostrargli che anche con le poche informazioni che lui ha scritto è possibile costruire un testo.

- Ero a Massoserpente
- Dal mio nonno
- Ero nella stalla
- A dare il fieno alle mucche
- Era estate
- Sei anni
- C'era puzzo di bestiame

Questa è la scaletta costruita assieme grazie ai suoi appunti: c'è il CHI, c'è un QUANDO, c'è il DOVE, c'è un COSA ed è presente anche un arricchimento sugli odori: ci sono tutti gli elementi per fare un testo dignitoso!

Alla LIM, tutti assieme, scriviamo il suo testo che è un prodotto creato col supporto visivo e audio (fatto da lui), che contiene tutte le informazioni che per lui era importante condividere.

MI PRESENTO MI CHIAMO G. IN QUESTA FOTOGRAFIA HO SEI ANNI, ERA ESTATE ED ERO A MASSOSERPENTE DAL MIO NONNO. ERO NELLA STALLA PER DARE DA MANGIARE ALLE MUCCHE. MI PIACE FARE QUESTA COSA PERCHÉ SONO UN BAMBINO DI CAMPAGNA E MI PIACE STARE CON GLI ANIMALI. MI DIVERTE ANDARE LÌ PERCHÉ POSSO PASSARE UN PO' DI TEMPO CON IL MIO NONNO. QUANDO CI VADO POSSO GIOCARE CON I CANI E DI LORO NON HO PAURA. OVUNQUE SI SENTE PUZZO DI BESTIAME.

Il percorso continua con un'intervista alle famiglie: i bambini hanno la possibilità di farsi raccontare dai genitori alcune informazioni che non hanno rispetto alle foto. Tutti assieme prepariamo alcune domande da rivolgere loro: questo sarà il loro compito per casa.

A G proponiamo una soluzione diversa e lui ancora una volta ne è felice: anziché scrivere le risposte lui ha la possibilità di registrarle in un file audio. La maestra spiega ai bambini che questa possibilità può essere utilizzata anche da altri e due bambini chiedono di fare la stessa cosa.

A questo punto lavoriamo alla scrittura finale: ognuno scrive una breve autobiografia.

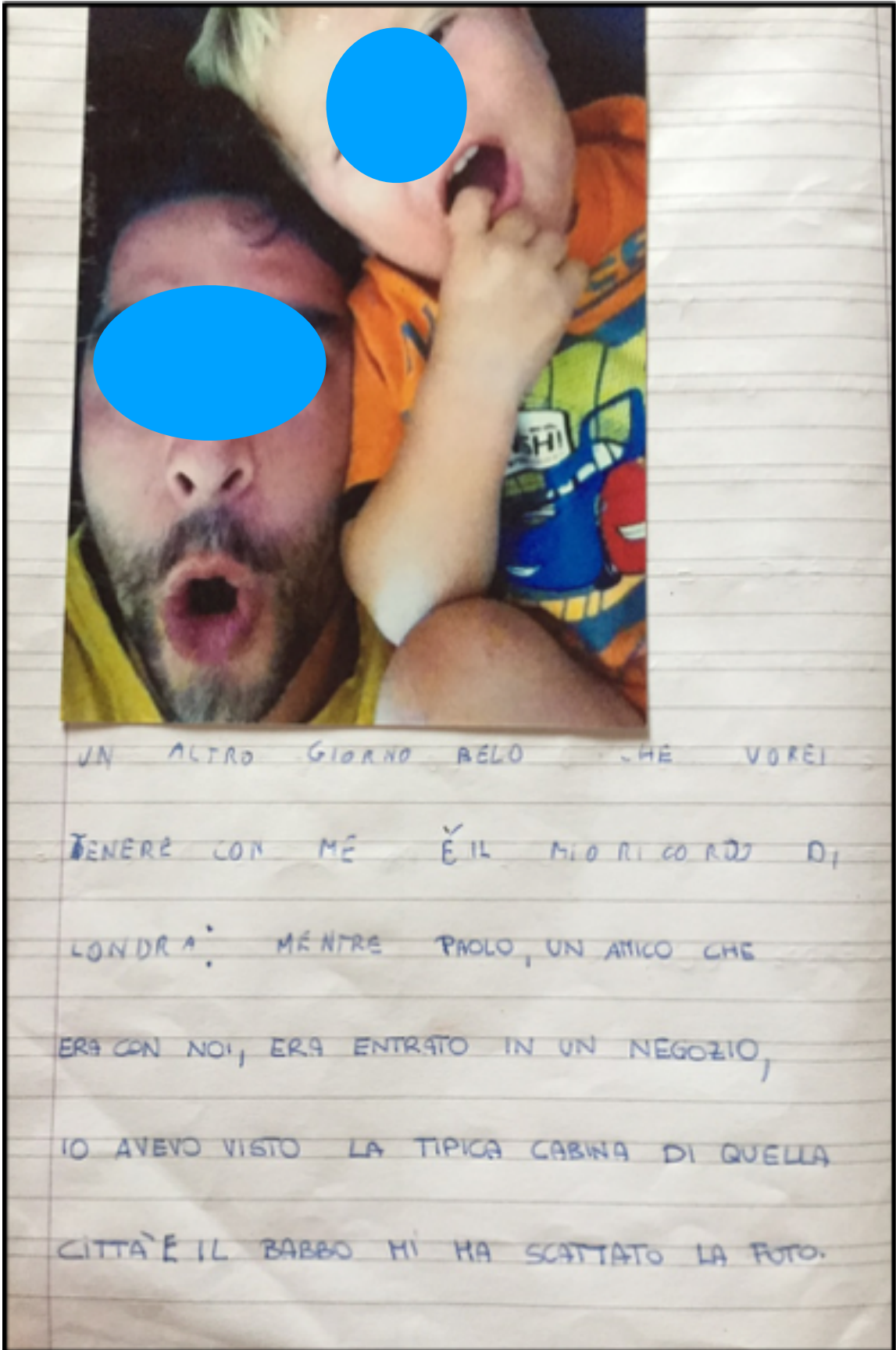
G ha diversi strumenti a disposizione: le foto, la scrittura breve che ha creato individualmente durante la visione del video, la scaletta collettiva e il racconto orale della mamma che può ascoltare in cuffia mentre scrive (decidendo in autonomia di fermarlo e riascoltarlo).

Questo il suo prodotto...

BARBERINO 30 GENNAIO 2019

SCRIVO LA MIA AUTO
BIOGRAFIA

IO MI CHIAMO GUIDO
E QUESTA È LA MIA STORIA.
UN GIORNO, QUANDO AVEVO 2 ANNI,
IO ERO SUL DIVANO CON IL
BABBO E STAVAMO GIOCANDO A FARE I
VERSI MENTRE ASPETTAVAMO DI USCIRE.
ERA UN MOMENTO BELLO E IL BABBO HA
FATTO UN SELFIE PER POTERSI RICORDARE
SEMBRE QUEL GIORNO.



UN ALTRO GIORNO BELO CHE VOREI
TENERE CON ME È IL MIO RICORDO DI
LONDRA: MENTRE PAOLO, UN AMICO CHE
ERA CON NOI, ERA ENTRATO IN UN NEGOZIO,
IO AVEVO VISTO LA TIPICA CABINA DI QUELLA
CITTA' È IL BABBO MI HA SCATTATO LA FOTO.

NELLA MIA VITA C'È UN ALTRO LUOGO
CHE MI PIACE MOLTO. MASSO JERBENDE.
ANDAVO LÌ TANTE VOLTE E A JALUTARE IL
NONNO È LA AIUTATO NELLA STALA A TARE
TA MANGIARE ALLE MUCHE.
RICORDO RICORDO CHE C'ERA UNO ~~OF~~ORE
FORTE DI ANIMALI.



L'utilizzo dell'audio come strumento di lavoro ha creato reazioni contrastanti: se in prima battuta l'idea di poter ascoltare più volte e mettere in pausa è sembrata funzionale, in un secondo momento è apparsa una soluzione più complicata.

Credo che questo canale vada approfondito e probabilmente l'utilizzo dell'audio necessita di un'educazione all'ascolto che, a mio parere, va portata avanti.

L'ascolto richiede una concentrazione particolare ma può rappresentare nel futuro di G uno strumento importante data la profondità del suo disturbo di dislessia: man mano che andrà avanti nel percorso scolastico, infatti, i testi cui verrà sottoposto avranno una complessità crescente e utilizzare racconti in versione audio può essere una valida alternativa che lo dispensa dalla lettura ma gli permette comunque l'accesso al loro contenuto.



3.3.4 E-BOOK

PERCH È

- SFRUTTARE I CANALI AUDIO E VISIVI
- OFFRIRE UNA DIVERSA MODALITA' ESPRESSIVA
- MOSTRARE UN UTILIZZO "INTELLIGENTE" DEL MEZZO MULTIMEDIALE
- UTILIZZARE SOFTWARE DI VIDEOSCRITTURA E IL CORRETTORE AUTOMATICO
- UTILIZZARE LO STRUMENTO TASTIERA
- INTERCETTARE L'ATTENZIONE ATTRAVERSO L'UTILIZZO DI UN MEDIA DIVERSO DA QUELLI SCOLASTICI TRADIZIONALI
- OFFRIRE A G UN PRODOTTO SEMPLICE ED ACCATTIVANTE MANIPOLABILE DA LUI STESSO
- ORGANIZZARE IL LAVORO IN FUNZIONE DI UN PRODOTTO FINALE. LE PROCEDURE: PROGETTAZIONE - SCRITTURA - REVISIONE
- GARANTIRE UNA SPINTA MOTIVAZIONALE

L'idea successiva è stata quella di lavorare in digitale utilizzando tutto il materiale da lui creato: la motivazione principale è stata di dimostrare a G e a tutta la classe che esistono modalità fruibili anche da loro per utilizzare il pc creando prodotti validi e condividendo contenuti importanti.

Utilizzare tale canale ci sembra opportuno e dovuto per l'intero gruppo classe perché questo non rappresenta soltanto "una" delle modalità espressive possibili, ma è "la" modalità preferenziale con la quale oggi si veicolano contenuti.

L'approccio valido, quindi, è quello di insegnare loro ad utilizzare tali strumenti in maniera funzionale alla costruzione di competenze.

Per G lo strumento computer è decisamente una soluzione ottimale perché integra i canali audio e visivo e può permettergli un accesso facilitato ad una inesauribile fonte di informazioni. Inoltre la scrittura con semplici software col correttore automatico (facilmente utilizzabili anche a casa) lo aiuta in fase di individuazione degli errori ortografici: da subito G è stato incuriosito dalle parole sottolineate in rosso ed è riuscito, in parte, ad autocorreggersi.

Abbiamo notato la non familiarità con la tastiera: nonostante questo lui si è incuriosito ed è riuscito a stare concentrato molto a lungo, motivato dal risultato semplice ed accattivante creato grazie all'app bookcreator.com. Gli abbiamo spiegato che esistono tastiere “facilitate” e abbiamo poi saputo che lo stesso giorno ha chiesto alla mamma di acquistarne una dimostrandoci un suo reale interesse nel cimentarsi in questi tipo di scrittura⁵³.

L'applicazione bookcreator.com è relativamente semplice e permette la creazione di prodotti esteticamente accattivanti e personalizzabili: anche i bambini con poca esperienza di utilizzo del pc, riescono a capire in poco tempo come inserire testi, file audio o video e immagini e il risultato è veloce e di semplice leggibilità.

Inoltre veicola il messaggio per il quale i media sono in grado di trasmettere contenuti importanti che sono organizzati direttamente dagli studenti: è molto più facile sentirsi parte attiva di un progetto se chiunque vi può avere un ruolo, se posso lavorare in chiave cooperativa e soprattutto se riesco ad esprimere me stesso.

I bambini vivono immersi nella multimedialità ma per lo più con un ruolo passivo che diventa attivo spesso e volentieri solo nella

⁵³ Nei giorni successivi ha anche rappresentato sul foglio una tastiera riproducendone esattamente i tasti per utilizzarla in versione ludica in classe.

condivisione di aspetti secondari del vissuto. Se, invece, gli alunni si rendono conto che anche a scuola si utilizza questo tipo di linguaggio, però con una consapevolezza assolutamente diversa e con strumenti fruibili attraverso i quali si possono creare prodotti più che soddisfacenti, allora l'approccio ai media può cambiare e si può davvero lavorare sui "contenuti".

Il messaggio da passare è che "i media siamo noi" nel momento in cui li usiamo per creare un contenuto valido.

Va da sé che tali strumenti richiedano un affiancamento, sempre.

Inoltre permette agli insegnanti di misurarsi con utilizzi differenti della LIM, il cui impiego non è esaustivo di tutte le sue potenzialità.

È, insomma, uno strumento valido per lavorare singolarmente o in gruppo e per un bambino come G, che fatica a portare a casa creazioni per lui soddisfacenti, questo rappresenta una valida alternativa per poter dire: "questo l'ho fatto io!". La spinta motivazionale è indubbiamente incoraggiata in contesti di questo tipo.

G ha scelto un'interfaccia, ha scritto in prima persona la parte testuale, ha voluto inserire tutte le fotografie del progetto, i video e gli audio: ha quindi lavorato con il suo materiale riuscendo a concentrarsi sulle funzioni dello strumento perché la fase ideativa dei contenuti era già stata effettuata e funzionava da supporto.

La suddivisione in fasi del lavoro, se tiene conto delle diverse fragilità da compensare e sfrutta più canali comunicativi, può essere funzionale all'ORGANIZZAZIONE delle attività, sicuramente uno degli aspetti deficitari in G. Lavorare su una struttura come può essere l'ebook necessita di una pianificazione rispetto a quello che si va a creare, richiede una PROCEDURA che è un altro punto difficile per G.

Nella fase ideativa della scrittura, per esempio, si evidenziano delle grandi lacune proprio nel focalizzare le varie fasi di inizio-svolgimento-fine. Tale modo di procedere necessita di un rinforzo di tipo organizzativo che gli suggerisca schemi di lavoro: l'ebook⁵⁴ può funzionare in tal senso perché necessita di una logica rispetto alla struttura e in qualche modo vincola l'autore ad avere chiaro il progetto. Per fare questo G ha bisogno di distinguere le varie fasi ideative e di produzione, e questo non può che essere un giusto pretesto.

Il fatto che l'app bookcreator.com permetta una condivisione social è importante: da un lato permette una partecipazione delle famiglie che possono fruire da casa del lavoro dei bambini superando quella distanza avvertita di frequente rispetto al rapporto scuola-famiglia; dall'altro mostra un utilizzo dei social ricco di contenuti e se pensiamo all'età di questi bambini, che iniziano ora a rapportarsi con tali strumenti, è facile riflettere sulla necessità di una educazione al mezzo.

Riflettendo sui principi cardine dell'UDL⁵⁵: fornire più mezzi di rappresentazione (il **cosa**), più mezzi di azione ed espressione (il **come**) e diversi mezzi di coinvolgimento (il **perché**), è facile capire che in questo tipo di attività vi sono tutti contenuti. G ha potuto scegliere il contenuto che è un suo prodotto, e questo è importantissimo per il suo senso di autoefficacia, ha riflettuto sul mezzo e sulle varie modalità rappresentative ed è stato attivato sul PIANO
MOTIVAZIONALE.

⁵⁴ l'ebook è un esempio, ma ne esistono molti altri.

⁵⁵ Universal Design for Learning.

L'ebook si presta, inoltre, ad essere fruito più volte e permette una riflessione continua su quanto creato. Questo, in qualche modo, facilita una fase indubbiamente carente in molti bambini (sicuramente in quelli con DSA): la **REVISIONE**.

Un soggetto con dislessia, e questo noi lo vediamo continuamente in G, non rilegge quasi mai quanto scritto perché gli crea una fatica incredibile e perché, di norma, al termine della scrittura è già arrivato al sovraccarico cognitivo.

La fruizione di un prodotto multimediale, che offre simultaneamente più canali comunicativi in modalità interattiva e supera la sequenzialità tipica di un testo scritto, facilita il processo di revisione e spinge in qualche modo l'autore a voler migliorare la sua creazione e a porsi domande sulle modalità progettuali da considerare.

Credo che proposte didattiche di questo tipo siano davvero utili in classi eterogenee come quelle che gli insegnanti si trovano dinanzi oggi, perché facilitano il coinvolgimento degli alunni che hanno diverse esigenze, diverse abilità, diversi interessi. Lavorare in chiave cooperativa all'interno di un contesto che tenga conto di tutti gli apporti di ogni individualità, è la chiave per una partecipazione attiva dell'intero gruppo classe all'interno del quale ci si sente utili e si possono sperimentare ruoli diversi.

Ovviamente l'educazione a questo tipo di mezzi richiede una formazione degli insegnanti e la presenza di adeguate tecnologie all'interno della scuola. È necessario però sottolineare che esistono tantissimi software intuitivi e di semplice utilizzo che richiedono una formazione base per gli insegnanti.

Le classi sono fornite di LIM e di un PC, quindi non si possono proporre attività che implicino l'utilizzo simultaneo per tutti i bambini del

computer. Ma si possono pensare vari gruppi di lavoro che progettano, scrivono, disegnano, registrano.

Se strutturate adeguatamente, questo tipo di attività riescono a coinvolgere tutti e a dare voce a chi fa fatica ad esprimere sé stesso.

Per fare questo va cambiata l'ottica con la quale si progetta la didattica e pensare a proposte che tengano conto dell'eterogeneità del gruppi, occorre uscire dagli stereotipi dell'insegnamento organizzandolo secondo le esigenze degli alunni e non pensando che siano gli alunni a doversi adeguare alle proposte. È l'unica via, a mio parere, per includere cognitivamente ed emotivamente chi è in difficoltà.

