

**INSEGNARE DOMANI**  
Sostegno  
scuola secondaria  
Prova orale

Scopri la piattaforma\*

# **INSEGNARE DOMANI** *DIGITALE*

1

Accedi al sito: <https://insegnaredomani.erickson.it>  
oppure utilizza il QR-Code



2

Inserisci il codice libro che trovi qui sotto e clicca su «ACCEDI»

\* La piattaforma resterà attiva per l'intera durata delle prove di concorso.



<http://risorseonline.erickson.it>

Per visualizzare e scaricare la versione digitale del volume, è sufficiente registrarsi, entrare nell'area *INSEGNARE DOMANI SOSTEGNO – SCUOLA SECONDARIA – PROVA ORALE* e inserire questo codice di attivazione:

**0 5 9 0 - 9 3 2 2 - P L Q Q - 3 1 1 5**

*PROGETTAZIONE/EDITING*

ROBERTA TANZI  
GIULIA DA CAMPO

*IMPAGINAZIONE*

RAISSA POSTINGHEL

*IMMAGINE DI COPERTINA*

© RAWPIXEL/iSTOCKPHOTO.COM

*FOTOGRAFIE DEGLI INTERNI*

© ISTOCKPHOTO.COM

*COPERTINA*

RAISSA POSTINGHEL

*DIREZIONE ARTISTICA*

GIORDANO PACENZA

---

© 2019 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24  
38121 TRENTO  
Tel. 0461 951500  
N. verde 800 844052  
Fax 0461 950698  
www.erickson.it  
info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-1867-4

*Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.*



Finito di stampare nel mese di aprile 2019  
da Esperia S.r.l. – Lavis (TN)

RICERCA e SVILUPPO  
Erickson

---

# INSEGNARE DOMANI SOSTEGNO

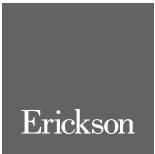
SCUOLA SECONDARIA

---

PROVA ORALE

---

PROGETTARE E CONDURRE UNA LEZIONE



Erickson

# **INSEGNARE DOMANI** è un progetto a cura del team **RICERCA e SVILUPPO** Erickson

**Dario Ianes**, Docente ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale all'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento, per il quale cura alcune collane, tra cui *le Guide e i Materiali*. Autore di vari articoli e libri e direttore della rivista «Difficoltà di Apprendimento».

**Sofia Cramerotti**, Psicologa dell'educazione e Pedagogista, perfezionata in «Comunicazione multimediala didattica». Per le Edizioni Centro Studi Erickson è responsabile della «Ricerca e Sviluppo — Area educativo-didattica». Autrice di vari articoli e libri, si occupa di progettazione educativa, didattica inclusiva e di Teacher Education. Svolge attività di formazione, anche in ambito universitario, e consulenza su tematiche di carattere psicologico e educativo-didattico.

**Angela Cattoni**, Laureata in Lettere e Filosofia e poi in Neuroscienze presso l'Università degli Studi di Trento. Presso le Edizioni Erickson svolge attività di ricerca in ambito educativo-didattico relativamente a metodologie innovative ed efficaci di apprendimento. Si occupa, inoltre, della pianificazione di App, software educativi e piattaforme online, tra cui «Dirigere Domani Digitale» e «Insegnare Domani Digitale».

**Giulia Scapin**, Laureata in Neuroscienze, perfezionata in Tecnologie per la Didattica: Dispositivi e Diversità, formatrice AICA per il Piano Nazionale Scuola Digitale della Regione Veneto, si occupa di implementazione delle tecnologie educative. Nell'ambito del progetto Insegnare Domani ha seguito la pianificazione e la produzione dei contenuti nella piattaforma digitale Insegnare Domani.

Il settore RICERCA e SVILUPPO del Centro Studi Erickson garantisce il presidio della Casa Editrice sui temi più attuali in ambito psicopedagogico, educativo, didattico e sociale/welfare attraverso lo studio, l'acquisizione e, di conseguenza, l'applicazione di conoscenze, abilità e competenze specifiche. Il modello adottato è quello triadico, basato su: *sapere* (che concerne l'insieme delle conoscenze e le teorie che sono state formulate intorno a un tema, un argomento, un ambito disciplinare); *saper fare* (che attiene alle abilità e allo sviluppo di prassi di intervento/azione, saldamente basate su teorie criticamente scelte come ancoraggio del lavoro e come premesse fondanti e costruttive; riguarda inoltre le metodologie adottate nel lavoro e gli aspetti operativi, che sono orientati dal sapere); *saper essere* (ossia le competenze specifiche che si vanno a sviluppare e attiene a quel modo di lavorare per cui si è orientati da una consapevolezza riflessiva sul proprio ruolo, sulla propria funzione e sugli obiettivi sviluppabili attraverso il proprio lavoro).

I principi cardine su cui si basa il lavoro della Ricerca e Sviluppo sono quindi: Scientificità, Innovazione, Ricerca, Pragmatismo, Confronto, Co-progettazione e collaborazione condivisa, Comunicabilità, Personalizzazione /Individualizzazione, Partnership.

La missione della Ricerca e Sviluppo Erickson è in linea con quella aziendale, ovvero *sviluppare e difendere competenze, metodologie, strumenti e prodotti derivati dalla ricerca scientifica e dalle migliori prassi e caratterizzati da qualità — innovazione — pragmaticità che abbiano l'obiettivo di migliorare l'azione (preventiva-riparativa e di sviluppo) di tutti i soggetti a vario titolo coinvolti nei contesti dell'educazione, della didattica e del welfare in un'ottica di integrazione sistematica*.

# Indice

<i>Introduzione</i> (Dario Ianes e Sofia Cramerotti)	7
--	---

## PRIMA PARTE – SPUNTI DI LAVORO PER UNA PROGETTAZIONE DIDATTICA INCLUSIVA

### *Capitolo 1*

Didattica e inclusione in classe ( <i>Dario Ianes e Sofia Cramerotti</i> )	11
--	----

### *Capitolo 2*

Uso delle tecnologie in ottica inclusiva ( <i>Francesco Zambotti</i> )	31
--	----

### *Capitolo 3*

Come preparare e prepararsi a presentare efficacemente la lezione in sede concorsuale ( <i>Sofia Cramerotti e Massimo Turrini</i> )	51
---	----

## SECONDA PARTE – ESEMPI DI LEZIONI SVOLTE

<i>Quadro generale delle lezioni presentate</i>	68
---	----

<i>Tavole sinottiche delle lezioni</i>	69
--	----

### Sezione 1 – Scuola secondaria di primo grado

#### *Lezione 1*

Elaborare prodotti digitali per lo studio ( <i>Carmelo Farinella</i> )	73
--	----

#### *Lezione 2*

Scrittori, illustratori, attori ( <i>Fabio Filosofi</i> )	83
---	----

#### *Lezione 3*

L'allenamento emotivo in una partita di basket ( <i>Elisa Mazzurana</i> )	93
---	----