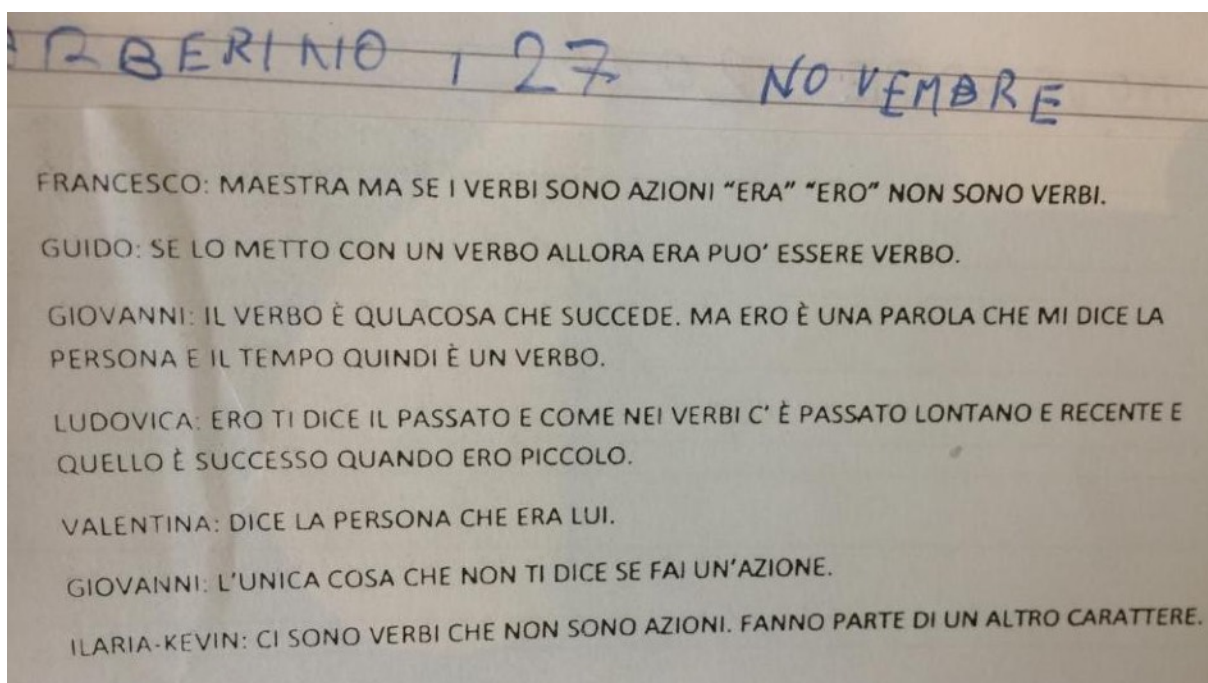
“Sono più che condivisibili le osservazioni presenti in alcuni saggi dedicati al fenomeno, in cui si rileva la necessità di non sottovalutare l'impatto che determinate difficoltà comportano nell'ecosistema affettivo, relazionale e sociale del bambino o del ragazzo, tuttavia è altrettanto rilevante interrogarsi sulla dimensione attributiva della difficoltà a carico del soggetto, dal quale, di norma, ci si attende una ri-funzionalizzazione e un adeguamento alle esigenze del sistema.” (Collacchioni e Mannucci - A cura di -, 2013, pag.57)

3.3.5 ALCUNI ORGANIZZATORI GRAFICI

PERCH È

- FAVORIRE L'ATTENZIONE
- SFRUTTARE IL CANALE VISIVO
- RIDURRE IL CARICO COGNITIVO
- SUPPORTARE L'INSEGNAMENTO

Grazie all'insegnante Morozzi abbiamo riflettuto molto sulla necessità di utilizzare tabelle, schemi, mappe e tutti quegli organizzatori grafici in grado di sfruttare il canale privilegiato di G, quello visivo, ma strutturati in modo tale da funzionare da supporto per tutto il gruppo classe all'interno del quale ognuno ha la libertà di scegliere se utilizzarli o meno.



Come già sottolineato, nella didattica quotidiana è prassi da parte dell'insegnante il verbalizzare le riflessioni e le procedure "di scoperta" che portano i bambini non soltanto ad interiorizzare le conoscenze, ma anche le modalità che con le quali queste si strutturano.

La maestra scrive quanto riportato dagli alunni durante le discussioni e i feedback sul loro lavoro.

ESEMPIO VERBALIZZAZIONE A SUPPORTO DI PROCESSI METACOGNITIVI (L'UTILIZZO DELL'AUDIO):

"I bambini che hanno utilizzato l'audio dicono che è stato più facile perché se uno ascolta non ha bisogno di leggere e di rileggere. E poi se sbaglia a scrivere non capisce che cosa aveva scritto e non capisce a leggere"

G in questo intervento sottolinea la difficoltà di utilizzare i propri testi scritti perché spesso risultano illeggibili.

Insieme abbiamo cercato di organizzare tale procedura soprattutto in funzione delle connessioni, dei collegamenti e delle capacità di categorizzare per esempio attraverso l'utilizzo di mappe create assieme alla classe. Questo modus operandi si rivela efficace per tutti e anche per G.

Oltre a ciò, l'insegnante già dall'inizio della scuola, ha creato un portafoglio per ogni alunno all'interno del quale sono contenuti alcuni supporti al lavoro, soprattutto di scrittura: si tratta di strumenti compensativi pensati in funzione dell'autonomia e, ancora una volta, si basano sulla capacità metacognitiva di ognuno rispetto al loro utilizzo.

Sono strumenti cartacei, semplici (come la “casa dei nomi” con le varie categorie di analisi, o la tabella della grammatica, costruita assieme), non sofisticati ma carichi di concretezza: un piccolo archivio che supporta il lavoro singolo e, per quanto riguarda G, riduce il **CARICO COGNITIVO** permettendogli di **FOCALIZZARE L’ATTENZIONE** sugli obiettivi specifici delle attività proposte.

Una necessità sulla quale abbiamo riflettuto insieme è stata quella di lavorare sull’arricchimento lessicale di G che presenta un linguaggio molto povero da questo punto di vista.

Il disturbo legato alla gestione della memoria di lavoro, infatti, inficia la sua capacità di utilizzo di un lessico articolato e specifico. Questo, nella produzione scritta, lo limita molto perché la ricerca di un vocabolario adeguato gli crea, al momento, una grande affaticabilità e, di conseguenza, mina la sua già debole capacità attentiva. Se, infatti, lui fa già molta fatica nell’ideazione e nella traduzione scritta, la ricerca di un lessico specifico risulta per lui un compito difficilissimo. Questo deriva, ovviamente, anche dalle sue difficoltà nella lettura che è il mezzo migliore per ampliare il proprio bagaglio lessicale.

Non si tratta di una questione da sottovalutare: non riuscire ad esporre correttamente quanto voluto e a dare una forma concreta al proprio pensiero, implica l’impossibilità di espressione e questo è sicuramente il nodo cruciale del nostro lavoro. Dare la possibilità a G di esprimere sé stesso in tutta la sua complessità è l’obiettivo e il compito della scuola.

Una piccola soluzione che abbiamo pensato per compensare la sua difficoltà a gestire in memoria un adeguato numero di parole, è stata semplicemente quella di fornire a lui e a tutta la classe alcune liste

tematiche di vocaboli, da tenere nel portafoglio e utilizzare secondo le necessità.

Dato il lavoro sull'autobiografia e quindi sul testo descrittivo, sono stati scelti vocaboli di questo tipo e inseriti quelli che gli alunni stessi avevano usato nelle loro descrizioni.

Questo un esempio:

OCCHI	COLOR VERDE CHIARO COME L'ACQUA CRISTALLINA, PIÙ CHIARI DELLA NEVE, BLU COME IL MARE, GRANDI, PICCOLI, CHIARI, SCURI, ALLEGRI, TRISTI, SPORGENTI, INCAVATI, ESPRESSIVI, FREDDI, PENETRANTI, INDAGATORI, MINACCIOSI, SEVERI.
ORECCHIE	GRANDI, PICCOLE, DELICATE, FINI.
NASO	LUNGO, CORTO, GROSSO, PICCOLO, AQUILINO, ALL'INSÙ, PIATTO AFFILATO.
CAPELLI	CAPELLI NERI COME IL BUIO, SCOMPIGLIATI, FOLTI, RADI, MORBIDI, ISPIDI, LUNGHI, CORTI, LISCI, ONDULATI, RICCIUTI, PETTINATI, ARRUFFATI, ORDINATI.
BOCCA	GRANDE, PICCOLA, LARGA, CON LABBRA SOTTILI, SPORGENTI, BEN DELINEATE, TRUCCATE, SORRIDENTE, ROSA COME SE AVESSERO IL LUCIDALABBRA.
DENTI	BIANCHI, GIALLASTRI, FINTI, STORTI, A CASTORO.

VISO	QUANDO RIDO MI VENGONO LE FOSSETTE, REGOLARE, IRREGOLARE, A FORMA DI U, OVALE, TONDO, AFFILATO, PAFFUTO, LUNGO, LARGO, RUGOSO, PAFFUTELLO.
COLORITO CARNAGIONE	ROSEO, ARROSSATO, PALLIDO, OLIVASTRO, SCURO, ABBRONZATO, MARRONE COME IL CIOCCOLATO.
CORPORATURA E STATURA	ALTA, BASSA, MEDIA, PICCOLA, GRANDE, SLANCIATA, TOZZA, SNELLA, TARCHIATA, SMILZA, ROBUSTA, MINUTA, GROSSA, MAGRA, GRASSA, SECCA, GRASSOCCIA, FLORIDA.

Anche in questo caso non si tratta di uno strumento particolarmente sofisticato ma, a mio parere, molto pratico e di buon senso.

G vi può attingere cercando il termine che più appropriato e scorrendo più agevolmente nella scrittura.

Un altro esempio è: H si - H no

Viste le difficoltà di interiorizzare le regole relative all'utilizzo corretto dell'H, l'insegnante ha fornito a tutti un riepilogo della regola, da tenere nel portafogli, che i bambini hanno sempre con sé, e consultare nel dubbio.

3.4 RIFLESSIONI

Questi contributi sono, a mio avviso, molto semplici ma questo non diminuisce la loro importanza.

Tutti questi accorgimenti utilizzati riflettono un'osservazione sistematica ed una personalizzazione degli strumenti operativi didattici, necessarie all'inclusione.

La strutturazione di un ambiente di apprendimento, di un "luogo bello" dove imparare, che tenga conto della variabilità del gruppo classe e delle esigenze del singolo non è altro che l'impostazione di tanti piccoli strumenti costruiti per i bambini e assieme ai bambini.

Coniugare i mezzi e i principi dell'inclusione con la didattica significa fornire molteplici mezzi di rappresentazione, garantire agli studenti un ruolo attivo facendo loro sperimentare e facendoli sentire utili per il gruppo: far loro capire che agire è necessario per comprendere e che per costruire conoscenza ognuno deve trovare una spinta dentro di sé.

Vedo in questo la missione dell'insegnante: lavorare con atteggiamento riflessivo nella consapevolezza che l'alunno che non apprende è un alunno che non ha il suo spazio.

Dopo tutto, G rimane un bambino con disturbi molto importanti che condizioneranno per sempre il suo operato e dovrà impegnarsi e faticare moltissimo per raggiungere i suoi obiettivi. Continuerà il suo percorso alla primaria ancora per due anni, durante i quali potrà consolidare le sue abilità.

Non sarà una strada facile, ma il lavoro che è stato fatto con lui e che deve necessariamente continuare, lo ha reso consapevole di potersi

esprimere, di avere tutte le caratteristiche per poter leggere il mondo attraverso i suoi occhi.

“Una volta il grande Marcel Minnaert mi disse:

“Margherita, il segreto del tuo successo è la tenacia. Per la miseria, non ti arrendi mai!”

Con tutto il rispetto per Minnaert, mi sento di dire: “Bischerate!”

Il mio segreto è stato l’immaginazione. Dove gli altri osservavano e basta, io osservavo e immaginavo. E immaginare non significa inventare.

Immaginare significa vedere l’invisibile.

Se c’era buio, io vedevo una possibilità di luce.

Se c’era un muro, io cercavo una porta”

(Margherita Hack)

CONCLUSIONI

Wittgenstein sosteneva: *“I limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo”*.

Durante la stesura di questo lavoro di tesi ho riflettuto molto sul ruolo della scrittura relativamente al pensiero: documentare questo percorso, mettere nero su bianco studi e pensieri, “dare una forma” a quanto vissuto è stato estremamente importante per fermare le mie conoscenze, per interiorizzarle e poter andare oltre.

Scrivere mi ha permesso di “rileggere dall’esterno” quanto osservato e vissuto, di capire quando il nostro lavoro ha effettivamente funzionato e quanto, invece, ancora c’è da fare.

La necessità di formulare concretamente considerazioni e rielaborare esperienze, ha messo in luce gli aspetti funzionali delle nostre proposte e ha evidenziato alcuni risultati. Ma soprattutto mi ha fatto riflettere sulle opportunità per proseguire, sui margini possibili di azione, sul potenziale di lavoro.

Ed è stato ovvio pensare che in G questa possibilità è estremamente condizionata dalle sue difficoltà di scrittura.

Queste sue caratteristiche, questi disturbi, non inficiano soltanto un’abilità strumentale, ma compromettono la “trascrizione” dei suoi pensieri, delle sue riflessioni: compromettono l’espressione del suo mondo interiore.

Le difficoltà legate ai disturbi di dislessia e disortografia sono molteplici e profonde: riguardano il meccanismo di apprendimento nella sua globalità e, più in profondità, influiscono sul benessere generale della persona. Non è solo la sfera personale ad essere

condizionata, ma anche e soprattutto la formazione dell'individuo nella sua accezione sociale. Leggere e scrivere sono due competenze legate alla formazione del singolo anche e soprattutto nella dimensione comunicativa e relazionale e, se l'essenza dell'uomo è quella di essere un animale sociale, va da sé che questi aspetti siano fondanti per ogni individuo. Ognuno di noi acquisisce una "forma", una "dimensione" proprio in funzione dell'altro e sono necessari, in tal senso, tutti gli strumenti possibili per esprimersi.

Per questo motivo ritengo sia compito della scuola quello di riuscire a dare a G tutti gli strumenti possibili per compensare le sue fragilità e allo stesso tempo di agire perché tali strumenti entrino a pieno titolo nel "corredo" delle sue competenze.

L'insegnante riflessivo è colui/colei che contribuisce a fare della scuola un luogo per tutti e a creare uno spazio e delle occasioni di crescita per ognuno. Dinanzi a un bambino i cui meccanismi apprenditivi siano ostacolati da inabilità strumentali, occorre un ulteriore sforzo per impostare l'offerta didattica in una logica inclusiva e allo stesso tempo motivazionale.

Questo è ciò che ho osservato nelle dinamiche della didattica proposte dall'insegnante Chiara Morozzi ed è il linguaggio che ho provato a sviluppare in me: concepire il gruppo classe come una piccola comunità educante all'interno della quale ogni individualità lavora con una logica cooperativa nella ricerca di significati condivisi.

Credo che una buona parte delle nostre proposte siano state in grado di coinvolgere e dare voce all'intero gruppo classe, compensando alcune delle difficoltà di G e potenziando alcuni dei suoi punti di forza. Abbiamo tentato di comprendere i suoi meccanismi procedurali legati alle funzioni dell'attenzione e della memoria di lavoro e abbiamo

riflettuto sulle possibili azioni quotidiane per aiutarlo a rimanere protagonista attivo del suo percorso, notando che le proposte più semplici sono state quelle assolutamente più efficaci perché facilmente interiorizzabili da lui e dall'intera classe.

Abbiamo capito che ogni strumento, persino il più sofisticato, ha senso soprattutto nel momento in cui è il soggetto stesso che lo fruisce a crearlo e modificarlo a seconda delle sue esigenze.

Lavorare sulla metacognizione significa soprattutto questo: è il bambino stesso che deve rendersi conto di quali sono gli strumenti più utili per lui e allo stesso tempo deve concepirli mutevoli e adattabili alle proprie esigenze.

Questo è uno degli aspetti più complicati della formazione degli alunni ed anche del lavoro dell'insegnante che deve considerare il proprio agire come un sistema in continua evoluzione ed adattabilità.

L'atteggiamento di chi afferma: "È sempre stato fatto così" è assolutamente deleterio.

Se penso al futuro di G visualizzo una strada in salita, ma percorribile: in questo momento lui necessita di una grande quantità di accorgimenti e personalizzazioni didattiche: deve potenziare i suoi meccanismi di attenzione, deve trovare tutti gli espedienti possibili per rendere la sua memoria di lavoro funzionale all'interiorizzazione degli apprendimenti.