#### *Lezione 4*

Dar voce alla Seconda guerra mondiale: narrazioni digitali e accessibilità ( <i>Federica Baroni</i> )	105
--	-----

#### *Lezione 5*

La frazione come rapporto e come quoziente ( <i>Paolo Fasce</i> )	117
---	-----

#### *Lezione 6*

Cooperando nel Parco Nazionale ( <i>Carlo Scataglini</i> )	125
--	-----

<i>Lezione 7</i>	
Gli Stati regionali italiani nel Quattrocento e il caso dell'espansione veneziana in Trentino ( <i>Alessio Quercioli</i> )	137
<i>Lezione 8</i>	
Conosciamo il fumetto e costruiamo la nostra storia ( <i>Lorenza Vettor</i> )	151
<i>Lezione 9</i>	
La colonna sonora della prima B ( <i>Gianluca Daffi</i> )	165
<b>Sezione 2 – Scuola secondaria di secondo grado</b>	
<i>Lezione 10</i>	
Imparare (da)i Sumeri ( <i>Andrea Rossini</i> )	177
<i>Lezione 11</i>	
Karate e peer tutoring ( <i>Elisa Mazzurana</i> )	191
<i>Lezione 12</i>	
Le conquiste prospettiche del Rinascimento ( <i>Silvio Bagnariol</i> )	207
<i>Lezione 13</i>	
Sviluppo delle abilità di autoregolazione emotiva attraverso training di comunicazione funzionale e apprendimento cooperativo ( <i>Mauro Mario Coppa, Veronica Berrè e Ilenia Larpitelli</i> )	221
<i>Lezione 14</i>	
Lavorare sul deficit comunicativo con un ragazzo con Disturbo dello spettro autistico ( <i>Marco Pontis</i> )	231
<i>Lezione 15</i>	
La comunicazione interpersonale ( <i>Cristiana D'Anna</i> )	247
<i>Appendice</i>	
I sette capisaldi dell'innovazione didattica ( <i>Heidrun Demo</i> )	263
<i>Glossario delle disabilità, dei disturbi e dei deficit</i> (RICERCA e SVILUPPO Erickson)	267
<i>Glossario degli approcci metodologici, delle strategie e degli strumenti</i> (RICERCA e SVILUPPO Erickson)	279
<i>Glossario italiano-inglese</i>	295
<i>Bibliografia Erickson di approfondimento</i>	307

---

# INTRODUZIONE

Che cosa valuta la commissione nella prova concorsuale orale per il sostegno? Il focus è centrato sulle «competenze del candidato nelle attività di sostegno all’alunno con disabilità volte all’apprendimento della lezione curricolare e alle capacità di progettazione e attuazione didattica con riferimento alle diverse tipologie di disabilità, anche mediante l’impiego di supporti tecnologici».

A nostro avviso, le dimensioni più rilevanti sono quindi quelle che fanno riferimento ai seguenti ambiti:

1. l’apprendimento della «lezione curricolare»
2. le diverse tipologie di disabilità
3. le tecnologie.

Il riferimento alla «lezione curricolare» mette a stretto contatto il docente di sostegno con ciò che stanno facendo e apprendendo i compagni di classe durante la lezione con l’insegnante curricolare. La progettazione e la prassi didattica dell’insegnante di sostegno dovranno essere strettamente collegate alle attività della classe, attraverso forme di adattamento delle attività e degli obiettivi che portino l’alunno con disabilità a un contatto efficace con la programmazione, nell’apprendimento degli obiettivi del PEI e nella partecipazione alle attività dei compagni. Dunque, il riferimento alla «lezione curricolare» è particolarmente importante perché evidenzia che il fine fondamentale dell’integrazione scolastica è la partecipazione efficace da parte dell’alunno con disabilità alle attività di apprendimento della classe.

È sempre più forte l’esigenza di attuare interventi di insegnamento efficaci, tali da permettere un reale raggiungimento degli obiettivi: tale esigenza è intrinsecamente connessa all’attenzione di cui necessitano le situazioni individuali di funzionamento, le «diverse tipologie di disabilità», che vanno conosciute e utilizzate nella progettazione e nella realizzazione delle attività di sostegno. Solo per fare un esempio, le disabilità sensoriali o motorie avranno un impatto molto rilevante sulle attività didattiche; le

disabilità di tipo intellettuale, invece, necessiteranno di forme di accorgimenti didattici meno specifiche, anche se altrettanto rilevanti e necessarie.

Nell'adattamento delle attività didattiche le tecnologie giocano un doppio ruolo: da un lato, possono essere «necessarie per alcuni, utili per tutti» in relazione a particolari tipologie di funzionamento cognitivo e sociale (è il caso della sintesi vocale); dall'altro, possono promuovere una didattica che sia normalmente più attiva e partecipativa, se usate in modo metodologicamente inclusivo, in accordo con il docente curricolare.

Il focus dovrebbe quindi essere centrato sulla simulazione di un'attività di sostegno fortemente ancorata alle attività della classe, in grado di tenere conto delle particolari modalità di funzionamento apprenditivo e sociale dell'alunno con disabilità e, possibilmente, capace di fare uso degli strumenti tecnologici.

La prova orale di un concorso è anche una prova con se stessi. Un momento specifico per fare il punto sulle tante cose studiate, pensate, vissute e che abbiamo ora l'occasione di costruire in una originale visione di noi stessi e della nostra professione. È un'occasione, anche fortemente simbolica, per ripensare con orgoglio ciò che vorremmo essere come insegnanti che lavorano per l'integrazione degli alunni con disabilità, un'integrazione che sia «di qualità». Ci sentiamo, e vorremmo essere, insegnanti tecnicamente all'avanguardia sulle varie strategie educative e didattiche rivolte all'alunno con disabilità, tecnici esperti dell'insegnamento-apprendimento in particolari condizioni di disabilità, come ad esempio l'autismo? Ci sentiamo, e vorremmo essere, figure professionali che attivano le risorse educative-didattiche dei colleghi curricolari, affiancandoli con varie forme di compresenza inclusiva, organizzando differenti modelli di didattica inclusiva per la classe? Ci sentiamo, e vorremmo essere, figure di sistema nelle dinamiche di collaborazione interistituzionale, comunitaria, attori e propulsori di processi di autosviluppo dell'inclusività scolastica, attori di una governance della scuola e del territorio?

Dobbiamo affrontare le prove concorsuali approcciandoci in due modi: uno pragmatico ed efficacemente piegato alla necessità del programma, e uno originale e orgoglioso, proprio della nostra identità professionale. In questo modo sarà possibile coltivare sempre, anche nei momenti di più dura necessità, visioni innovative e desideri di continua evoluzione professionale.

Buono studio e un «in bocca al lupo» a tutti voi!