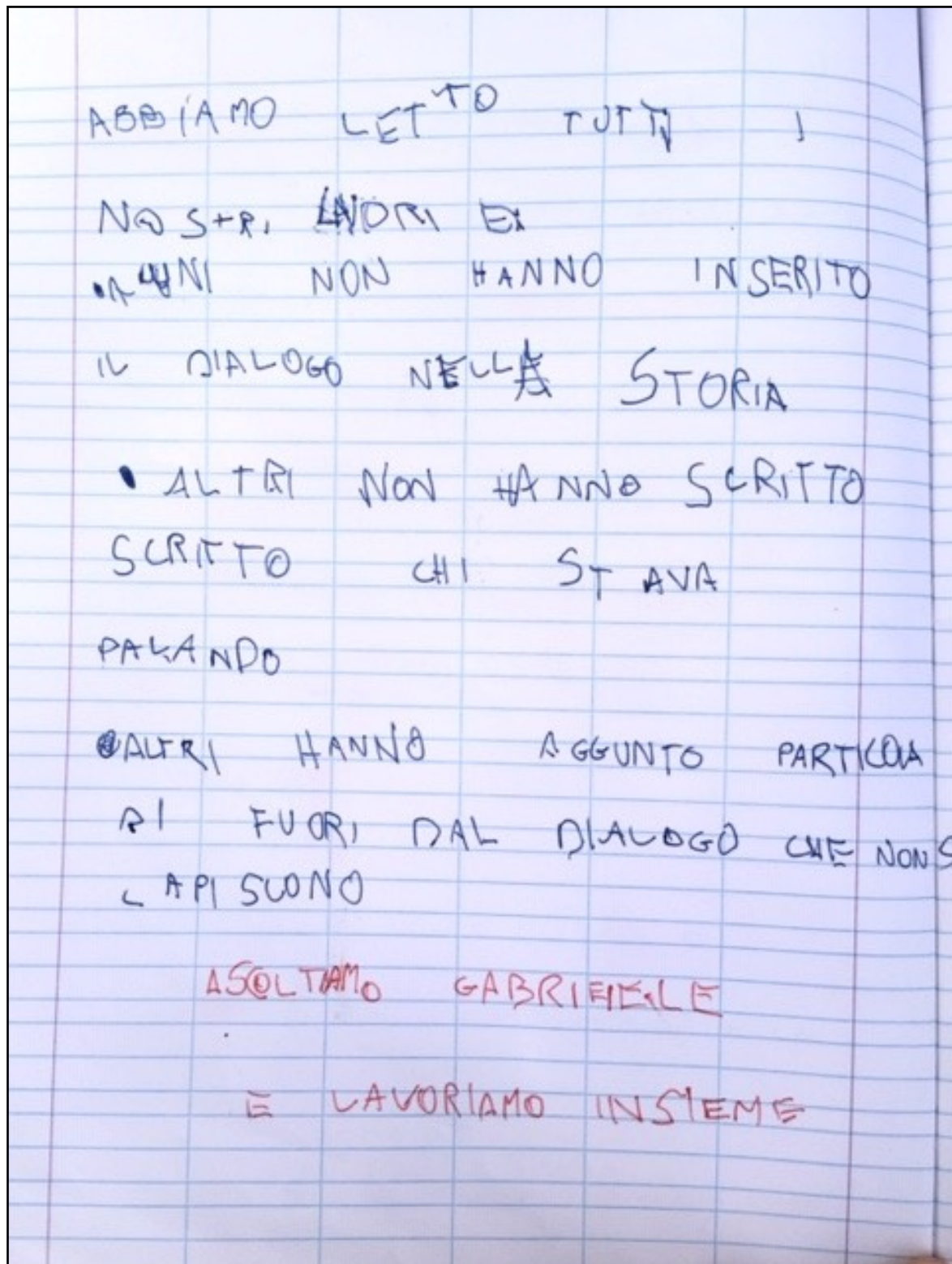
La scuola, dal canto suo, ha il dovere di aiutarlo dandogli la possibilità di trovare la sua dimensione di crescita attraverso stimoli opportuni e di costruire le sue competenze, e deve farlo contestualmente alle sue peculiarità. Questo dovrà accadere in ogni ordine di scuola, perché non solo G avrà sempre bisogno di un *Piano Didattico Personalizzato* ma

con l'avanzare del suo percorso incontrerà compiti sempre più complessi. Il sistema scuola dovrà garantire anche a G la possibilità di scegliere la sua strada, nonostante il suo "diverso modo di apprendere".

"[...] la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze [...]" (Indicazioni nazionali, 2012, pag.7)

GALLERIA FOTOGRAFICA

Classe II



Gabriele VS il
superman
UN PAZZO IL BABBO
GABRIELE NON AVEVA ACCESO
L'ASPIRAPOLVERE, MA
L'ASPIRAPOLVERE ERA MAGICO, CON
QUEL SUO TUBO ASPIRATORE
AVEVA SENTITO UN BUON ODDORINO
DI PIZZE E SI ERA TUFFATO
VERSO LA CUCINA.
PER FORTUNA IN QUELLA CASA
VIVE SUPER GABRIELE CHE

Classe II

LEGGENDO IL BIGLIETTO
DI GIOVANNI CI SIAMO
ACCORTI SUBITO DI UNA
PAROLA STRANA

ALSUGARE

BARBERINO 22 MARZO 2018

PRIMA DI DRAMMATIZZAZIONE

SCRIVO L'INIZIO DELLA STORIA

C'ERA UNA VUOLA FA U MARCATO
PIENO DI VENDITORI ERA IN
UN PAESE LONTANO TANTI E ERANO
I EGITTO U CASTELO E C'ERANO
TANTE CASE E TANTE ANIMALI E C'ERA
UNA CASTELO E TANTE PERSONE
E TANTA FRUTTA E VERDURA E TANTI
ANIMALI E C'ERA UN SOLE TANTO
E TANTE TENDE.

Barberino...

UNA STREGA

HA IL NASO PIENO DI
CACOLE OSCURA UCIDE I
BABINI IN FUOCATA.

HA LA FACA PINATI BOLE E HA
LE MANI PIENETI RUGE IL
NASO A PIU FA HA IL
OCHI ASSASINI E HA TATE
PORZIONI TA PERTUTO.

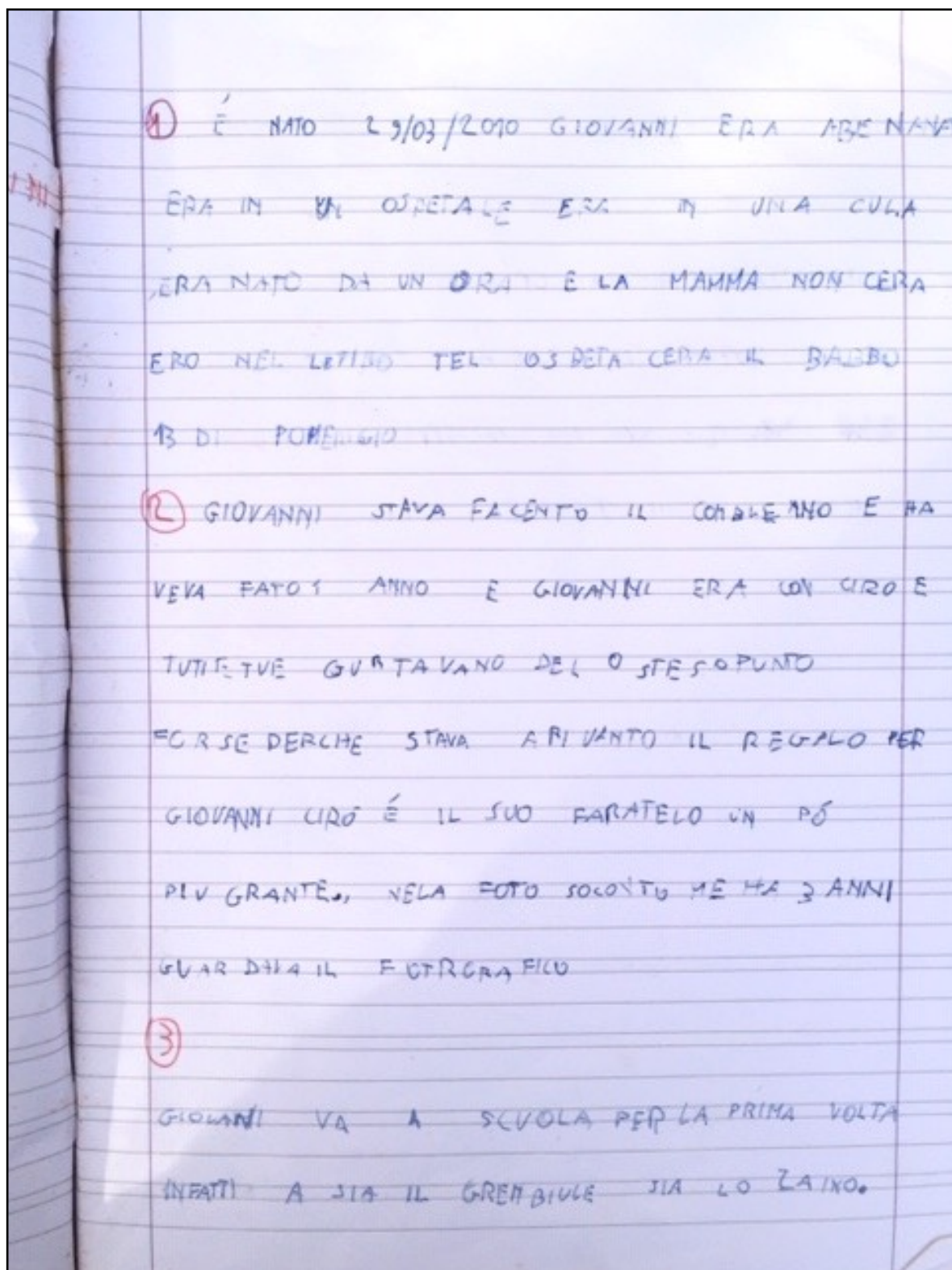
Boleata.

Classe II

BARBERINO 17 APRILE 2010

Racconta l'immagine
descrivendo MOLTO
ACCURATAMENTE la strega
CHE ERANO I NUN BOSCO
E LE STREGA IL SAGOMA
E LORO SI SONO RIBARATI
E PERO I BABINI SONO
CASCATI NELLA TRAPOLA
E LA STREGA A VEVA
SENTITO TUTTO E AVEVA
GABREBARATO UNA TRAPOLA
I BABINI SONO ANTATI

Classe III



Classe III

A UN'ESPRESSIONE FELICE E CONTENTA.

SECONTO ME HA I PANTALONI CORTI PER CHE

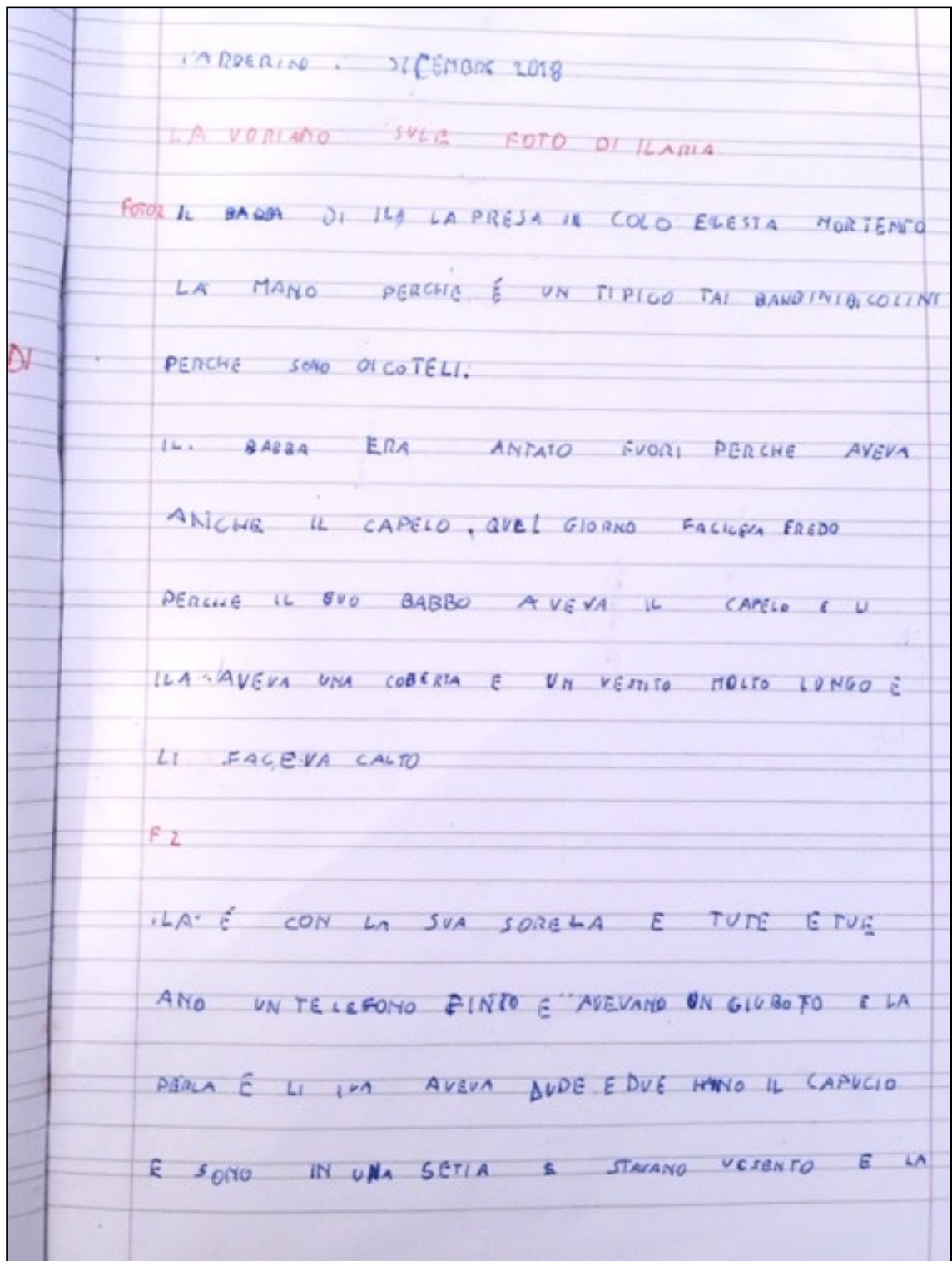
IL PRIMO GIORNO DI SLUO LA È A TEMPRE

E IN QUEL MESE FAN CORA CALTO.

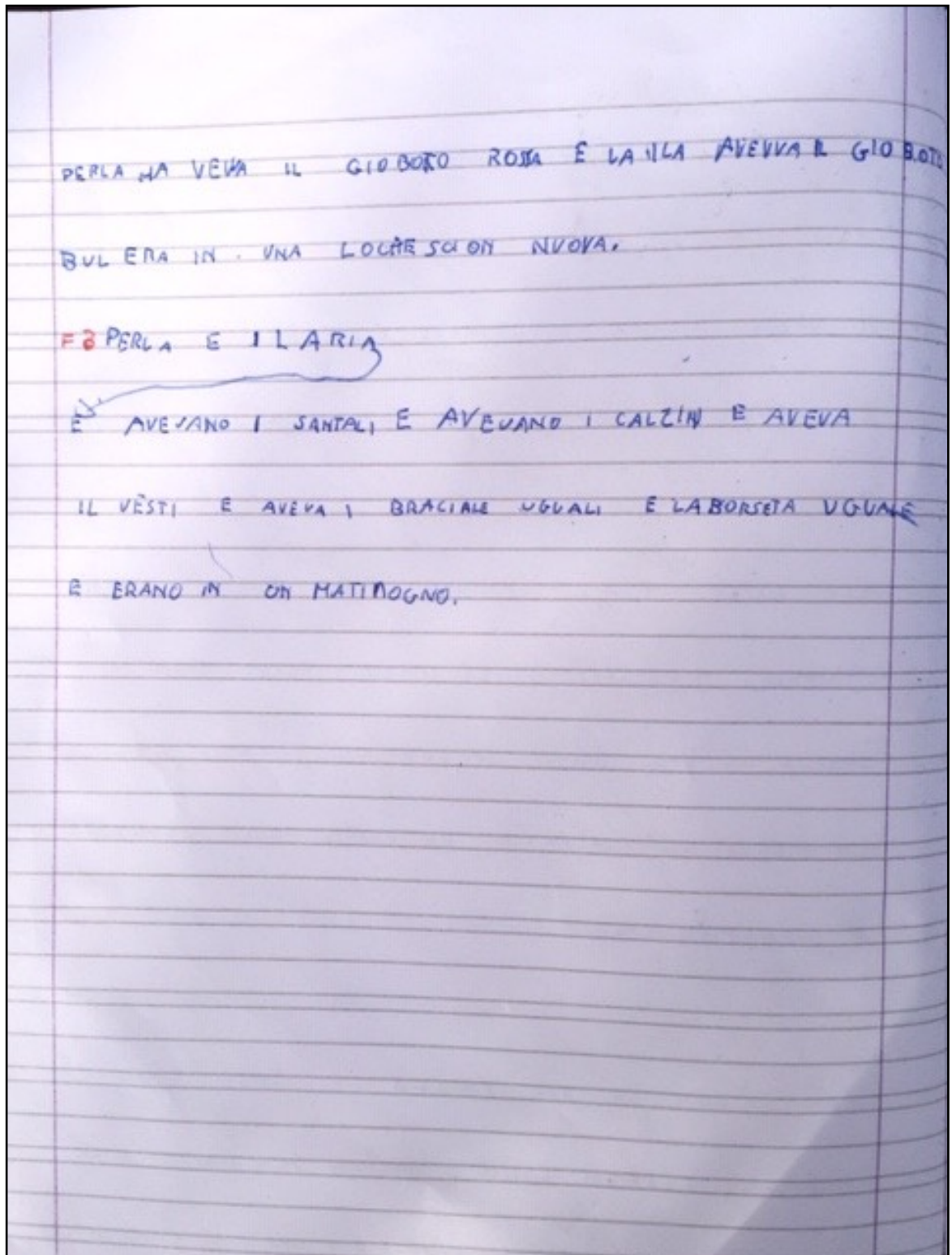
CUL GIORNO CERANO UN GRAN OTTORE DI

LAVARTARE DI FOGGIE

Classe III



Classe III



Classe III

BARBERINO 10 DICEMBRE 2018

SCOPERTE IMPORTANTI !!!!!

1) TANTI BAMBINI NON HANNO DISEGNATO IL PELO CHE
PENDEVA DALLA GUANCIA DELLA MAMMA.

QUESTO ERRORE È TOVUTO AL FATTO CHE
L'INFORMAZIONE È STATA SCRITA NEL TESTO

IN UNA PARTE TOVE SI RACONTA COSA FA
LA MAMMA E NON DOVE LA DESCRIVE. QUANDO

LEGGO DEVO CERCARE NEL TESTO PIU' INFORMAZIONI
POSSIBILI.