*Dario Ianes e Sofia Cramerotti*  
RICERCA e SVILUPPO Erickson

# PRIMA PARTE

## SPUNTI DI LAVORO PER UNA PROGETTAZIONE DIDATTICA INCLUSIVA



## CON I CONTRIBUTI DI

---

### *Sofia Cramerotti*

Psicologa dell’educazione e pedagogista, perfezionata in «Comunicazione multimediale e didattica», per le Edizioni Centro Studi Erickson è responsabile della «Ricerca e Sviluppo – Sezione psicoeducativa e didattica». È autrice di vari articoli e libri, si occupa di programmazione educativa individualizzata e di *Teacher Education*. Svolge attività di formazione (anche in contesto universitario) e consulenza su tematiche di carattere psicopedagogico e educativo-didattico.

### *Dario Ianes*

Docente ordinario di Pedagogia e Didattica speciale all’Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento, per il quale cura alcune collane, tra cui *le Guide e i Materiali*. È autore di vari articoli e libri e direttore della rivista «Difficoltà di Apprendimento».

### *Massimo Turrini*

Psicologo dello sviluppo e dell’educazione esperto in Psicopatologia dell’apprendimento, si occupa di diagnosi e trattamento dei DSA. Svolge attività di formazione e consulenza a insegnanti di ogni ordine e grado.

### *Francesco Zambotti*

Dottore di ricerca in Pedagogia e Didattica, è il Responsabile della Sezione Scuola dell’area Pianificazione editoriale delle Edizioni Erickson. Da quindici anni si occupa di studiare e migliorare i processi inclusivi a scuola, in particolar modo nel campo delle Tecnologie educative e delle Metodologie didattiche innovative. È autore di saggi e monografie e formatore professionale.

## CAPITOLO 1

---

# DIDATTICA E INCLUSIONE IN CLASSE

*Dario Ianes e Sofia Cramerotti*

Gli insegnanti si trovano oggi di fronte a una realtà complessa, che pone loro una duplice sfida: da un lato *operare nella eterogeneità dei propri contesti-classe*, dall'altro — anche sulla base delle diverse indicazioni ministeriali — *rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni* e, dove possibile, prevenirle per realizzare una scuola davvero e profondamente inclusiva, una scuola dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno.

In questo quadro, leggere le situazioni difficili degli alunni attraverso il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES), a cui fanno riferimento sia la Direttiva del 27 dicembre 2012 «Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale dell'inclusione scolastica» sia la successiva Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, può far fare al nostro sistema di istruzione e al nostro modo di fare didattica un significativo passo in avanti verso la piena inclusione.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale è infatti una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative e apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle legate a difficoltà che si presentano, ad esempio, nei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA; si veda la Legge 170/2010), nel disturbo da deficit di attenzione/iperattività e in altri casi di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socioculturale e linguistico, ecc.

Si delinea quindi una sostanziale estensione ad altre categorie di difficoltà, una estensione come possibilità aperta e dinamica di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico dell'alunno, che da tale problematicità viene ostacolato nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni e il cui funzionamento può essere meglio compreso attraverso un approccio bio-psico-sociale basato sul modello ICF-CY (OMS, 2007).

Tutte le situazioni che abbiamo elencato sono diversissime l'una dall'altra ma, malgrado la loro diversità, un dato le avvicina e le rende sostanzialmente uguali nel

loro diritto a ricevere un'attenzione educativo-didattica sufficientemente individualizzata e personalizzata. La personalizzazione ha però per noi un'accezione più estesa: essa non si basa infatti esclusivamente sul singolo alunno, ma anche su come si può lavorare a livello di classe grazie a un'ampia gamma di approcci metodologici e strategie che la ricerca e l'applicazione sul campo hanno decretato essere i più efficaci per realizzare una didattica realmente inclusiva. La nostra scelta e proposta di materiali didattici è quindi andata in questa direzione, basandosi su alcune decisioni strategiche e operative che la scuola deve necessariamente attuare:

- *comprendere e accorgersi in tempo delle difficoltà* di tutti gli alunni e delle condizioni di rischio, anche di quelle meno evidenti;
- *rispondere in modo inclusivo*, efficace ed efficiente alle difficoltà, attivando tutte le risorse dell'intera comunità scolastica e non;
- *occuparsi in maniera efficace ed efficiente di tutti gli alunni* che presentano qualsiasi difficoltà di funzionamento educativo-didattico *attraverso una didattica inclusiva e personalizzata/individualizzata*.

### Come «funziona» l'apprendimento? Il modello Input-Elaborazione-Output

Una buona relazione con l'insegnante e l'attuazione di adeguate metodologie didattiche (cooperative, facilitanti e metacognitive) mettono in movimento microscopici processi di scambio di informazioni (che si auspica avvengano secondo un flusso ininterrotto) tra chi insegna e chi apprende, che portano a un accrescimento qualitativo e quantitativo delle *capacità/performance d'azione dell'alunno* (figura 1.1).

Al centro di queste dinamiche di insegnamento-apprendimento mettiamo infatti *l'azione dell'alunno che apprende*, che si basa su un input (indicazioni, richieste, testi, immagini, ecc.) ed è seguita da un risultato, il quale riceve feedback esterni e/o interni e diventa poi un nuovo input, e così via, in un continuo moto circolare di passaggio di informazioni e di mediazione didattica. Semplificando, si potrebbe dire che l'insegnante, quando fa mediazione didattica, si colloca a livello della produzione di input e di risultato, curando anche la trasformazione del risultato in un nuovo input per la successiva azione.

L'apprendimento desiderato avviene nella misura in cui questi tre elementi sono continuamente in movimento: gli input efficaci incidono sull'azione, l'azione si modifica positivamente, si concretizza e riesce a produrre risultati, i risultati ritornano, diventati nuovi input, la consapevolezza dell'alunno agisce e incide sulle successive azioni, e così via, in un continuo anello ricorsivo.

Questo movimento continuo, per essere sostenuto nel tempo e produrre i frutti auspicati, ha bisogno di energia: una parte di energia è l'alunno stesso a fornirsela, stimolando dal punto di vista motivazionale e affettivo le sue varie componenti di azione, un'altra parte sono gli insegnanti a immetterla nel sistema, fornendo varie

forme di input esterni (aiuti, materiali, ecc.) e contribuendo in maniera significativa alle componenti «risultato» e «trasformazione del risultato» in un nuovo input.

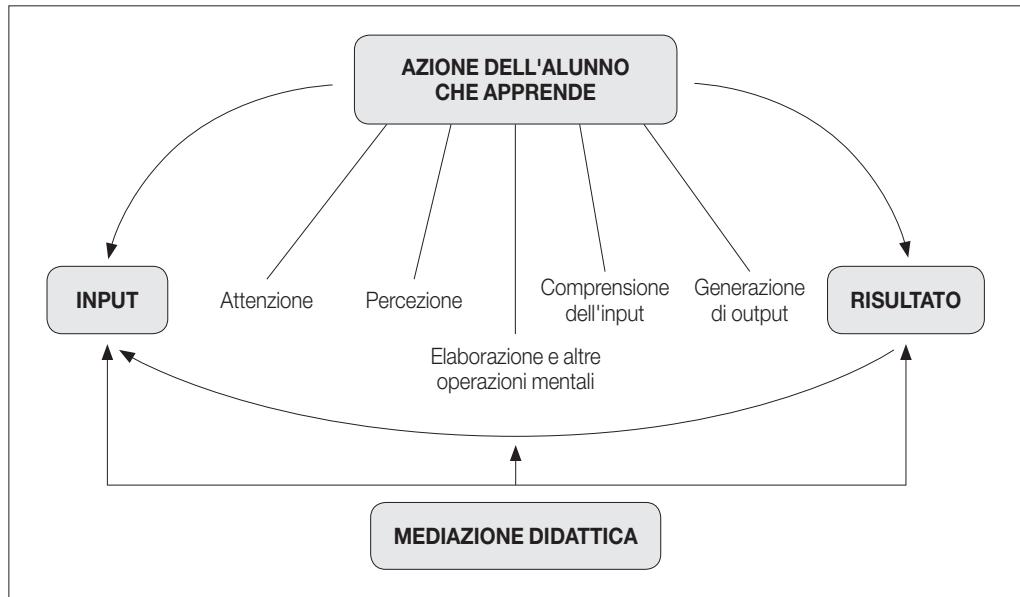


Fig. 1.1 Il modello Input-Elaborazione-Output nel processo di apprendimento.

Questo anello in continuo movimento potrà però compiere il suo moto a condizione che:

- le azioni che l'input chiede al soggetto siano *compatibili con il livello di performance già raggiunta* nelle competenze di riferimento. Nella definizione dell'obiettivo andrà quindi verificato innanzitutto se l'alunno possiede o meno le competenze necessarie; se non le possiede non potrà ovviamente agire e l'anello si bloccherà, nonostante gli insegnanti (e l'alunno stesso) si prodighino per mantenerlo in movimento con un grande investimento di input (sia aiuti che motivazioni);
- l'alunno attivi dei *processi di interpretazione-rappresentazione mentale cognitivi, motivazionali e affettivi positivi* (dall'autoefficacia alle attribuzioni, al senso di empowerment) in grado di promuovere efficacemente il processo di insegnamento-apprendimento;
- l'alunno *non presenti ostacoli* significativi per la sua azione (ad esempio la presenza di comportamenti problema significativi).

Lo schema rappresentato nella figura 1.1 può chiarire ulteriormente la concezione di apprendimento basata sulla *triade Input-Elaborazione-Output*.

Come risulta evidente, questa tripartizione è largamente generica, ma ha una diretta utilità didattica: su questa base noi possiamo pensare a varie forme di input di

aiuto o enfatizzazione di risultato che vadano ad aiutare e sostenere più esattamente le componenti dell’azione che ci sembrano più deficitarie in quell’alunno o più difficili in quel compito. Sarà infatti ben diverso, ad esempio, dare un aiuto, tramite aggiunte di indizi visivi, al comportamento esplorativo di un alunno sulla pagina di un testo, rispetto al fornirgli uno schema già parzialmente costruito che lo aiuti a ricordare come si riassume, o ancora ad aiutarlo con una checklist di autocorrezione nella fase di scrittura-revisione del suo testo.

## Elementi di didattica inclusiva

### *La risorsa compagni*

Il clima e l’organizzazione delle risorse sono aspetti fondamentali per attivare tutti quei contributi che gli «altri» possono mettere a disposizione nei processi di integrazione e di inclusione.

In questa sezione saranno inserite tutte le attività di coppia/gruppo (*la risorsa compagni*) con un focus specifico su alcuni approcci metodologici e di lavoro.

### Apprendimento cooperativo

Una delle modalità di lavoro che meglio attiva la risorsa compagni è quella basata sull’apprendimento cooperativo. Forniamo qui un quadro sintetico di quelle che sono le caratteristiche di tale approccio e le sue principali modalità operative.

Cooperare vuol dire «lavorare insieme agli altri in vista di obiettivi comuni» (Johnson, Johnson e Holubec, 2015). In particolare, per:

- *elevare il livello* di tutti gli alunni (anche di quelli con BES);
- *costruire relazioni positive* tra gli alunni allo scopo di creare una comunità di apprendimento in cui la diversità sia rispettata e apprezzata;
- *fornire agli alunni le esperienze* di cui hanno bisogno per un sano sviluppo cognitivo, psicologico e sociale.

L’apprendimento per gruppi cooperativi, inoltre, offre il grande vantaggio di «funzionare bene» sia per attività particolari, centrate soprattutto sulle relazioni tra alunni, sia per quelle disciplinari, legate alle varie materie di studio, per le quali l’aiuto e la collaborazione tra compagni risultano decisivi per costruire apprendimenti significativi e, nello stesso tempo, potenziare le abilità sociali degli alunni, come ad esempio:

- interdipendenza positiva (lavorare insieme e promuovere reciprocamente la riuscita condividendo le risorse, aiutandosi, sostenendosi, ecc.);
- responsabilità individuale e di gruppo;
- interazione costruttiva;
- insegnamento delle abilità necessarie nei rapporti interpersonali;
- valutazione di gruppo (Johnson, Johnson e Holubec, 2015).

Anche in riferimento alla scansione del lavoro rispetto ai tempi e alle varie fasi dell'anno scolastico, il lavoro cooperativo è in grado di rispondere efficacemente sia per singole unità operative, della durata di una sola lezione, con i cosiddetti «gruppi informali», sia per periodi di media durata, anche di alcune settimane, con i «gruppi formali», sia ancora per un periodo più lungo, almeno un anno, con i «gruppi di base».

In questa prospettiva la comunità-classe cresce e si autoalimenta, diventando maggiormente inclusiva e attenta ai bisogni di ciascuno dei suoi componenti.

### Tutoring

Un'altra modalità di aiuto che permette di utilizzare in modo molto efficace la risorsa compagni è quella dell'insegnamento reciproco tra alunni.

Il tutoring è ormai una modalità operativa consolidata che può essere funzionale nella maggior parte delle discipline scolastiche e che produce effetti evidentemente positivi sia in chi svolge il ruolo di insegnante (*tutor*), sia in chi, invece, è il destinatario dell'insegnamento (*tutee*).

Gli effetti dell'insegnamento reciproco tra alunni non ricadono solo su aspetti didattici, ma producono significativi progressi anche in ciò che riguarda i rapporti interpersonali, la motivazione degli alunni e la loro autostima.

Il ruolo di tutor, infatti, deve prevedere una costante rotazione all'interno della classe, con una particolare attenzione a quelle che sono le abilità di ciascun alunno. La possibilità che alunni di solito non considerati particolarmente «bravi» (o anche quelli con BES) possano, in determinate situazioni, ricoprire il ruolo di insegnanti per altri compagni meno capaci in una attività scolastica rappresenta, infatti, un forte stimolo motivazionale e una crescita notevole della fiducia nelle proprie capacità, favorendo una maggiore disponibilità a mettere a disposizione degli altri le proprie risorse e competenze.