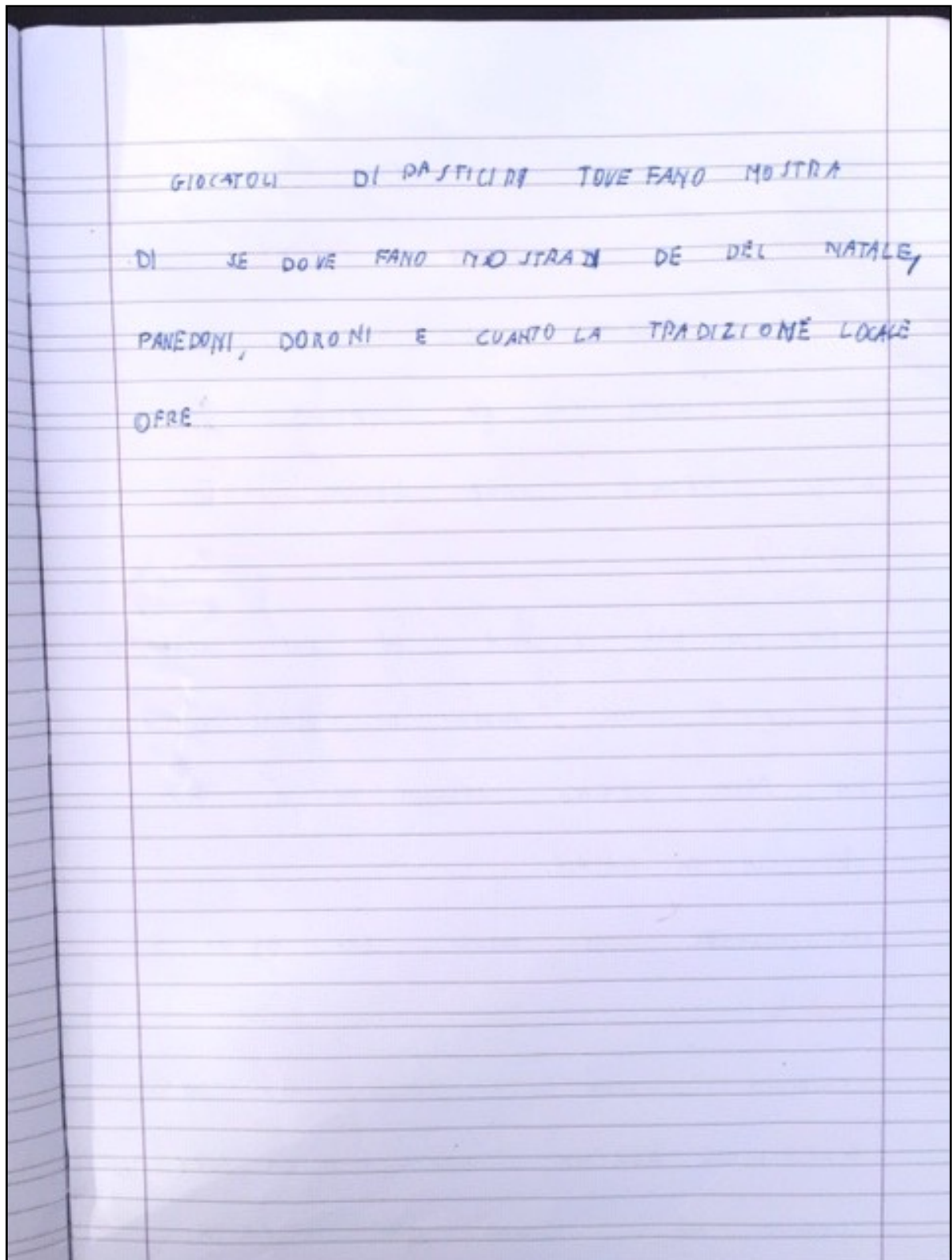
"
2) "IL PELO GLI PENDEVA DALLA GUANCIA"

LO SCRITTORE HA USATO GLI PERCHE SI RIFERISCE
AL PELLO CHE È MASCHILE. SE SI FOSSÈ
RIFERITO ALLA MAMMA AVEBRE UJATO LE.

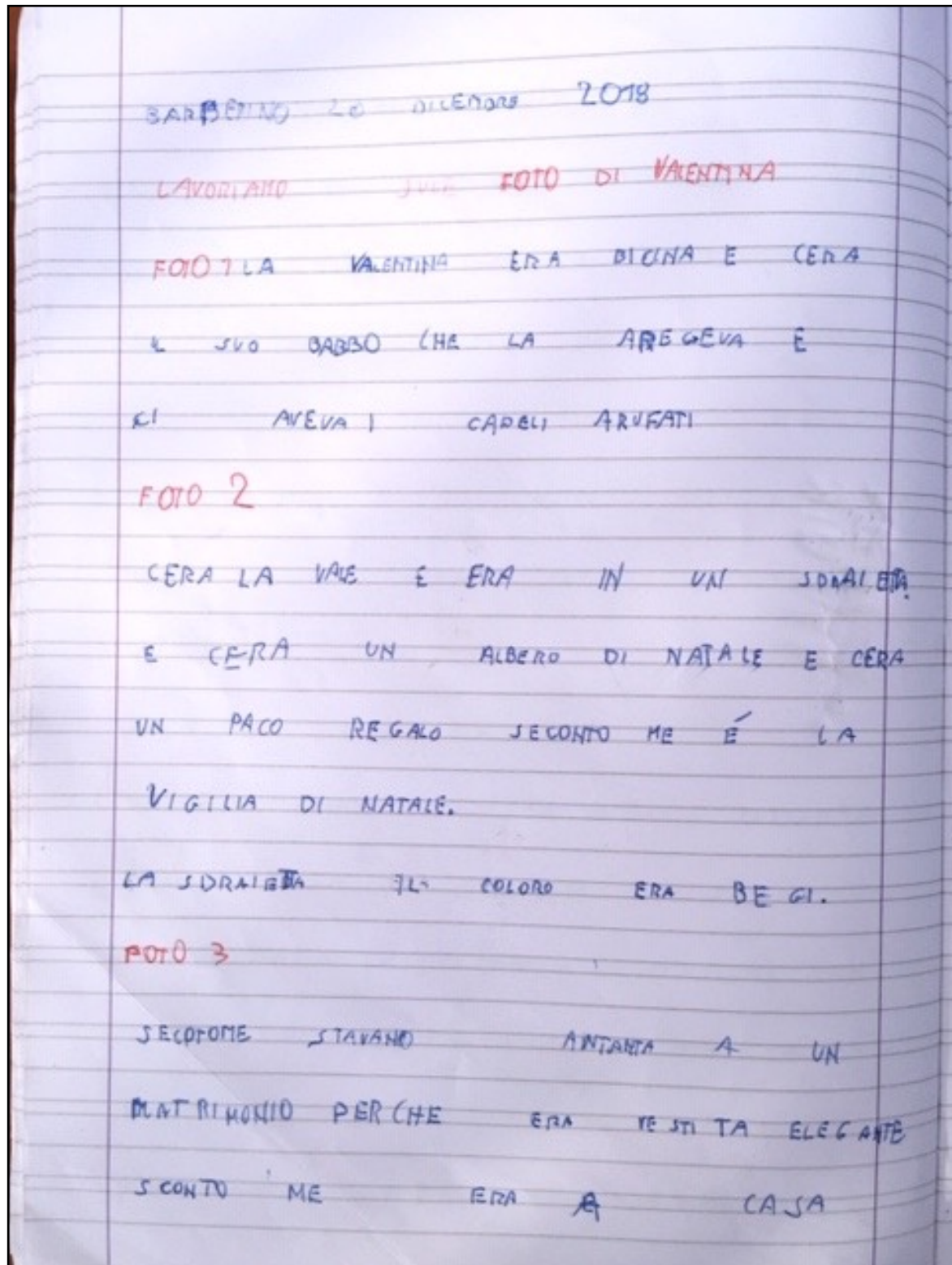
Classe III

SPORTI.
ED E' COSI' QUESTO AMBIENTE VIVIFICATO
DA UNA STELLA LUMINOSA, E VON CIELE
AZURI DE PERJES, LE PALME DEI PAESI CALDI,
IL CONGRATTO FA LE SPORTI COLORI TEGLI
IN VERNO E I VIVI COLORI NEL PERJES,
COME ECITA I BAMBINI CHE LI DISPONE ALLA
ATESA.
ANCHE LA CASA ALLA TEGA.
ANCHE LA SAGA A CISTA GRANTE IPORTANZA
OLTRE ALLA A SNE NATURAE,
OSERZIAMO LE VETRINE E ICARICHE
VETRINE DI NEGOZI ALIMENTA DON SALUNI,
POLANI, IL PI DI ONI GENERE SEMPRA
INVITANTI ED ECCEZIONALE, VETRINE DI

Classe III



Classe III



BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Anichini A. (a cura di) (2012), *La didattica del futuro*, Milano-Torino, Pearson.
- APA (2014), *DSM-V, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Bachmann C., Mengheri L. (2018) *Dyslexia and Fonts: Is a Specific Font Useful?*, in "Brain sciences", 8(5), Url: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5977080/> (consultato in data 06/01/2019)
- Benelli C., Betti C. (a cura di), (2012), *Gli adolescenti fra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Berton M.A. et al (2006), *Strategie e tecnologie per l'apprendimento: risorse educative per famiglia e scuola*, in "Dislessia", Vol.3, n.3, Erickson.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., (2007), *Fondamenti di didattica: teorie e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci.
- Bonaiuti G., (2009), *Didattica attiva con la LIM. Metodologie, strumenti e materiali per la Lavagna Interattiva Multimediale*, Trento, Erickson.

- Buckingham D., (2006), *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson.
- Campatelli G., Zappaterra T., Zecchi-Orlandini S. (a cura di), (2016), *Disturbi specifici di Apprendimento all'università*, Pisa, Edizioni ETS.
- Calvani A. (1995), *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Pisa, Edizioni ETS.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2010), *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Trento, Ericson.
- Calvani A., (2011), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci.
- Calvani A. (a cura di), (2011), *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*, Roma, Carocci.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione "evidence based". Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.
- Collacchioni L., Mannucci A. (a cura di) (2013), *Didattica e pedagogia dell'inclusione*, Roma, Aracne editrice.
- Collacchioni L., Marchetti A. (2013), *L'inclusione degli alunni con*

bisogni educativi speciali. Dalla normativa alla relazione educativa, Roma, Aracne editrice.

- Cramerotti S., Ianes D., Tait M. (2007), *La dislessia*, Trento, Erickson.
- Dehaene S. (2009), *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Duranovic M., Senka S., Babic-Gavric B. (2018), *Influence of increased letter spacing and font type on the reading ability of dyslexic children*, in "Annals of dyslexia", 1-11, Url: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30094714> (consultato in data 06/01/2019)
- Fogarolo F., Scapin C. (2010), *Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Trento, Erickson.
- Fornasier D., Burani C., Fumarola A., Placer F., Carlomagno S. (2017), *Effetti di un trattamento visuo-lessicale sulla scrittura di bambini con disortografia evolutiva*, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", a. XXI, n. 3, Url: <http://www.lineeguidadsa.it/trattamento/trattamento.php> (consultato in data 06/01/2019)
- Giustini A., Scataglini C. (1998), *Adattamento dei libri di testo. Semplificazione progressiva delle difficoltà*, Trento, Erickson.
- Gola G. (2012), *Con lo sguardo di chi insegna. La visione*

dell'insegnante sulle pratiche didattiche, Milano, FrancoAngeli editore.

- Grandi L., Stella G. (a cura di), (2011), *Come leggere LA DISLESSIA E I DSA*, Firenze, Giunti Scuola.
- Guglielman E. (2011), *Verso l' "e-learning" inclusivo. Primi contributi per la costruzione di linee guida per l'accessibilità metodologica-didattica*, in "ECPSJournal", n. 4, Url: https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/allegati/ECPS-2011-4_Guglielman.pdf (consultato in data 08/01/2019)
- Forgrave K.E. (2002), *Technology: Empowering Students with Learning Disabilities*, in "The Clearing House", Vol. 75, N. 3, Published by: Taylor & Francis, Ltd, Url: https://www.jstor.org/stable/30189719?seq=1#page_scan_tab_contents (consultato in data 12/01/2019)
- Legge 8 Ottobre 2010, n.170, "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico". Decreto attuativo n. 5669/2011.
- Lorusso M.L. (2016), *Che cos'è la dislessia*, Roma, Carocci editore.
- Lupo L. (2013), *Nuove tecnologie per imparare a pensare. Analisi di pratiche di didattica metacognitiva*, Parma, Spaggiari edizioni.

- Meloni M., Galvan N., Sponza N. e Sola D. (2004), *Dislessia. Strumenti compensativi*, Firenze, LibriLiberi.
- Micheletta S., Emili E.A. (2013), *Dislessia e tecnologie: quali evidenze di efficacia?*, in *Form@re*, n.4, Vol.13, Url: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/14226> (consultato in data 06/01/2019)
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Url: http://www.indicazionalinazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (consultato in data 20/05/2019)
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Url: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (consultato in data 28/04/2019)
- Natoli S. (2018), *Apprendimento e libertà*, XVII CONGRESSO NAZIONALE AID, *Dislessia: liberi di apprendere*, Milano, 14-15 dicembre 2018.
- Oliverio A. (2004), *La mente. Istruzioni per l'uso*, Milano, BUR.
- OMS, ICD-10 (1992), *Decima revisione della classificazione*

internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali, Milano, Masson.

- PARCC (2011), *Documento d'intesa Raccomandazioni cliniche. Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference, Quesito D5, "Quando è consigliata l'adozione degli strumenti compensativi?*, Bologna, Url: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/198444/Raccomandazioni+cliniche+sui+DSA/9e6cb7ee-8046-4aa7-be3c-ef252a87bccd?version=1.0> (consultato in data 28/04/2019)
- Polito M. (2003), *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*, Trento, Erickson.
- Ranieri M. (a cura di), (2012), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica*, Firenze, Firenze University Press.
- Schultz P. (2016), *La mia dislessia. Ricordi di un premio Pulitzer che non sapeva né leggere né scrivere*, Roma, Donzelli Editore.
- Seligman M.P.E. (1975), *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, San Francisco, W.H. Freeman.
- Stella G. (2004), *La dislessia*, Bologna, Il Mulino.
- Stella G., Zoppello M. (2018), *Nessuno è somaro. Storie di scolari, genitori e insegnanti*, Bologna, Il Mulino.

- Tavazzani Montani R. (2018), *Metodologie didattiche e metodo di studio*, XVII CONGRESSO NAZIONALE AID, *Dislessia: liberi di apprendere*, Milano, 14-15 dicembre 2018.
- Trisciuzzi L. (2003), *La pedagogia clinica. I percorsi formativi del diversamente abile*, Roma-Bari, Laterza.
- Ventriglia L., Storace F., Capuano A. (2013), *BES e DSA. La scuola di qualità per tutti*, Firenze, Libri Liberi.
- Ventriglia L., Storace F., Capuano A. (2015), *La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento*, Torino, "I quaderni della ricerca" Loescher Editore.
- Ventriglia L., Storace F., Capuano A. (2017), *DSA e strumenti compensativi. Una guida critica*, Roma, Carocci Faber Editore.
- Vio C., Tretti M.L., Chessa G. (2016), *Il trattamento della Disortografia con il software "dal suono al segno" in soggetti con Dislessia Evolutiva*, in "Dislessia", Vol.13, n.2, Erickson.
- Wolf M. (2018), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Zang Y. (2000), *Technology and the writing skills of students with learning disabilities* in "Journal of Research on Computing in Education", v32 n4 p467-78, Url: <https://www.researchgate.net/>

publication/

266338893 A REVIEW OF ASSISTIVE TECHNOLOGY AND WRITING SKILLS FOR STUDENTS WITH PHYSICAL AND EDUCATIONAL DISABILITIES (consultato in data 12/01/2019)

- Zappaterra T. (2012), *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*, Pisa, Edizioni ETS.
- Zappaterra T. (2010), *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, Edizioni ETS.

SITOGRAFIA

- www.lineeguidadsa.it (consultato in data 15/03/2019)
- www.aiditalia.org (consultato in data 20/01/2019)
- <http://www.cast.org> (consultato in data 22/04/2019)
- <https://www.orizzontescuola.it/didattica-innovativa-luniversal-design-learning-modello-per-curricolo-inclusivo/> (consultato in data 22/04/2019)
- www.centrorisorse.info (consultato in data 22/04/2019)
- www.impararefacile.it (consultato in data 22/04/2019)

- <https://www.aiditalia.org/it/pagina-dei-software> (consultato in data 28/04/2019)
- www.libroid.it (consultato in data 22/01/2019)
- www.fupress.net/index.php/formare/article/view/144226/13183 (consultato in data 06/01/2019)
- www.fupress.net/index.php/formare/article/view/15796/14644 (consultato in data 06/01/2019)
- https://www.aiditalia.org/Media/Documents/consensus/Cc_Disturbi_Apprendimento.pdf (consultato in data 22/04/2019)
- <https://www.dislessia-adhd-discalculia.com/articoli/37-caratteristiche-comuni-della-dislessia/> (consultato in data 15/03/2019)
- <http://www.dislessiafirenze.it/mito-da-sfatare/> (consultato in data 15/03/2019)
- <https://www.dislessia-adhd-discalculia.com/> (consultato in data 15/03/2019)
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090> (consultato in data 17/03/2019)

- <http://www.macmillaneducation.com/uploadedFiles/RegionalContent/Italy/Home/teaching-students-with-dyslexia-guide.pdf> (consultato in data 22/04/2019)
- <https://tuttiabordo-dislessia.blogspot.com> (consultato in data 06/01/2019)
- <https://sites.google.com/site/ardocenti/risorse-lim-per-dsa> (consultato in data 06/01/2019)
- <http://www.illaribinto.org> (consultato in data 06/01/2019)
- <https://www.aiditalia.org/Media/SezioniLocali/novara/rosy%20Montani.pdf> (consultato in data 15/03/2019)



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
SCIFOPSI
DIPARTIMENTO DI
SCIENZE DELLA FORMAZIONE
E PSICOLOGIA

Corso di Studi in Scienze
della Formazione Primaria

Relazione finale di tirocinio

“Un buon inizio”

Tirocinante

ELISA GALANTI MATR. 5328104

Tutor scolastico

CHIARA MOROZZI

Tutor universitario

LUCIA MADDII

Indice

Introduzione.....	pag. 3
Il tirocinio nella scuola dell'infanzia.....	pag. 10
Il tirocinio nella scuola primaria:	
La sede.....	pag. 13
Il tirocinio diretto.....	pag. 17
La scuola come comunità professionale.....	pag. 35
Conclusioni.....	pag. 39
Bibliografia.....	pag. 43
Sitografia.....	pag. 44

Introduzione

Mi trovo alla fine del mio percorso universitario e significativamente sto iniziando a mettere nero su bianco le mie riflessioni su un percorso lungo, a tratti faticoso, a tratti demotivante, ma nel complesso estremamente formativo e personalmente significativo.