La circolarità dei ruoli permette agli alunni di raggiungere la consapevolezza che ciascuno possiede repertori di abilità che rappresentano una ricchezza e una risorsa utile ai propri compagni. D'altra parte, il ruolo di tutor favorisce una ulteriore crescita delle abilità in chi è chiamato a svolgerlo.

### Didattica laboratoriale

La didattica laboratoriale ricopre una posizione più attiva rispetto alla didattica tradizionale, e si basa sulla capacità di *coinvolgimento*, di suscitare *interesse e motivazione*. Essa è contrassegnata dalla messa in atto di procedure e metodologie che mobilitano l'intelligenza a non «ripetere» ciò che già si conosce, ma a indagare e a trovare soluzioni nuove ai problemi investigati.

La didattica laboratoriale prevede la realizzazione di contesti efficaci dal punto di vista della relazione, dei luoghi, degli strumenti e dei materiali usati per lo sviluppo dei processi formativi; questi contesti di apprendimento, i «laboratori»,

dovrebbero avere come esito «prodotti» significativamente rilevanti ed essere caratterizzati da situazioni formative operative, dove la competenza da acquisire è il risultato di una pratica, di una riflessione e di una interiorizzazione del processo di apprendimento.

Nella didattica laboratoriale l'enfasi si pone sulla relazione educativa (dalla trasmissione/riproduzione della conoscenza alla *costruzione della conoscenza*); sulla motivazione, sulla curiosità, sulla partecipazione, sulla problematizzazione; sull'apprendimento personalizzato e l'uso dei vari stili cognitivi di apprendimento; sulla metacognizione; sul metodo della ricerca; sulla socializzazione e sull'aiuto reciproco (tabella 1.1).

Il laboratorio, inoltre, deve essere concepito come spazio di:

- *comunicazione*, per favorire l'emergere di linguaggi verbali e non verbali; spazio di personalizzazione: per sviluppare senso di autoefficacia, autostima, autonomia culturale ed emotiva, partecipazione;
- *esplorazione e creatività*, per favorire l'emergere di un pensiero divergente/laterale;
- *socializzazione*, per valorizzare attività strutturali individuali, di tutoring tra pari, di cooperazione attraverso intenzionali momenti interattivi che favoriscano la cooperazione, l'impegno, la solidarietà tra generi, età, etnie diversi.

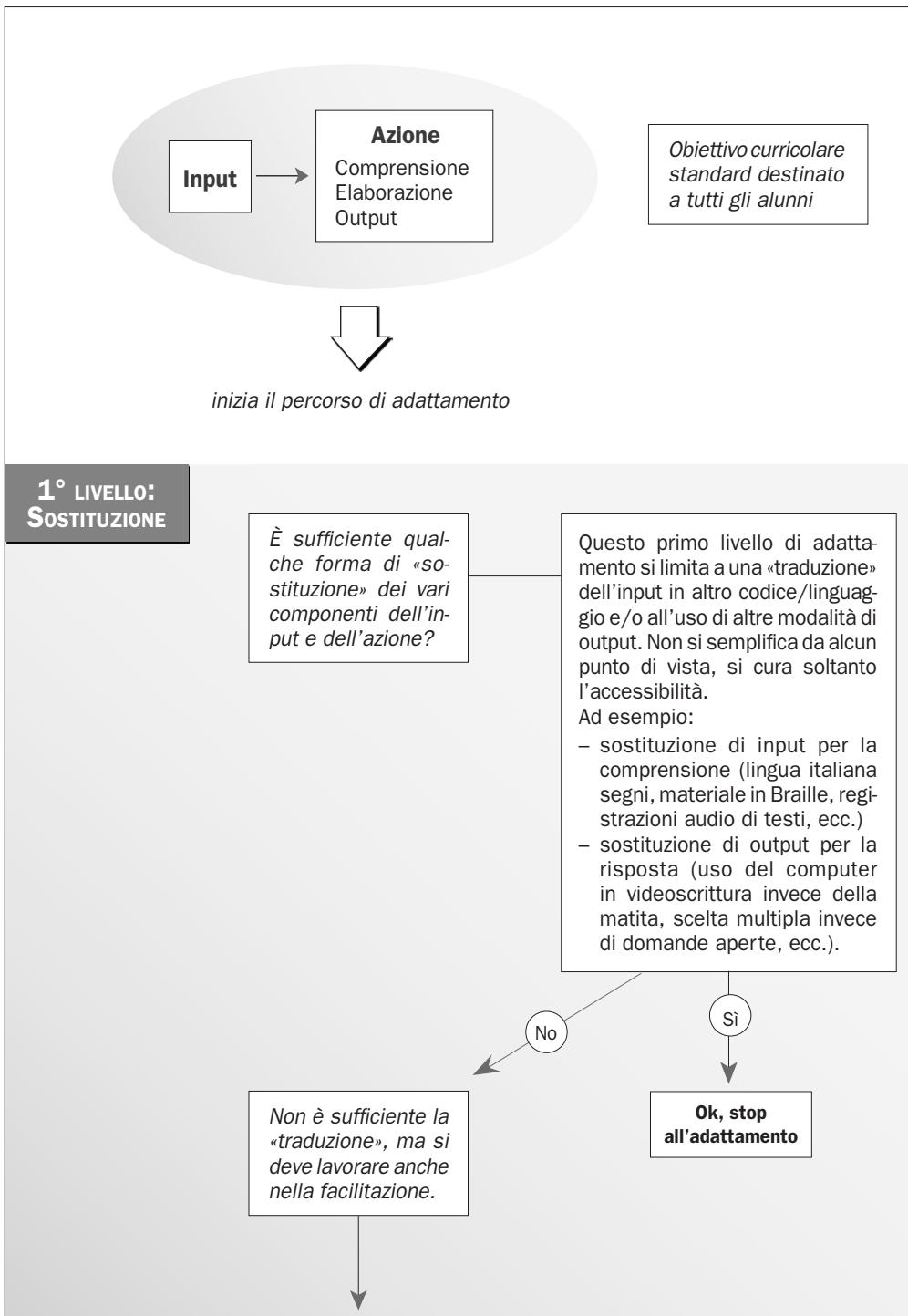
**TABELLA 1.1**  
**Ruolo degli insegnanti nella progettazione dei laboratori**