Mi sono iscritta alla facoltà di “Scienze della formazione primaria” dopo aver conseguito una laurea triennale e una specialistica in “Geografia umana e organizzazione del territorio”, sempre all'Università di Firenze, e aver iniziato a lavorare prima presso lo stesso dipartimento di storia e geografia come collaboratrice e poi privatamente come “dottoressa” in Geografia Umana. Il motivo principale per il quale ho sentito la necessità di cambiare probabilmente è stato il non sentirmi effettivamente formata per una figura professionale che in Italia tendenzialmente non esiste e che avrei dovuto promuovere diversamente in una realtà professionale difficile come quella del nostro paese. Era il 2010, eravamo al centro della crisi economica, ed io arrancavo fra “lavoretti” a progetto sullo sviluppo territoriale e un lavoro come commessa che effettivamente mi ha permesso di sostenermi economicamente per qualche anno.

Nonostante io abbia sempre lavorato con i bambini da “profana” come babysitter e come animatrice, non avevo mai seriamente pensato all'insegnamento come mestiere. Poi sono accadute due cose: mi è capitato fra le mani il libro “*I ragazzi felici di Summerhill*” e ho sentito che alla scuola dell'infanzia di una piccola frazione del mio comune cercavano un'insegnante. Ora mi viene da sorridere per entrambe le cose: oggi trovo il libro un po' “estremo” e l'idea di insegnare senza una formazione specifica totalmente folle. Ma

entrambe le cose sono state indispensabili: la lettura di quel volume mi ha fatto riflettere sull'idea che altri "modi di fare scuola" sono possibili e l'esperienza in quella scuola dell'infanzia, dove ancora oggi lavoro (questo sarà l'ultimo anno), mi ha fatto capire che la mia direzione era quella.

Della laurea in geografia umana mantengo un grande interesse per il territorio, per la sua organizzazione e per le molteplici modalità con le quali la società si relaziona ad esso. E insieme un po' di rammarico per la scomparsa dalla scuola di questa meravigliosa disciplina, che considero fondamentale per la formazione di ognuno. Farò di tutto, da insegnante, per riuscire a trasmettere questa passione per ciò che ci circonda.

Sono anche mamma di due bambini piccoli: questo ha contribuito in parte alla mia fatica fisica, in parte alla mia volontà di comprendere sempre meglio il funzionamento dei percorsi di apprendimento.

Ritengo che il fatto di aver portato avanti questo percorso di studi parallelamente al lavoro sia stata un'occasione importante soprattutto per la consapevolezza, costruita col tempo, con la quale ho affrontato entrambe le esperienze. Nel lavoro come insegnante ho cercato di portare con me la freschezza di quanto studiato sperimentando alla luce di quanto appreso teoricamente. Nello studio universitario ho cercato di portare avanti una mia ricerca personale rispetto a quanto osservato a scuola: ho sempre cercato di trovare dei riferimenti teorici rispetto ai tanti interrogativi che nascevano durante il percorso di studi e allo stesso tempo ho cercato in quei riferimenti dei nessi concreti. Ho quindi avuto la possibilità di avere sempre un doppio punto di vista per me prezioso e questo ha dato un significato particolare a questo percorso. Rispetto alle precedenti lauree, infatti,

mi sono sentita protagonista attiva di quanto andavo ad apprendere e ho avuto un riscontro pratico continuo che mi ha aiutata anche a pormi domande contestualizzate e a riflettere e cercare soluzioni su quanto riscontrato.

Ho svolto il mio percorso di tirocinio prevalentemente alla scuola primaria, dato che mi è stato riconosciuto il tirocinio in servizio all'infanzia quasi totalmente. Considero tale formazione indubbiamente come quella più preziosa all'interno della realtà universitaria, a volte distante e avulsa dal contesto rispetto al ruolo che ci apprestiamo a rivestire.

Sono un'appassionata dello studio, amo leggere, cercare riferimenti, pormi domande e trovare delle risposte ed ho trovato interesse in quasi tutto ciò che di teorico mi è stato proposto. Ma tutto ciò non sarebbe stato sufficiente a prepararmi per un mestiere che considero molto difficile: l'osservazione "partecipata" svolta a tirocinio, il vivere il contesto scolastico nella sua totalità, il progettare insieme, il portare avanti piccole proposte didattiche, tutto questo mi ha messo dinanzi ad una realtà che da subito mi è apparsa più complessa di quanto mi aspettavo.

Mai avrei immaginato quanto è accaduto rispetto alla mia consapevolezza e al mio senso di autoefficacia: col passare delle annualità mi sono sentita sempre più insicura, ho iniziato a notare una grande quantità di variabili che non avevo mai preso in considerazione e che mi hanno spinto a riflettere sulla difficoltà di diventare un'insegnante adeguatamente preparata, un'insegnante strategica.

Credo di aver capito questo: non esiste una preparazione sufficiente, è necessario formarsi continuamente ed essere pronti a mettere

continuamente e seriamente in discussione il proprio lavoro e le proprie strutture mentali.

Allo stesso modo non esistono strategie didattiche valide per tutti come non esistono alunni uguali fra loro. Se allora compito precipuo del docente è quello di dare ad ogni discente la possibilità di esprimersi e di formarsi secondo le proprie caratteristiche, inclinazioni e allo stesso tempo nel rispetto delle fragilità, credo davvero che il ruolo dell'insegnante comporti una responsabilità incredibile e allo stesso tempo richieda la consapevolezza di una grande complessità rispetto alla variabilità umana e rispetto all'efficacia delle strategie di apprendimento.

“Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.” (MIUR, 2012)

Personalmente sento tantissimo il carico di responsabilità che questo ruolo richiede e, sinceramente, in parte mi spaventa. Molto spesso mentre osservavo “all’opera” le mie tutor, mi sono sentita inadeguata e immaginandomi al loro posto, ho avuto timore di sbagliare. Perché se sbagliamo da insegnanti lo facciamo a spese di persone, di bambini che molto spesso hanno grandi aspettative nei confronti delle loro maestre.

Grazie alla condivisione con altri insegnanti, ho cercato di “osservarmi dall’esterno” nel lavoro alla scuola dell’infanzia, cercando di capire i punti deboli del mio modo di fare didattica e devo dire che ho trovato grandi margini sui quali era opportuno lavorare. Sono diventata più critica rispetto al mio lavoro, superando la mia idea iniziale per la quale fosse sufficiente un’adeguata preparazione disciplinare e una buona dose di empatia per diventare insegnanti competenti. Occorre molto, molto di più.

C’è un altro aspetto cui non avevo dato sufficiente importanza: la collegialità del mestiere dell’insegnante: non esistono buone idee né buone pratiche se queste non vengono condivise. Un insegnante che crede di poter lavorare da solo/a, convinto/a delle proprie proposte, non avrà mai la possibilità di avere feedback adeguati rispetto ai risultati del proprio lavoro.

Mi sono sentita molto arricchita dal confronto con le insegnanti, in particolar modo negli ultimi due anni con la tutor Chiara Morozzi, che mi ha accolto nel suo lavoro con grande generosità e con desiderio di condivisione. Insieme abbiamo riflettuto molto sulle strategie proposte, soprattutto nell’ambito della didattica inclusiva: ci siamo confrontate sulle reazioni dei bambini, sulla loro crescita e formazione, sul nostro ruolo rispetto ai loro percorsi educativi e sulla necessità di

formulare continuamente nuovi percorsi utilizzando canali molteplici (su molti dei quali abbiamo sentito la necessità di formarci), cercando di offrire ad ognuno degli alunni la possibilità di esprimere al meglio se stesso.

Insieme abbiamo partecipato al convegno sui DSA che si è svolto a Milano a dicembre⁵⁶: è stato per noi una bella occasione di crescita e di riflessione e da quel punto ci siamo ancora più motivate rispetto alla necessità di una nostra formazione rispetto all'inclusività.

Uno dei contributi al convegno, quello del filosofo Natoli⁵⁷, mi ha fatto particolarmente riflettere: ho sempre pensato infatti che l'apprendimento non è solo un diritto ma è anche e soprattutto un modo per dare forma ai propri pensieri, un modo per esprimere la propria interiorità.

Quello su cui non avevo mai riflettuto, invece, è il legame profondo che lega l'apprendimento nel suo significato di "dare espressione alla propria anima", con la libertà. **Essere liberi significa avere la possibilità di esprimere il proprio pensiero nella sua particolarità: ma per essere tali occorre possedere degli adeguati strumenti rispetto all'"espressione".**

Aristotele sosteneva che "è attraverso il linguaggio che si esprime l'anima": se traduco tutto questo in termini di insegnamento, mi rendo conto che il ruolo dell'insegnante è quello di dare a tutti i discenti gli strumenti più opportuni per diventare autonomi e in grado di operare delle scelte. Per scegliere occorre essere liberi e autonomi, e per

⁵⁶XVII CONGRESSO NAZIONALE AID, *Dislessia: liberi di apprendere*, Milano, 14-15 dicembre 2018.

⁵⁷Natoli S., (2018).

essere tali occorre conoscere. Senza gli strumenti più opportuni non c'è conoscenza, se non c'è conoscenza non c'è competenza.

E sta qui la difficoltà di essere insegnanti “strategici”: dare voce a tutti, far leva sui punti di forza di ognuno cercando di essere di aiuto nelle abilità deficitarie.

Se anche soltanto un alunno non trova il giusto canale per esprimersi, il lavoro dell'insegnante è stato fallimentare.

Penso agli alunni con difficoltà specifiche: diamo per scontato che l'apprendimento della lettoscrittura sia un'attività facile solo perché la maggior parte dei bambini riesce nell'impresa con una certa dose di automatizzazione. Ma chi non riesce a farlo, perché non “può farlo”, alla stregua di un miope che non può vedere se non ha gli occhiali giusti per lui, deve avere la possibilità di trovare suoi personali metodi di apprendimento. Se non posso leggere o scrivere, o comunque non posso farlo ad un livello necessario per esprimermi, rischio di non riuscire a dare forma ai miei pensieri, rischio di fermarmi. La responsabilità degli insegnanti a tale proposito è indiscutibile.

Il tirocinio nella scuola dell'infanzia

La quasi totalità del tirocinio alla scuola dell'infanzia mi è stato riconosciuto "in servizio".

Ho svolto soltanto un'annualità (nel 2015) per il T2 (per un totale di 40 ore) in un periodo nel quale ero ferma nel lavoro come insegnante.

Per una logica di continuità, pensai di svolgere queste ore presso la stessa struttura (dove mi aspettavano a braccia aperte) per la quale avevo lavorato e per la quale lavoro ancora oggi: una piccola scuola paritaria con una sola sezione mista⁵⁸.

Oggi ritengo di aver fatto un errore: il tirocinio è un'occasione per conoscere realtà nuove e diverse e per confrontarsi con altri insegnanti e altre pratiche didattiche, ed io non l'ho colta a pieno.

Inoltre, la mia presenza all'interno della stessa struttura presso la quale lavoravo, ha creato nell'insegnante l'aspettativa che io fossi lì per aiutarla e mi ha accolto come collega e non come tirocinante.

Questo mi ha sicuramente permesso di sentirmi a mio agio e di mettere in pratica tutte le proposte che avevo progettato senza problemi, ma ho fatto fatica a mettermi in una logica osservativa. Ho cercato comunque di farlo: il "guardarmi dall'esterno" cercando di analizzare l'efficacia delle mie azioni, è stato comunque un mio impegno, mutuato in gran parte dal tirocinio alla primaria.

Ma in generale, nonostante i miei sforzi, non è stato un percorso prezioso come l'altro e riflettendoci a posteriori, non credo che rifarei la stessa scelta.

⁵⁸ Oggi questo asilo nido- scuola dell'infanzia è denominato "Sarilù" ed è ancora oggi una piccola realtà privata, paritaria.

Quello che mi piacerebbe sottolineare in tal sede è una mia riflessione sulle scuole paritarie.

Sono stata un'insegnante presso questa scuola per cinque-sei anni: si tratta di una piccola struttura con due sezioni nido e una sezione mista infanzia, immersa nel verde, a due passi dal lago di Bilancino (luogo di numerose piccole escursioni) e non lontana da Barberino di Mugello. Quando, nel 2010, ho iniziato il mio percorso (totalmente allo scuro di didattica e/o di pedagogia), da subito ho sentito mia quella realtà così piccola ma così preziosa. Una scuola in campagna, che ci ha sempre permesso di uscire e portare i bambini in esplorazione nei dintorni, che ci ha permesso di lavorare immersi nella natura: tante volte siamo andati tutti insieme a “toccare l'inverno”, a raccogliere sassi per le nostre “opere” o semplicemente a guardarli affondare dove averli lanciati nelle acque del lago. Abbiamo fatto merenda seduti sull'erba un'infinità di volte, siamo stati punti dalle vespe e ci siamo sforzati di stare qualche secondo in silenzio per “ascoltare” la natura. Abbiamo spiato dalla finestre caprioli, cinghiali, aironi e cicogne nel nostro giardino.

Mantengo di questa esperienza ricordi bellissimi che mi hanno garantito una preziosa libertà di espressione e di insegnamento e credo ancora, nonostante le difficoltà che una piccola scuola privata vive quotidianamente, che quella sia una realtà preziosa.

Ma per me è arrivato il momento di cambiare. La paura più grande che vivo in questo mestiere è il rischio di fermarmi, di pensare che tutto quello che faccio può andar bene. Sento forte in me la necessità di confrontarmi con altre realtà, di vivere altri ambienti, altri colleghi.

Non voglio fermarmi nell'illusione di essere una brava insegnante con una certa esperienza. Sento di avere tantissimo da imparare e avverto la necessità di continuare a formarmi.

Per questo a giugno saluterò quella piccola, magnifica scuola circondata dai prati.

Il tirocinio nella scuola primaria

La sede

Per quanto riguarda il tirocinio alla primaria, ho svolto le quattro annualità presso l'Istituto Comprensivo di Barberino di Mugello⁵⁹.

L'istituto conta tre ordini di scuola e comprende tre plessi di scuola dell'infanzia, tre di primaria e una scuola secondaria di primo grado.

Il plesso dove ho svolto le ore di tirocinio diretto (Scuola G. Mazzini) è la struttura di scuola primaria più grande dell'istituto e conta circa cinquecento studenti con un organico docente di circa cinquanta unità. Si trova molto vicino al centro del paese di Barberino di Mugello. Conta al suo interno una biblioteca (che al momento non ha responsabile, ma viene gestita dagli insegnanti) e una palestra (che viene utilizzata anche dalle associazioni sportive del territorio in orario pomeridiano) decisamente da rinnovare, sia per quanto riguarda elementi strutturali (per i quali la palestra è risultata inagibile per diverso tempo) sia per le attrezzature che gli impianti di riscaldamento. E' inoltre presente l'"AULA VERDE", uno spazio all'aperto a circa cinquanta metri dal plesso, dove sono presenti sia alberi ad alto fusto che frutti e una zona pensata per la sperimentazione scientifica; un LABORATORIO DI MATEMATICA, con strumenti di vario tipo in parte acquistati in parte realizzati dalle classi, dedicata allo sviluppo di competenze legate all'intelligenza matematica; un AULA PER LA MUSICA, una semplice stanza dedicata a questa materia, un LABORATORIO DI SCIENZE, un AULA PER L'HANDICAP. La scuola è circondata da un giardino non grandissimo.

⁵⁹<https://www.barbescuola.edu.it/>

Nell'istituto, ma non in questo plesso, sono presenti anche un laboratorio di tecnologia e uno di arte che ha all'interno anche un forno per la creazione di ceramiche.

Come da *"Indicazioni nazionali⁶⁰"*, la scuola conta svariati progetti in collaborazione con le associazioni del territorio, un punto fondamentale a mio parere soprattutto in una realtà di provincia che deve sempre mettere in conto il rischio di offrire stimoli limitati al mondo giovanile. Se, inoltre, pensiamo all'importanza dei riferimenti offerti dalle *"Competenze chiave di cittadinanza"⁶¹*, la scuola riveste un ruolo attivo nello sviluppo di competenze legate alla cittadinanza attiva e democratica e in questo frangente il contesto di riferimento costituisce l'orizzonte di riferimento. I bambini e i ragazzi devono conoscere il luogo dove vivono con le sue risorse e le sue criticità per poterlo vivere appieno e per poter maturare un'ottica di partecipazione e di cambiamento. A tal proposito la scuola collabora sia con l'Ente Locale che con l'Unione Montana dei Comuni (che offre anche percorsi di formazione per gli insegnanti), con l'Associazione *"Scuole del Mugello"*, con un'azienda privata che finanzia alcune borse di studio, con associazioni culturali e di volontariato, con la Consulta dei genitori, un gruppo molto attivo nel paese.