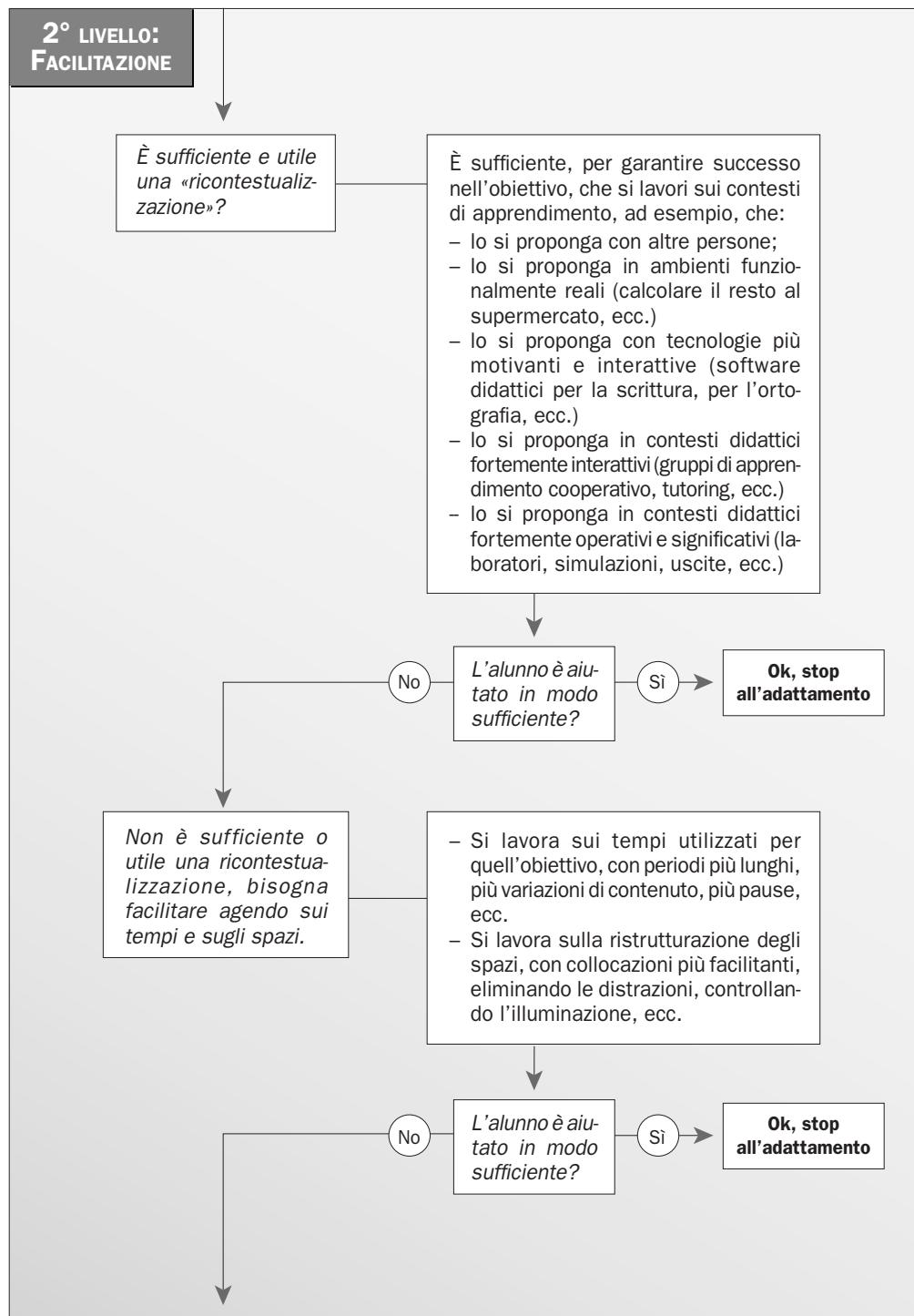
Organizzare e prevedere tutto il materiale occorrente.
Definire gli obiettivi da raggiungere.
Usare molta flessibilità nel coordinare l'esperienza.
Mettere tutti gli alunni che partecipano al laboratorio nelle condizioni di lavorare sinergicamente in un clima caratterizzato dalla serenità e dall'entusiasmo.
Dare attenzione, fiducia e sostegno a tutti.
Stimolare il problem solving.
Mantenere alto il livello di interesse e partecipazione di tutti i componenti.
Scegliere strumenti di valutazione e riflessione.

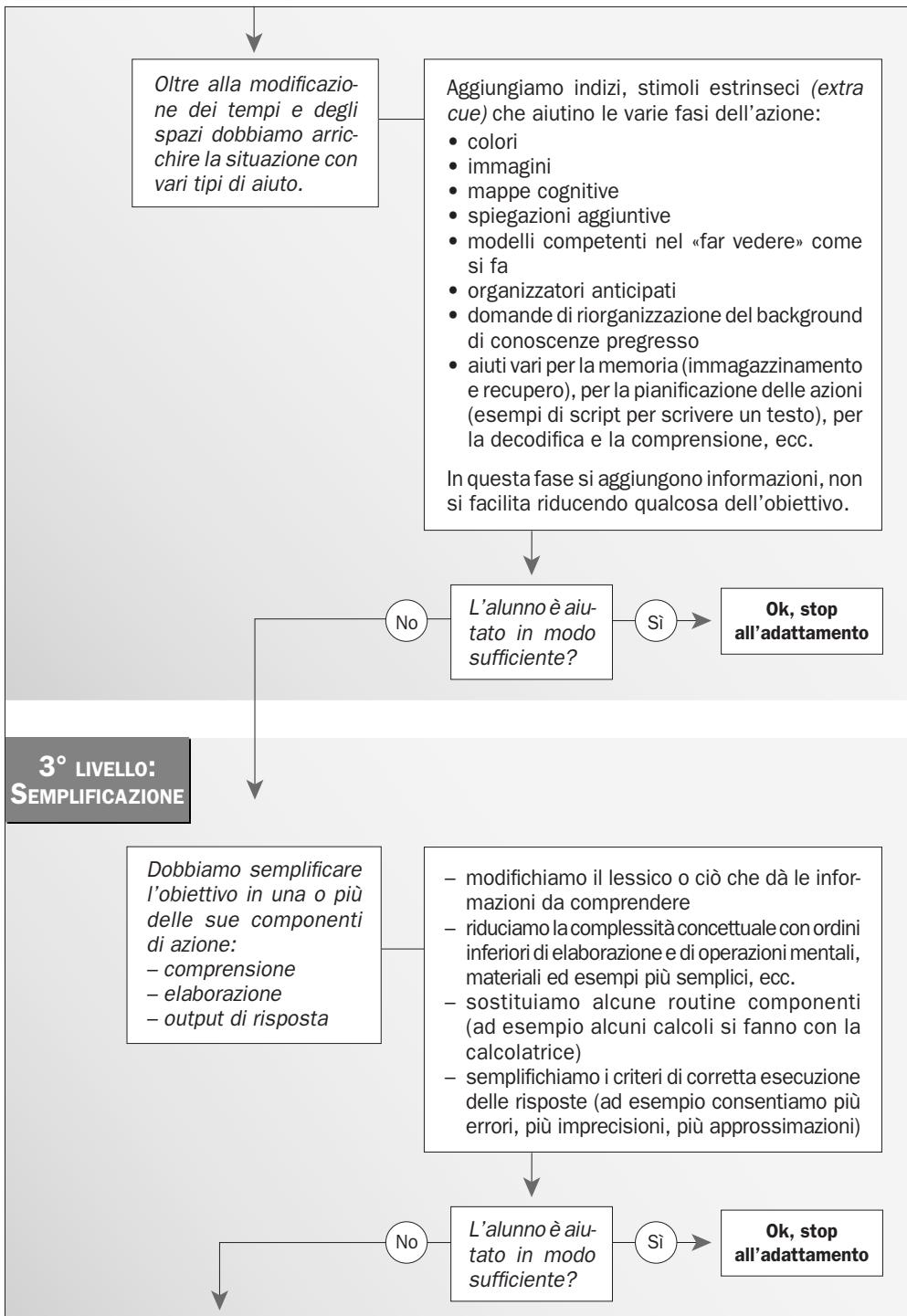
### *Adattamento e semplificazione dei contenuti disciplinari*

La prima domanda che è utile porsi è relativa al quando e al come (a quale livello) sia necessario adattare e semplificare i contenuti di apprendimento di una lezione, di un argomento, di un testo, ecc.