Analizzando il *"Piano dell'Offerta Formativa"* pubblicato sul sito della scuola e l'"atto di indirizzo del Dirigente Scolastico", ho notato una particolare attenzione dedicata ai processi valutativi: all'interno del PTOF, infatti, è presente un'ampia trattazione dei criteri di valutazione

⁶⁰MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

⁶¹ Competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2018)

con riferimenti agli aspetti formativi della stessa e con l'indicazione di vere e proprie griglie valutative di riferimento:

“Durante il corso dell'anno scolastico ogni docente:

attua la valutazione nella sua dimensione formativa, come processo che aiuta l'alunno/a a crescere, evitandone il carattere sanzionatorio e selettivo;

considera la valutazione come autoregolazione dell'attività didattica. La valutazione è, infatti, un processo che registra come gli alunni stanno cambiando, attraverso la raccolta di informazioni in itinere che permettono anche la misurazione e la stima dell'efficacia delle strategie formative adottate e l'eventuale adeguamento/rimodulazione della progettazione [...]”⁶²

Nei documenti prodotti dalla scuola, in linea anche con la normativa di riferimento⁶³, si indicano le linee da seguire riguardo ai BES:

“Ogni docente e Consiglio di classe avrà particolare attenzione nel costruire e valutare, in proprio o in gruppo, prove individualizzate/personalizzate:

1. BES A - Alunni portatori di disabilità: verifica e valutazione correlate al P.E.I.;

⁶²<https://www.barbescuola.edu.it/attachments/article/176/PTOF%202016-19%20AGGIORNATO%202017.pdf>

⁶³ Legge n.170/2010.

2. BES B - Alunni con certificazione DSA/ADHD, per i quali il Consiglio di classe dovrà prevedere un Piano Didattico Personalizzato (PDP) in cui siano evidenziate misure

dispensative e strumenti compensativi;

3. BES C – Alunni non italofoni per i quali è possibile predisporre un Piano Educativo

Personalizzato (PEP) in cui siano selezionati contenuti ed individuati i nuclei di apprendimento portanti. Alunni in situazione di svantaggio per i quali si potrà prevedere un Piano Personalizzato (PDP) interdisciplinare, multidisciplinare, di disciplina, di area o di parte di una disciplina⁶⁴.”

Un altro punto che vorrei sottolineare è l'indicazione della necessità di una formazione in servizio dei docenti⁶⁵ con esortazione ad aspetti legati alla collegialità:

“Il Collegio Docenti dovrà agire per superare una visione individualistica dell'insegnamento, per favorire cooperazione, sinergia, trasparenza e rendi contabilità⁶⁶”.

L'istituto non ha un dirigente scolastico di “ruolo” ormai da qualche anno e ben 2 reggenti si sono alternati in questo periodo.

⁶⁴<https://www.barbescuola.edu.it/attachments/article/176/PTOF%202016-19%20AGGIORNATO%202017.pdf>

⁶⁵ Non solo inerente la didattica, ma anche la formazione su aspetti quali sicurezza e salute.

⁶⁶<https://www.barbescuola.edu.it/attachments/article/176/Atto%20indirizzo%20DS%202018%20BdM.pdf>

Il tirocinio diretto

I primi due anni, che sono stati per lo più di osservazione “partecipata”, li ho svolti a fianco di due insegnanti che erano state anche le mie maestre quando frequentavo la stessa scuola. Questa prima parte, sicuramente meno corposa anche dal punto di vista del monte ore, è stata utile per connettermi alla scuola primaria di oggi.

Ovviamente tante cose sono cambiate da quando ero bambina e naturalmente il mio punto di vista non può che essere un altro oggi: ma nel loro modo di essere presenti in classe, di essere “accoglienti” con i bambini, di avere la situazione sotto controllo e di essere consapevoli del livello di apprendimento di ogni singolo alunno, in tutto questo ho rivissuto un passato sereno, fatto di scoperte e di amicizie, di letture “magiche” e di poesia. Ricordo ancora con piacere quando la maestra di italiano ci “addormentava” con la bacchetta magica, nel pomeriggio, e noi ci mettevamo in ascolto di *Cion Cion Blu* e del *Piccolo Principe*.

Questa magia che loro riuscivano a creare con noi, che ora chiamerei “ambiente di apprendimento” e “empatia” ha un grande valore ancora oggi e ora me ne rendo conto in modo diverso.

Insegnare col sorriso non è banalità e non è una questione da poco: è un aspetto riconosciuto oggi nella cultura didattica il fatto che si apprenda meglio in contesti positivi. Può sembrare un dato ovvio ma non è stato così per tantissimo tempo nella storia della nostra scuola: la didattica di tipo trasmissivo, che metteva al centro i contenuti da “trasmettere”, non tenendo conto delle singolarità degli alunni e delle loro differenti modalità di apprendimento, non dava peso agli aspetti

emozionali legati allo sviluppo di credenze funzionali alla percezione di sé, al senso di autoefficacia o tantomeno agli aspetti metacognitivi.

“il modello trasmissivo infatti non è più funzionale, e si rende indispensabile una “didattica adeguata” che tenga conto delle neurodiversità ovvero che sappia “agganciare” e potenziare i diversi funzionamenti cognitivi ed emotivi di tutti gli alunni, non soltanto di quelli con bisogni educativi speciali.” (Damiani, Grimaldi, Palmieri, 2013)

Gli ultimi due anni di tirocinio, iniziati nell'autunno 2017 e terminati a marzo 2019, li ho svolti con l'insegnante Chiara Morozzi, che è stata la mia tutor scolastica per T3 e T4. La generosità con la quale mi ha accolta nel suo lavoro e il desiderio di condivisione mostrato sono stati il motore di questo percorso che è stato, per me, fondamentale sotto diversi punti di vista.

Ho avuto modo di osservare quella che si chiama DIDATTICA INCLUSIVA, ho vissuto un ambiente di apprendimento sereno e partecipato da tutti, ho lavorato con i bambini sulle strategie relative alla costruzione attiva di consapevolezza, autoregolazione, percezione di autoefficacia.

Ma soprattutto abbiamo lavorato insieme nella logica della collegialità, del confronto continuo e della condivisione.

Questo ci ha permesso di avere ben presente il percorso che i piccoli stavano intraprendendo e di intervenire qualora ce ne fosse bisogno.

Uno degli aspetti che sin da subito mi hanno colpita è stato il lavoro continuo dell'insegnante sull'autodeterminazione come principio guida: gli alunni non sono mai “oggetto” di conoscenza, nessun contenuto

fine a se stesso viene loro fornito con la richiesta di memorizzarlo o di prenderlo per buono. La didattica proposta segue la strutturazione di proposte che stimolano negli studenti determinati quesiti e la ricerca personale di soluzioni. L'insegnante, nelle sue proposte, è perfettamente a conoscenza di quello che va a stimolare e, da regista, costruisce un contesto funzionale alle abilità sulle quali intende lavorare.

Sebbene si ponga come guida e come riferimento di questi percorsi, sono sempre i bambini, in prima persona, che arrivano alla soluzione e, spesso in gruppo, costruiscono da protagonisti le loro conoscenze.

Si lavora dunque moltissimo sulle funzioni della lingua (e non sulla grammatica in maniera passiva) cercando di capire il significato e il ruolo di ognuno dei "pezzi" che compongono le frasi: i pronomi sono i "sostituti del nome", i verbi sono quelle parole che ci fanno capire "chi" fa qualcosa e "quando" la fa, gli aggettivi diventano "i vestiti" con i quali i nomi si caratterizzano. Lo si fa individualmente, in gruppo, a partire da testi di appoggio o a partire dagli elaborati degli studenti; lo si fa con discussioni e scritture collettive; lo si fa con giochi e canali alternativi.

Si lavora dunque sugli "stimoli" da fornire ai bambini in maniera tale che siano loro a "venir fuori" con i loro contributi, con le loro osservazioni e con i loro errori, che vengono utilizzati in chiave positiva: si lascia loro sbagliare e inciampare su ciò che li può far riflettere nella logica che non esiste una valutazione degli errori, ma esistono solo occasioni per crescere. E questo i bambini lo percepiscono bene, non tirandosi mai indietro dinanzi alle proposte e senza mai il timore di esporsi o di incorrere in giudizi negativi.

“Evitare errori è un ideale meschino: se non osiamo affrontare problemi che siano così difficili da rendere quell’errore quasi inevitabile, non vi sarà allora sviluppo della conoscenza.

In effetti, è dalle nostre teorie più ardite, incluse quelle erranee, che noi impariamo di più. Nessuno può evitare di fare errori; la cosa più grande è imparare da essi”. (Popper, 1972)

Le due classi con le quali ho lavorato sono due terze (quando ci siamo conosciuti erano due seconde) a tempo modulo con circa 18/20 studenti ciascuna.⁶⁷ Si tratta di due classi con un numero adeguato di studenti e con una buona dose di eterogeneità: sono presenti 5 alunni stranieri, 1 alunno con disabilità grave ai sensi della L.104/92 e due alunni con diagnosi certificata di DSA.

Le aule non sono molto grandi (gli alunni, tra l’altro, sono anche costretti a fare la ricreazione all’interno delle stesse) e i banchi sono disposti a isole seguendo la logica di una didattica partecipata e non trasmissiva.



⁶⁷ Il numero degli studenti è cambiato più volte a seguito di nuovi inserimenti e di partenze. di alunni stranieri.

L'aula che accoglie lo studente con disabilità⁶⁸ presenta anche un angolo morbido con materassi da palestra sui quali occasionalmente T. viene sdraiato e vengono proposti piccoli esercizi dall'insegnante di sostegno.

Alle pareti sono presenti alcuni cartelloni e organizzatori grafici relativi all'alfabeto, alle numerazioni, alle tabelline.

All'interno di questo contesto io mi sono inserita pian piano ed è stato da subito naturale un mio coinvolgimento nei confronti dei bambini con difficoltà. Ho infatti concentrato il mio affiancamento all'insegnante cercando di capire, con il suo aiuto, come fosse possibile coinvolgere l'intero gruppo classe nei percorsi proposti senza che nessuno rimanesse indietro a causa di particolari fragilità.

Proprio su queste fragilità ho cercato di lavorare per capire concretamente quali strategie alternative e compensative un insegnante deve mettere in atto per riuscire a dare voce ad ogni piccolo discente.

Per quanto riguarda lo studente con disabilità, fin dalla prima è stato possibile un suo coinvolgimento in tutte le attività, ovviamente organizzate secondo le sue possibilità. Fin da subito sono stata colpita da quanto il bambino fosse parte del gruppo classe: i bambini se ne prendono cura e ci giocano insieme di propria iniziativa nonostante la grave malattia che lo ha colpito lo costringa quasi immobile senza possibilità di parlare e di vedere: ma anche se è difficilissimo comunicare con lui e quasi impossibile avere uno scambio, i bambini cercano di coinvolgerlo in ogni modo e le insegnanti propongono sempre una parte delle attività riferita a lui.

⁶⁸ Si tratta di una disabilità motoria e cognitiva molto grave che lo costringe su una sedia a rotelle.

Io e l'insegnante Morozzi in particolare abbiamo cercato di attivare proposte in grado di includere lo studente con DSA che presenta più criticità e che attualmente non sembra in grado di gestirsi all'interno del proprio percorso: mentre infatti gli altri studenti con qualche difficoltà e tutti gli stranieri, sono stati in grado di seguire i percorsi con accorgimenti didattici di vario tipo, per G. è stato evidente sin da subito che normali attività di potenziamento non sarebbero state sufficienti per lui. Alla fine della seconda, infatti, gli sono stati diagnosticati i disturbi di dislessia e disortografia, con un livello importante di compromissione per quanto riguarda tutte le abilità specifiche.

Io e Chiara ci siamo documentate sull'UDL⁶⁹ e sulla MEDIA EDUCATION cercando di capire come personalizzare le nostre proposte seguendo quelli che sono i principi cardine di questi modelli.

Abbiamo sperimentato diverse proposte con lui e dal lavoro intrapreso ha preso forma anche il mio lavoro di tesi.

Viste le sue grandi difficoltà nell'apprendimento della lettoscrittura, il nostro punto di partenza è stata appunto la ricerca di canali alternativi in grado di compensare le sue abilità deficitarie. Il percorso di lingua di quest'anno era incentrato sull'autobiografia con l'obiettivo dell'avviamento alla scrittura mettendo al centro la storia di ognuno e non potevamo fare questo senza riuscire a trovare il modo di coinvolgerlo. Abbiamo per questo lavorato con immagini, con video, con file audio: con tutti questi media, insomma, che fossero volta volta in grado di farlo sentire protagonista della propria storia.

⁶⁹ Universal Design for Learning.

www.cast.org

Nelle varie fasi, abbiamo cercato di affrontare ogni passaggio da varie angolazioni, in modo da implementare la sua interiorizzazione rispetto ai processi analizzati.

Per esempio, quando si è trattato di lavorare sulle fotografie che raccontassero il passato dei bambini, abbiamo scelto di proporre a G. una soluzione alternativa.

Tutti i bambini avevano il compito di descrivere le loro foto e tutte le foto degli altri (è stato un lavoro che ha richiesto molte settimane). Rendendoci conto che lui faceva molta fatica nella fase di elaborazione scritta, avevamo il timore che non riuscisse ad esprimere tramite tale procedura tutto quello che avrebbe voluto. Gli abbiamo proposto di girare un video relativamente a tutte e tre le sue fotografie.

Lui è stato ben felice di farlo e ha voluto riguardare i video più volte chiedendo di girarli nuovamente per poter arricchire di particolari il suo racconto.

In un secondo momento i video sono stati mostrati alla classe che aveva il compito di prendere appunti. Anche lui ha voluto farlo e non ha avuto grandi difficoltà (rispetto al solito) perché, grazie al fatto di aver già esposto oralmente ciò che voleva, si è potuto concentrare solo sulla scrittura. Abbiamo cioè suddiviso la fase di “elaborazione mentale” da quella dell’“esecuzione grafica”: questo infatti è uno dei nodi cruciali sul quale abbiamo riscontrato più difficoltà da parte sua. Facendo questa suddivisione, abbiamo alleggerito in lui il carico cognitivo.

E soprattutto gli abbiamo dato modo di esprimersi al di là delle sue grandi difficoltà.



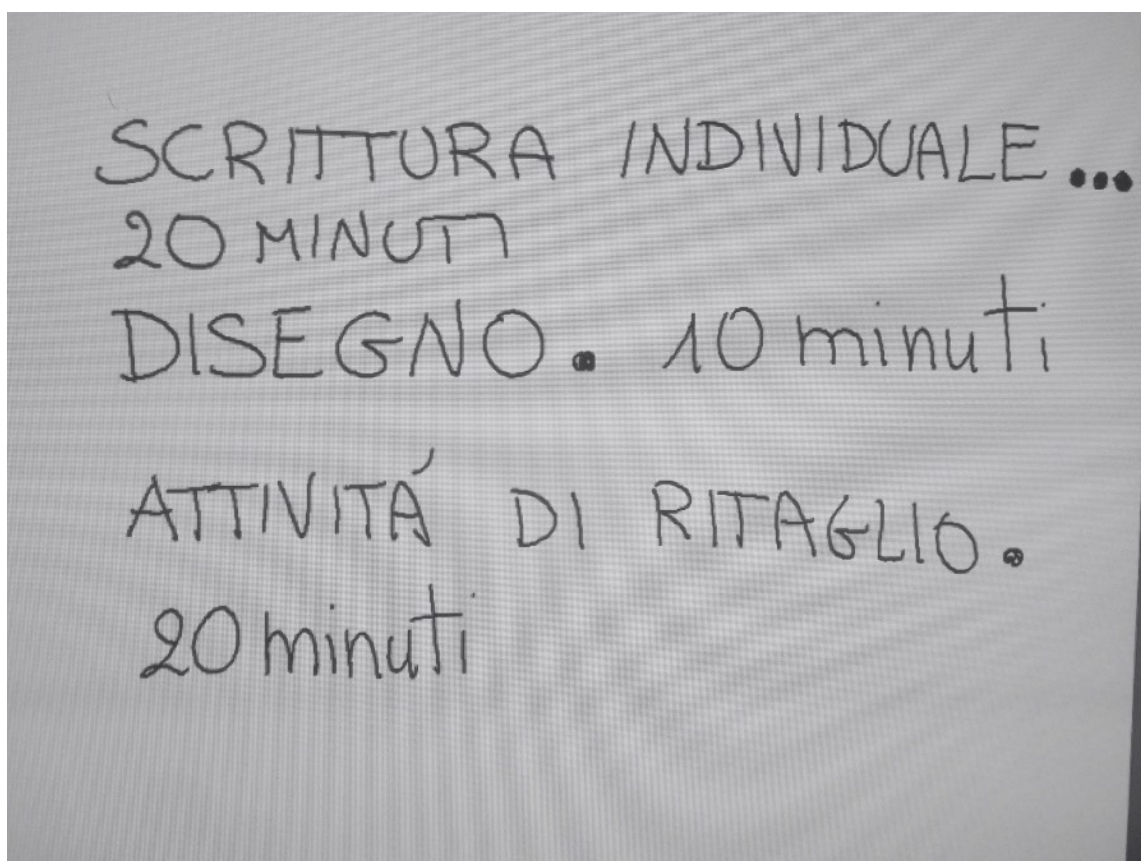
Sono stati utilizzati accorgimenti e strumenti in grado di compensare due aspetti dei suoi disturbi legati alla gestione dell'attenzione e alla riduzione del carico cognitivo.