Lo schema proposto in figura 1.2 può essere un'utile guida che accompagna nella scelta delle tipologie di adattamento e dei diversi livelli a seconda delle difficoltà e dei deficit presentati dall'alunno.







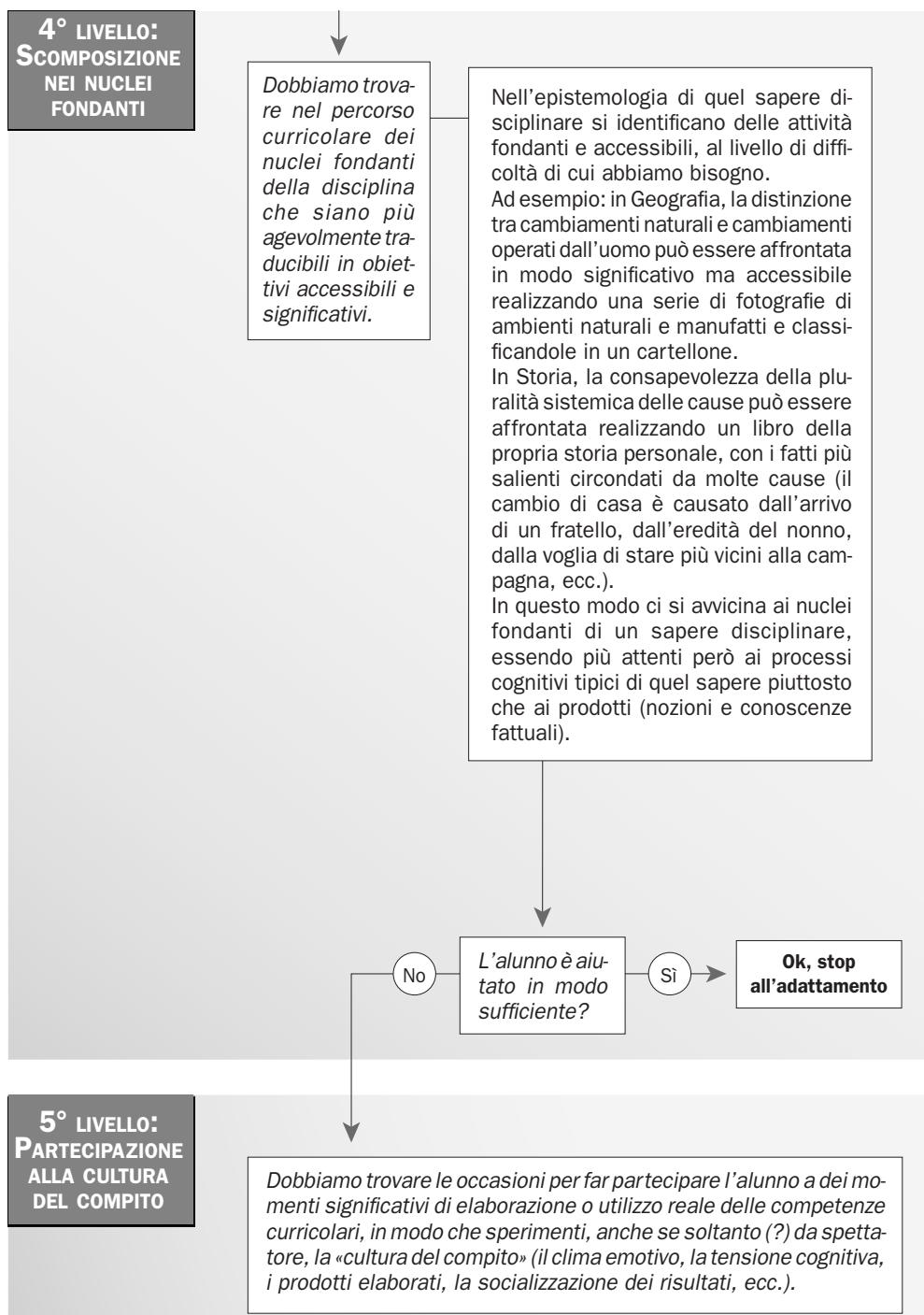


Fig. 1.2 Linee guida e indicazioni per la semplificazione e l'adattamento dei contenuti disciplinari.

Nelle nostre classi i libri di testo possono essere considerati ancora uno tra gli strumenti maggiormente utilizzati da alunni e docenti. Per questa ragione, oltre che per i numerosi e significativi stimoli per l'apprendimento che essi presentano, non è possibile raggiungere la piena integrazione degli alunni con BES prescindendo completamente dalla possibilità che anche gli alunni con maggiori difficoltà vengano messi nella condizione di utilizzarli.

Nel momento in cui si presenta un argomento del libro di testo alla classe è necessario, prima di poterlo adattare rispetto alle abilità e alle difficoltà di ciascun alunno, procedere a una sua attenta *analisi operativa* (tabella 1.2). Questa va effettuata con la collaborazione degli stessi alunni, preferibilmente attraverso una modalità cooperativa, in modo da ricevere da essi le opportune informazioni, necessarie poi per adeguare il testo in base alle esigenze emerse.

Una volta che, con la partecipazione diretta degli alunni, è stata effettuata l'analisi operativa del testo, è possibile procedere al suo *adattamento* in base alle esigenze e alle necessità degli alunni. È bene precisare che «adattare» non significa necessariamente tagliare informazioni oppure semplificarle. L'adattamento è un processo mediante il quale il testo viene adeguato e l'adeguamento deve essere pensato e realizzato in base a ciò che è più utile e funzionale per permettere a tutti gli alunni, sia a quelli con maggiori difficoltà che a quelli più capaci, di partecipare all'attività della classe e di trarre benefici dall'attività stessa (tabella 1.3).

**TABELLA 1.2  
Analisi operativa del testo**

<b>Elementi essenziali che vanno individuati</b>
Gli elementi già conosciuti dagli alunni, perché studiati in precedenza oppure vissuti direttamente a livello di esperienze personali.
Gli elementi particolarmente interessanti e motivanti per gli alunni.
Gli elementi di difficoltà, a livello tematico, cognitivo, linguistico o grafico.
I concetti chiave.
L'idea principale, cioè il messaggio essenziale che si intende comunicare.