A tal proposito vorrei portare l'esempio di una piccola idea che si è rivelata utile non soltanto per G. ma per tutta la classe.

Consapevoli del suo grande grado di affaticabilità e della sua grande difficoltà a rimanere concentrato e attento sufficientemente durante le lezioni, è stato proposto agli alunni di creare giornalmente una scaletta delle attività da affrontare: a fianco di ogni attività gli alunni, a coppie variabili ogni giorno, indicano quale è, a loro parere, il livello di attenzione che tale lavoro richiede. Il range va da "1 pallino" che sta ad indicare un'attività meno impegnativa a "3 pallini" ovvero la necessità di rimanere molto attenti e concentrati perché il lavoro richiesto implica più "energia".

Questa soluzione molto semplice si è rivelata una proposta graditissima da tutti i bambini che ogni mattina, se l'insegnante dimentica di proporla, chiedono venga fatta.

Quello che è stato pensato per un bambino in particolare, è invece diventato utile per tutti soprattutto in chiave metacognitiva.



Una delle bambine più autonome e preparate della classe mi ha raccontato:

“La scaletta mi piace moltissimo perché durante la lezione la guardo più volte e mi rendo conto a che punto siamo. Se mi sento stanca ma vedo che stiamo affrontando un’attività da 3 pallini seguita da

un'attività a 1 pallino⁷⁰, cerco di concentrarmi ancora un po' perché so che subito dopo mi posso un po' rilassare".

E ancora, a proposito della differenza di impegno relativa alla scrittura individuale e collettiva, i bambini ci hanno raccontato:

"Se scrivo da solo non ho un supporto, quando scriviamo insieme ci sono le idee di tutti ed è più bello.

E' difficile trovare le parole giuste per fare una descrizione perfetta: devo pensare, immaginare, scrivere, controllare."

Proprio tutte queste riflessioni ci hanno permesso di capire che era la strada giusta da percorrere: proporre strumenti che ognuno può scegliere se utilizzare o meno, ma che per qualcuno sono fondamentali.

L'applicazione di diverse strategie per tenere alto il livello di attenzione, si è rivelata una strada adeguata ed allo stesso tempo difficile. Occorre un'osservazione sistematica continua ed occorre una buona formazione rispetto ai disturbi e rispetto agli strumenti da utilizzare.

E soprattutto ho realizzato che è molto utile lavorare sui feedback per capire a quale punto siamo arrivati non soltanto rispetto alle competenze, ma particolarmente riguardo alla consapevolezza di ognuno. Risultano utili a questo proposito sia discussioni collettive che momenti di riflessione e di scrittura rispetto ai meccanismi di interiorizzazione.

⁷⁰ L'insegnante è ben attenta a non proporre di seguito attività troppo impegnative. Intervalla quasi sempre proposte a "3 pallini" con quelle a "1 o 2 pallini".

Nell'immagine è presente quello che scrive G., il bambino con dislessia e disortografia, rispetto al proprio comportamento all'interno della classe e rispetto ai propri processi di apprendimento.

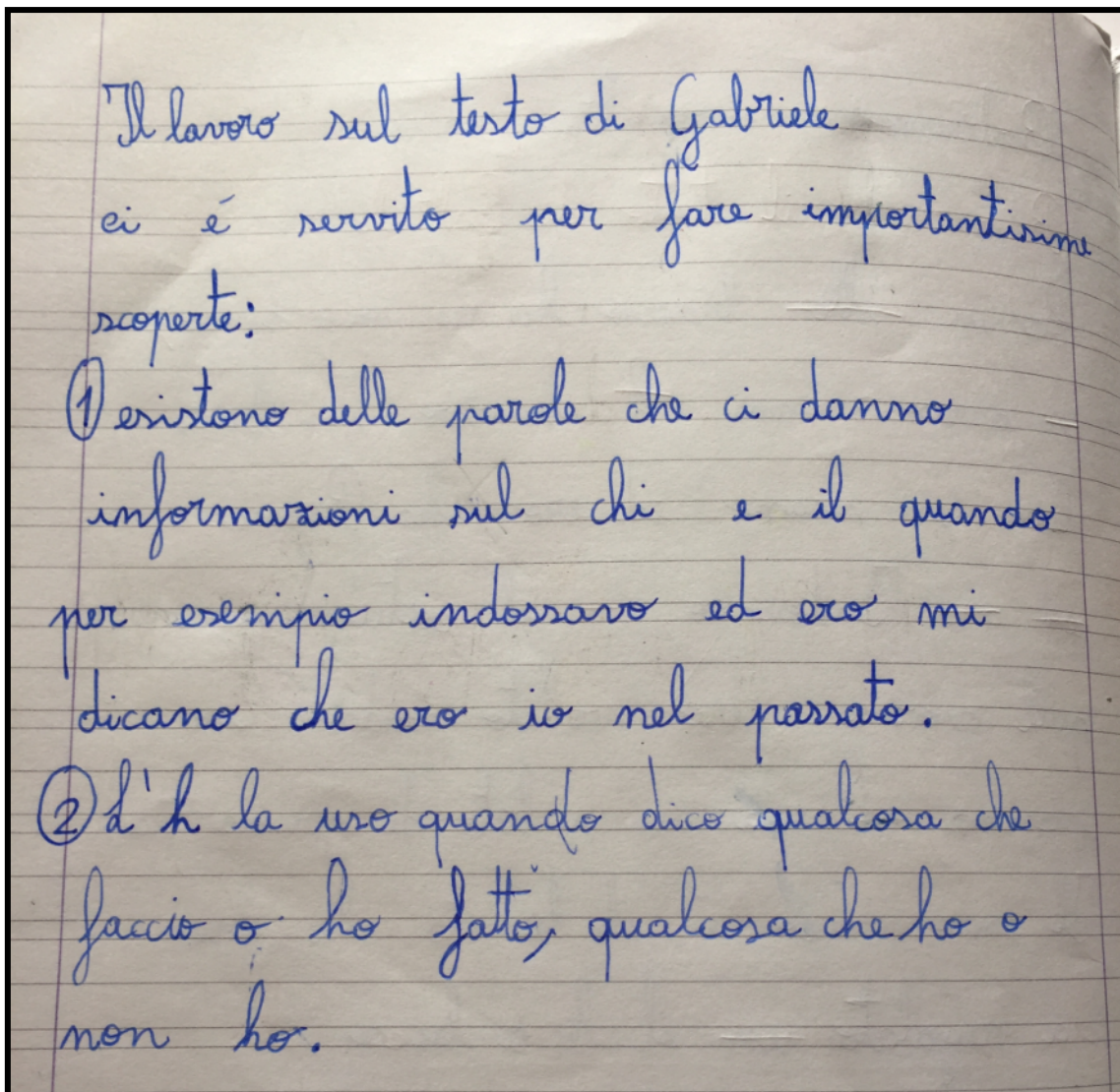
MI GUARDO DENTRO E MI DESCRIVO

IO SONO UN BAMBINO AGITATO PERCHE NON SO ADETTA
AVOLTE SONO IMPREGIOSO PERCHE FACIO I DISPET
CUONTO DUE LITIGANO IO DE INTERVENIRE SEME
PERCHE SONO QUARIOSO PERCHE AIUTARA.
PEPO POI ALLA FINE TANO DUDI LA COLBA A
ME.

A SCUOLA SONO BRAVO ONITANTO QUANDO
NON MI FACIO TRASCINARE SONO PIÓ BRAVO
A SCRIVERE CHE A LEGIERE E A CONTARE BRAVO

Bravo

In questa immagine, invece, si può osservare la scrittura di un momento di riflessione collettiva: i bambini hanno lavorato tutti insieme sulla riscrittura del testo di un bambino e hanno "fatto il punto" sulle loro scoperte.

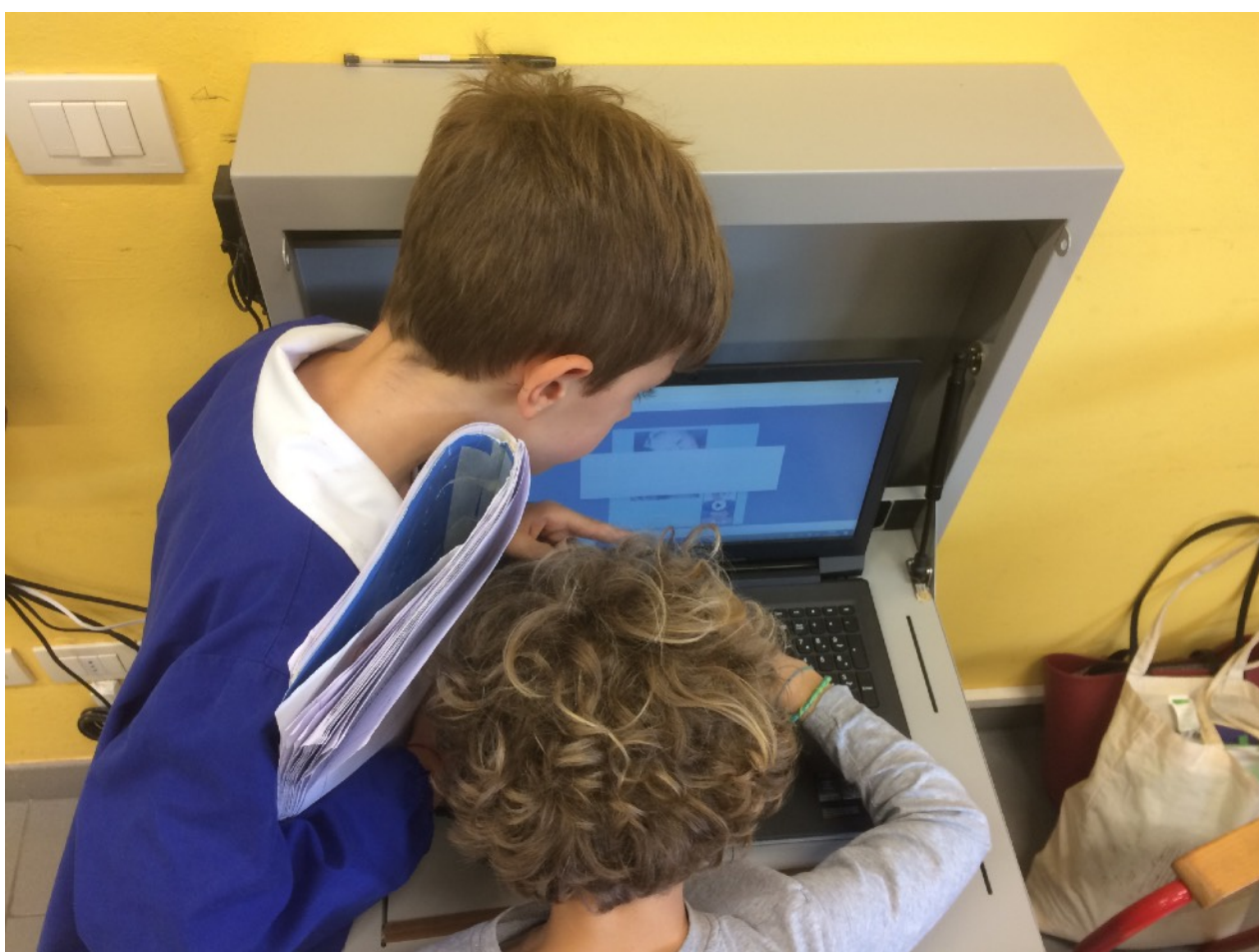


Questo è indubbiamente l'aspetto più prezioso sul quale ho avuto modo di riflettere e lavorare a partire dall'esperienza di tirocinio.

Inoltre, un altro aspetto assolutamente da non sottovalutare a mio parere, è la partecipazione degli alunni in queste pratiche: le discussioni collettive, il lavorare insieme, il confrontarsi sui diversi

canali e mezzi di apprendimento non costituiscono soltanto occasioni preziose di formazione individuale, ma offrono esperienze importanti di socialità.

E questo io l'ho visto e l'ho vissuto direttamente in classe: la partecipazione del gruppo è molto buona, i bambini sono coinvolti nelle varie fasi del lavoro in maniera globale e hanno imparato a comprendere e sostenere peculiarità e fragilità di ognuno.



71

⁷¹ Nella foto G. Prova a scrivere al computer. Il compagno gli detta un testo scritto proprio da G. e lo aiuta alla tastiera.

Certo è che il lavoro dell'insegnante, mi viene da pensare ancora una volta, se svolto in quest'ottica richiede uno sforzo continuo non soltanto di preparazione e formazione ma anche relativamente alle capacità di ascolto e di empatia nei confronti di tutti.

Di seguito allego la scheda di progettazione dell'attività MARC.

Anche in questo caso abbiamo cercato di sfruttare al meglio il canale visivo (punto di forza di tutti i bambini con DSA ma non solo) rispetto all'apprendimento della grammatica. Vorrei ancora sottolineare che la grammatica è sempre presentata come analisi delle funzioni delle parti del testo: funzioni che non vengono spiegate ai bambini di per sé, ma viene fatto un lavoro continuo sul testo in modo tale che siano i bambini stessi a porsi le domande sul "ruolo" che ogni parola riveste all'interno del testo. Dato che quest'anno il loro lavoro si è incentrato sulla produzione del testo descrittivo, la parte relativa alla grammatica è stata svolta in parallelo e in maniera continua.

Abbiamo pensato di sfruttare le immagini e anche il gioco per un'attività di gruppo di tipo cooperativo che sfruttasse il coinvolgimento ludico ma allo stesso tempo necessitasse di un'attenzione diretta di tutti anche in funzione della riflessione sulle funzioni grammaticali.

Il fatto di sfruttare anche il movimento è stato importante per un lavoro di "total physical response" all'interno del quale i gesti assumevano importanza sia in relazione al gioco stesso che al processo di interiorizzazione.

L'associare un movimento (anche minimo come può essere quello di infilare un oggetto in un barattolo invece che in un altro) ad un pensiero, facilita infatti la creazione dell'immagine mentale relativa a quel concetto.

ATTIVITÀ SVOLTA NELLA SCUOLA PRIMARIA: “Il gioco della grammatica”

OBIETTIVI DIDATTICI:

- Riconoscere alcuni elementi grammaticali (articolo, nome, aggettivo, verbo) in base alle loro funzioni, con il supporto di elementi visivi e di movimento.
- Portare avanti il gioco in maniera cooperativa rispettando il proprio turno e cercando di lavorare in gruppo in maniera tale da dare voce a tutti i componenti.

STRUMENTI E MODALITÀ DI VERIFICA:

- Osservazione diretta delle modalità di interazione dei bambini nel gioco;
- Feedback orali rispetto alle funzioni grammaticali in oggetto;
- Feedback scritto (con utilizzo della LIM) rispetto all'utilizzo di una tabella predisposta e costruita assieme.

STRATEGIE:

- Lavoro in gruppo
- Gioco cooperativo
- Brainstorming

TEMPI: 1/2 ora attività propedeutica + 1 ora gioco

PREDISPOSIZIONE DELL'AMBIENTE FISICO (luce, organizzazione spazi, arredi ...):

ATTIVITÀ PROPEDEUTICA:

Durante questa fase preparatoria ogni bambino era seduto al suo banco con ritagli di giornale e forbici.

Nel centro della classe (appoggiati su alcuni banchi) avevo sistemato 4 barattoli di vetro, ognuno con una immagine incollata sopra: il barattolo dei nomi, quello degli articoli, quello degli aggettivi, quello dei verbi.

GIOCO:

Abbiamo sistemato i banchi ai lati della stanza riunendoli in 4 gruppi: quello dei nomi, quello degli articoli, il “negoziò” degli aggettivi, quello dei verbi. Ogni gruppo aveva il barattolo corrispondente con all'interno le parole precedentemente ritagliate.

Al centro della stanza abbiamo sistemato 4 cerchi: il cerchio del presente, quello del futuro, quello del passato recente e quello del passato lontano.

RIDUZIONE DI EVENTUALI FATTORI DI DISTURBO:





I bambini sono stati coinvolti tutti e tutti assieme: ogni gruppo aveva un compito importante da portare avanti insieme e l'intero gioco si svolgeva con un ritmo abbastanza veloce. Era richiesto che tutti partecipassero a tutte le fasi del gioco in maniera tale da aiutare i compagni a non compiere errori nel percorso.

Un bambino alla volta era chiamato a scrivere alla LIM (attività che piace molto) e i bambini che normalmente fanno più fatica a mantenere l'attenzione e tendono a disturbare, mossi dal desiderio di fare gli "scrittori" di turno, sono stati molto collaborativi.

La tabella utilizzata e il gioco (che si è servito sia della tabella che del movimento) erano pensati in funzione di supporti visivi e azioni motorie che rappresentano mezzi educativi finalizzati all'inclusione di bambini che mostrano difficoltà di tipo attentivo e mnemonico, nonché difficoltà specifiche legate all'aspetto della lettoscrittura.

FASI DELL'ATTIVITÀ/LEZIONE (AVVIO, SVOLGIMENTO, CONCLUSIONE):

1) Nelle lezioni precedenti quella del gioco, abbiamo costruito una tabella che servisse da supporto visivo nell'analisi grammaticale: abbiamo chiesto ai bambini quali immagini avrebbero potuto rappresentare gli elementi in analisi rispetto alle loro funzioni nella frase.

ARTICOLO	NOME		AGGETTIVO	VERBO
				
ARTICOLO DETERMINATIVO	COMUNE	PROPRIO	AGGETTIVO QUALIFICATIVO	PASSATO
	COSA	PERSONA ANIMALE		
	MASCHILE	FEMMINILE		
ARTICOLO INDETERMINATIVO	SINGOLARE	PLURALE	AGGETTIVO POSSESSIVO	PRESENTE
	CONCRETO	ASTRATTO		FUTURO
	PRIMITIVO	DERIVATO ALTERATO		
	COMPOSTO	COLLETTIVO		

Siamo partiti dal nome per il quale hanno scelto la CASA (la scelta è stata dovuta ad un precedente lavoro sui nomi e i bambini hanno preferito mantenere questo simbolo). I bambini hanno poi detto che il nome avrebbe dovuto scegliere l'articolo giusto per lui: è arrivato il CAMPANELLO che mette in allarme chi sceglie. Nome e articolo si recano poi al NEGOZIO DI AGGETTIVI per "vestirsi" e farsi belli. Tutti insieme "fanno qualcosa", si "esibiscono" in TEATRO (il verbo).

Questa tabella è stata stampata per ogni bambino e plastificata (così da scriverci col pennarello e poi cancellare) in maniera tale che ognuno può scegliere, in fase di analisi, se utilizzarla o meno. Inoltre è stata stampata in formato gigante e appesa in aula.

2) Ho preparato 4 barattoli di vetro e incollato sulla superficie le immagini relative alla tabella. Nell'attività propedeutica al gioco, ho consegnato a ogni bambino alcune pagine di giornali e riviste: singolarmente dovevano cercare e ritagliare articoli, nomi, aggettivi e verbi e inserirli nel barattolo giusto. Il gesto di tagliare e inserire fisicamente il pezzetto di carta nella giusta collocazione, richiama il lavoro di inserire nella casella giusta della tabella ma aggiunge a questo dei movimenti che aiutano a memorizzare il senso dell'attività e creano immagini mentali che ogni bambino può richiamare alla mente se necessario.



3) Io e l'insegnante abbiamo diviso la classe in 4 gruppi relativamente omogenei. Ogni gruppo era collocato nell'area corrispondente a NOME, ARTICOLO, AGGETTIVO o VERBO. Un bambino (che variava ad ogni turno) era lo scrittore alla LIM sulla quale annotava la frase che via via veniva costruita e la analizzava aiutandosi con la tabella che era visualizzata sullo schermo.

Ogni turno funzionava così: partiva un bambino del gruppo dei nomi e si recava dagli articoli cercandone uno che si sposasse con lui secondo il numero e il genere. Insieme si spostavano verso il "negoziario degli aggettivi" e si andavano a "vestire" anche in questo caso rispettando genere e numero. Infine andavano a "teatro" ad esibirsi scegliendo un'azione che potesse andar bene per loro.

Quando la frase era composta il gruppetto andava a collocarsi nel tempo a seconda del verbo scelto: nel centro della stanza erano appunto collocati i cerchi corrispondenti ai tempi verbali da loro conosciuti. Il bambino alla LIM, che durante il gioco aveva trascritto la frase, a quel punto la analizzava.

I bambini, tutti assieme, ricontrollavano il senso della frase e la corretta analisi.



Il percorso di tirocinio alla primaria, dunque, è stato molto utile per me e davvero credo di aver vissuto momenti formativi. Soprattutto ho cercato di raccogliere più stimoli di riflessione possibili, concentrandomi su tutti quegli aspetti del reale che non vengono concretamente presi in considerazione nel percorso di studi. Ho cercato di focalizzarmi sugli aspetti meno visibili delle pratiche didattiche, ponendomi in questo da osservatrice esterna e devo dire che il video MARC in questo aiuta molto, a anche se è uno strumento che intimorisce un po'. Ma la "forzatura" di guardarsi dall'esterno è indubbiamente utile e preziosa per riflettere sui propri margini di miglioramento.

Ho cercato di fare tesoro delle buone pratiche osservate ma anche di quelle magari più deboli e ho avuto il piacere di poter avere su questo un confronto continuo con la mia tutor scolastica.

La scuola come comunità professionale

Il mondo della scuola riflette un po' quello di una piccola società organizzata, con i suoi punti di forza e quelli di debolezza.

Come sottolineato anche sopra, credo molto nella dimensione collegiale del lavoro dell'insegnante e nella necessità di un confronto continuo: non saprei davvero concepire il mio lavoro in solitudine, senza possibilità di sciogliere dubbi e perplessità rispetto all'efficacia di quanto messo in pratica.

Tutto questo non solo non è scontato, ma mi rendo conto è anche molto difficile. Riuscire a relazionarsi positivamente con l'altro, mettere in discussione il proprio lavoro e il proprio pensiero,

richiedono una buona dose di autocritica e di equilibrio, nonché di ricerca continua di crescita personale. Mi viene da pensare che questo nodo cruciale dell'essere insegnanti non è solo funzionale alla propria professione, ma anche e soprattutto come specchio per gli studenti: come è possibile insegnare il confronto, la cooperazione e il rispetto per l'opinione altrui quando non si è in grado in prima persona di metterlo in pratica?

Credo di essere stata molto fortunata a conoscere l'insegnante Morozzi che non soltanto mi ha coinvolto nel suo lavoro con grande apertura, ma si è posta nei miei confronti da collega: forte della sua esperienza e della sua formazione, ha comunque sentito l'esigenza di confrontarsi continuamente con me rispetto al nostro lavoro e alle nostre proposte. E' stato, a mio parere, un bel lavoro di squadra all'interno del quale io sono indubbiamente cresciuta, ma anche lei perché la sua attitudine è stata quella di porsi in continua formazione e di utilizzare il "dubbio" come paradigma di riferimento sull'efficacia del proprio lavoro.

Certo non ho notato questo in tutte le insegnanti che ho conosciuto; ho lavorato prevalentemente con lei ma, di riflesso, ho avuto modo di confrontarmi continuamente anche con le colleghe. Mi hanno colpito (non positivamente) in particolare due insegnanti: una giovanissima insegnante, al primo incarico, in sostituzione annuale sulla cattedra di matematica e scienze e invece una maestra, prossima alla pensione.

La prima quando è arrivata ha fatto capire subito che avrebbe applicato le sue strategie didattiche, senza essere interessata ai curricula che invece la scuola promuove e sui quali tanto è stato fatto. Ho trovato questo comportamento sconcertante: sfruttare quanto è già stato fatto e proposto in funzione di una continuità

didattica, non vuol dire applicare strategie fatte da altri, ma fare tesoro del lavoro degli altri sicuramente utilizzando la propria visione dell'insegnamento. Questa chiusura mi ha colpito tantissimo, soprattutto da parte di una giovane maestra.

La seconda ha grandissimi problemi di gestione della classe per il semplice motivo che la sua proposta didattica è assolutamente di tipo trasmissivo e non essendo in grado di coinvolgere gli studenti con difficoltà, fa sì che loro si comportino in maniera assolutamente non collaborativa.

Penso al bambino con DSA che ho seguito e che durante le sue ore risulta totalmente incontrollabile: più volte ci siamo confrontati con lui sul perché del suo atteggiamento e lui mi ha confessato (con una grande capacità di metariflessione) che non riesce a seguire le sue lezioni e quindi tenta di disturbarle perché non può fare altrimenti.

Nonostante questo l'insegnante si è opposta ad un confronto su possibili strategie alternative continuando a camminare per la sua strada.

Più volte ho cercato di capire i motivi del rifiuto di un lavoro di squadra degno di questo nome, ma se ho capito bene questa situazione non è rara.

Questa mancanza di collaborazione, a mio parere, si può notare anche in funzione della continuità verticale: nonostante sia previsto uno scambio di documentazione tra scuola dell'infanzia e primaria e venga fatto un incontro fra docenti anche tra primaria e secondaria nei momenti di passaggio fra ordini di scuola, e nonostante la dirigenza sottolinei la necessità di lavorare in senso di continuità, io non ho notato grandi scambi formativi. La mia percezione, infatti, è stata quella di tre ordini di scuola che lavorano in maniera collegata sì, ma

non integrata sufficientemente. Le difficoltà che si riscontrano nell'uno o nell'altro grado scolastico, non sempre vengono affrontate in maniera veramente collegiale e nonostante gli insegnanti abbiano varie occasioni di incontro, queste non sono sfruttate appieno. Almeno questa è stata la mia percezione.

Il coinvolgimento delle famiglie è promosso dalla scuola in maniera significativa ma io trovo che questo rapporto, oltre a tante potenzialità, presenti anche qualche punto critico. I genitori, se presenti, a volte tentano di sostituirsi all'insegnante in momenti che invece riguardano assolutamente la sua professione e la sua formazione. Questo è un po' il rischio dell'avvicinamento che si è creato tra questi due mondi: scuola e famiglia, come troviamo anche nelle "Indicazioni nazionali", devono muoversi insieme per la crescita e la formazione dei piccoli, ma il contributo dell'uno o dell'altro necessita di una sua specifica autonomia riguardo alle specifiche funzioni. Credo che questo aspetto sia uno dei più difficili da gestire oggi per un insegnante.

*"L'azione della scuola si esplica attraverso la collaborazione con la famiglia (articolo 30), nel reciproco rispetto dei diversi ruoli e ambiti educativi, nonché con le altre formazioni sociali ove si svolge la personalità di ciascuno (articolo 2)."*⁷²

⁷² Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012.

Conclusioni

Come ampiamente sottolineato, considero questo percorso di tirocinio un'occasione importante di crescita e di formazione "reale, concreta".

Il mio sforzo è stato quello di cercare di viverlo in modo più partecipato e attivo possibile per riuscire a cogliere più stimoli che potevo e per poter davvero ampliare quel bagaglio di competenze che non è mai concluso. Tutto questo è stato possibile grazie alla disponibilità della mia tutor scolastica, che ringrazio molto per aver voluto condividere con me tutti gli aspetti del suo lavoro, senza mai delegare niente ma con grande spirito cooperativo.

Considero molto formativo anche il percorso di tirocinio indiretto: la tutor Maddii ci ha messo a disposizione una interessante varietà di stimoli sui quali abbiamo lavorato in gruppi. Questo ci ha permesso di riflettere e di esperire in prima persona l'aspetto collegiale dell'insegnamento e allo stesso tempo ci ha messo in diretto contatto con "compiti di realtà": in tal modo abbiamo discusso e ci siamo confrontati su aspetti concreti del "reale", abbiamo espresso dubbi che lei ci ha aiutato a chiarire, abbiamo fatto domande su aspetti del lavoro che nel percorso universitario non vengono affrontati ma che sono comunque funzionali al nostro ruolo.

La tutor ci ha inoltre spiegato una parte della normativa molto importante sia per quanto riguarda i nostri obblighi e i nostri diritti, sia le norme contrattuali che tutti i riferimenti per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Ha sempre mostrato grande disponibilità nel rispondere alle nostre domande e si è posta con noi in un ottica di

apertura e confronto continui, che ci ha permesso di esprimerci senza difficoltà riguardo a tutti gli aspetti affrontati. Ci ha “sfidato” coinvolgendoci spesso in attività, anche ludiche, e non solo ci ha fatto lavorare in ottica cooperativa, ma ci ha anche chiesto di metterci in gioco esponendoci dinanzi agli altri. Il clima sereno ha contribuito al coinvolgimento di tutti.

Considero molto prezioso il rapporto con i tutor universitari nel mio percorso di studi. Credo che questa figura sia un'intelligente connessione fra mondo accademico e mondo del lavoro e per noi studenti è diventata ormai una figura di riferimento.

Il “guardarmi dall'esterno”, grazie al progetto del video MARC ma in realtà come paradigma di riferimento dell'intero percorso di tirocinio, è stato un supporto prezioso grazie al quale ho potuto riflettere sulle varie dinamiche della didattica e sull'importanza di prendere in considerazione ogni aspetto del nostro comportamento. Ho tentato di capire quali sono i miei margini di crescita e devo dire che sono ancora molto ampi: è curioso e anche un po' paradossale il fatto che più sono andata avanti nel mio cammino di studi, e più mi sono resa conto di non avere strumenti sufficienti per insegnare. In questo momento, a pochissimo tempo dalla laurea, sono molto intimorita dal ruolo che mi appresto a rivestire perché proprio grazie al tirocinio e all'osservazione diretta mi sono resa conto quanto sia difficile riuscire a tenere sotto controllo ogni aspetto della didattica.

E' curioso che io abbia avuto modo di fare queste riflessioni in sede di tirocinio piuttosto che direttamente nel lavoro alla scuola dell'infanzia. Sebbene anche in ambito lavorativo io abbia avuto modo di cogliere tante criticità e difficoltà, è stato osservando insegnante e studenti

nelle loro interazioni che ho colto ancora più sfumature. Tante volte ho pensato di non essere all'altezza, tante volte mi sono interrogata sul "come" io avrei portato avanti delle scelte strategiche. Tante volte ho guardato l'insegnante Morozzi con ammirazione e più di un momento mi sono emozionata nel vedere i bambini che compivano i loro passi da giganti con tale sicurezza da lasciarmi stupita.

Ricorderò per sempre il momento in cui A., un bambino romeno arrivato da pochissimo tempo e nuovo alla lingua italiana, abbia chiesto di recitare a memoria una poesia che la maestra aveva dato come compito a casa ma dal quale lo aveva dispensato, se lui lo avesse ritenuto necessario. Non solo lui non si è tirato indietro, ma si è alzato in piedi e ha iniziato a snocciolare parola per parola la poesia che per lui doveva risultare difficilissima sino alla fine quando i compagni, spontaneamente, lo hanno applaudito. Io ovviamente ho pianto, ho letto nei suoi occhi tutta la soddisfazione possibile e ho pensato a quanto lui, arrivato da pochissimo e "lanciato" in una classe di bambini che non conosceva e non parlavano la sua lingua, in realtà fosse già divenuto parte di quel gruppo e di quanto le insegnanti fossero state esemplari in questo.

Spero, un giorno, di diventare altrettanto capace di dare spazio a tutti perché credo che uno studente che non apprende è uno studente che non trova il "suo" spazio.

Spero di dare a tutti la possibilità di esprimersi e di crescere secondo le loro inclinazioni.

Spero di essere abbastanza empatica da capire quali sono i punti di forza e le fragilità di ogni singolo bambino che conoscerò a scuola.

Spero di riuscire ad avere l'autocontrollo necessario a gestire tantissime situazioni e criticità diffuse.

Non riesco a dare per scontato nessuno di questi aspetti e sento forte la responsabilità che il ruolo dell'insegnante comporta.

Se cerco di pensare ai miei punti di forza, credo di poter affermare di essere una persona che ha ben presente cosa significa la definizione degli obiettivi: non mi piace "navigare a vista", non è il mio modo di agire nel lavoro, ho bisogno di sapere dove sto andando e di capire se il mio percorso è migliorabile.

Amo studiare, fin da piccola ho avuto fame di leggere, di capire, di esplorare i punti di vista degli altri sul mondo e ora che ho due figli piccoli mi riempie di gioia l'osservare quanto questa curiosità sia parte di loro. L'idea della necessità di formazione continua che questo mestiere richiede, non solo non mi fa paura ma mi esalta. E credo davvero che questo sia un punto di forza per un insegnante.

Un'altra mia caratteristica è la capacità di fare squadra: nei miei vari lavoretti ho imparato a relazionarmi con gli altri, cercando di fare spazio nel mio lavoro e cercando di migliorarmi grazie al confronto.

Mi piace molto questo aspetto, credo di essere molto più adatta al lavoro in team rispetto a quello in solitaria. La dimensione sociale è più importante per me di quanto credessi.

Che dire? Mi faccio un grande in bocca al lupo... Il mio futuro prossimo davvero mi rende entusiasta.

Bibliografia

- Calvani A., (2011), *Principi Dell'istruzione E Strategie Per Insegnare. Criteri Per Una Didattica Efficace*, Roma, Carocci
- Damiani, Grimaldi, Palmieri, (2013), *Robotica Educativa E Aspetti Non Verbali Nei Disturbi Specifici Di Apprendimento*, Pp.1211-1220. ((Intervento Presentato Al Convegno Didattica 2013. Tecnologie E Metodi Per La Didattica Del Futuro Tenutosi A Pisa Nel 7-9 Maggio 2013.)
- Consiglio Dell'unione Europea, (2018), *Competenze Chiave Per L'Apprendimento Permanente*, In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/txt/pdf/?uri=celex:32018h0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/txt/pdf/?uri=celex:32018h0604(01)&from=en)
- Gola G., (2012), *Con Lo Sguardo Di Chi Insegna. La Visione Dell'insegnante Sulle Pratiche Didattiche*, Milano, Francoangeli Editore.
- Legge 8 Ottobre 2010, N.170, "Nuove Norme In Materia Di Disturbi Specifici Di Apprendimento In Ambito Scolastico"
- Meloni M., Galvan N., Sponza N. E Sola D., (2004), *Dislessia. Strumenti Compensativi*, Firenze: Libri Liberi.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in <http://>

www.indicazionalinazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.

- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>
- Natoli S., *Apprendimento e libertà*, XVII CONGRESSO NAZIONALE AID, *Dislessia: liberi di apprendere*, Milano, 14-15 dicembre 2018.
- Neill A., (1990), *I ragazzi felici di Summerhill*, RedEdizioni.
- Ventriglia L., Storace F., Capuano A. (2013), *BES e DSA. La scuola di qualità per tutti*, Firenze, Libri Liberi srl.

Sitografia

- www.lineeguidadsa.it
- <http://www.cast.org>
- <https://www.orizzontescuola.it/didattica-innovativa-luniversal-design-learning-modello-per-curricolo-inclusivo/> (consultato in data 22/04/2019)

- PIANO TRIENNALE DELL'OFFERTA FORMATIVA, (2017), in <https://www.barbescuola.edu.it/attachments/article/176/PTOF%202016-19%20AGGIORNATO%202017.pdf>
- ATTO INDIRIZZO DEL DIRIGENTE SCOLASTICO PER LA PREDISPOSIZIONE DEL PIANO TRIENNALE DELL'OFFERTA FORMATIVA, (6/12/2018), in <https://www.barbescuola.edu.it/attachments/article/176/Atto%20indirizzo%20DS%202018%20BdM.pdf>
- www.qualitaformazionemaestri.it
- www.barbescuola.edu.it