**TABELLA 1.3  
Fasi del processo di adattamento del testo**

<b>Adattare un testo significa:</b>
Completare e integrare le informazioni, nel caso queste fossero distribuite su più capitoli oppure sottaciute perché trattate in precedenza.
Approfondire alcuni aspetti del contenuto scolastico presentato nel libro di testo, aggiungendo ulteriori informazioni ricercate su altre fonti.

Evidenziare le parti del testo individuate come maggiormente rilevanti e significative (figura 1.3).
Schematizzare il contenuto presentato dal libro di testo, legando, secondo uno schema logico e attraverso adeguati segni grafici, i vari concetti chiave in esso presenti.
Riscrivere completamente il testo, nel caso in cui la struttura linguistica del paragrafo o del capitolo preso in esame risulti troppo complessa per uno o più alunni.
Ridurre il numero delle informazioni e, se necessario, dei concetti chiave precedentemente individuati.
Costruire un glossario.

<p><b>12. Le Guerre persiane</b></p> <p>L'Impero Persiano diventò sempre più grande e arrivò a invadere la Grecia. Così scoppiarono delle lunghe guerre tra i <b>Greci</b> e i <b>Persiani</b>. Nel 490 a.C. l'imperatore persiano Dario decise di invadere <b>Atene</b> e distruggerla. Ma quando arrivò a <b>Maratona</b>, vicino alla città, fu sconfitto dai soldati greci.</p>	
---	--

Fig. 1.3 Un esempio di testo adattato (tratto da Scataglini, 2012).

### *Strategie logico-visive, mappe, schemi e aiuti visivi*

Gli alunni possono avere difficoltà anche nel comprendere, nell'ordinare il materiale di studio, nell'operare classificazioni, nel memorizzare. L'uso di strategie che sfruttano il canale visivo ci introduce nel mondo delle libere schematizzazioni e delle mappe che, proprio per la loro caratteristica di abbinare il codice visuale a poche parole scritte, favoriscono il recupero di informazioni durante le verifiche scritte e orali, aiutano a fare collegamenti logici, a ricavare parole-chiave e concetti fondamentali, a ordinare la presentazione degli argomenti.

Mentre le libere schematizzazioni sono spontanee, personali e non seguono particolari criteri-guida, le mappe sono il frutto di modelli teorici o di riflessioni su questi e sulla loro applicabilità in ambito scolastico. Si possono distinguere: mappe mentali, teorizzate da Buzan (Buzan, 2006), e mappe concettuali, studiate da Novak (Novak, 2012). Le mappe mentali sono strumenti con una componente soggettiva che servono a generare e rappresentare le idee e il pensiero mediante associazioni, quelle concettuali si riferiscono alla rappresentazione grafica di una serie di concetti in relazione logica e gerarchica tra di loro. Le mappe concettuali individuano le connessioni, il significato delle connessioni e, per questo, sono più oggettive (Ambrosini, 2013).

Possono costituire quindi un primo strumento didattico utile per la costruzione di un apprendimento significativo e condiviso. La mappa concettuale è una rappresentazione della conoscenza che permette di far emergere i significati insiti nei materiali da apprendere e che si serve della rete di informazioni riguardanti la struttura stessa della conoscenza (figura 1.4).

Per quanto riguarda l'uso degli *aiuti visivi*, essi si sono dimostrati particolarmente utili nei casi in cui siano presenti difficoltà nell'elaborazione delle informazioni verbali.

Utilizzando oggetti, immagini, fotografie, icone, schematizzazioni, tabelle, cartelloni, ecc., è possibile infatti ovviare a tali difficoltà, facilitando l'interazione dell'alunno con il materiale/i contenuti da apprendere e permettendogli così di raggiungere una maggiore indipendenza nella gestione dei propri processi di apprendimento.

### *Processi cognitivi e stili di apprendimento*

Questo punto riguarda tutti i processi implicati nell'apprendimento che vengono messi in atto dall'alunno per elaborare le informazioni fornite come input dall'insegnante in funzione di un output. Si collocano quindi a livello trasversale rispetto al processo di insegnamento-apprendimento.

### Attenzione

Una prima abilità attentiva è la *selettività*, che consiste nell'inibire l'elaborazione consapevole di alcuni stimoli; infatti, l'attenzione costituisce contemporaneamente un filtro inibitore e un amplificatore per gli stimoli che l'ambiente invia all'alunno e che devono essere elaborati a livello cognitivo. Nella sua *funzione di filtro*, l'attenzione concentra la consapevolezza solo su alcuni aspetti, impedendo ad altri, irrilevanti in

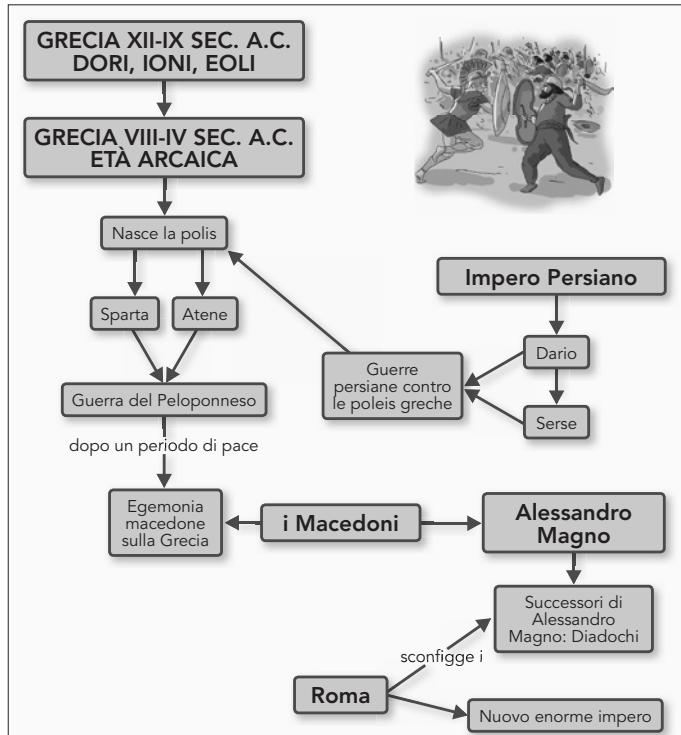


Fig. 1.4 Esempio di mappa concettuale (tratta da Scataglini, 2012).

quel momento rispetto al compito che l’alunno deve affrontare, di entrare nel sistema di elaborazione delle informazioni e di essere considerati a livello cognitivo superiore.

L’attenzione va valutata poi anche su una seconda dimensione, la *capacità*: l’abilità di elaborare contemporaneamente più stimoli diversi o vari aspetti di una situazione stimolo complessa. Questa è molto spesso deficitaria negli alunni con disabilità intellettuale o disturbi gravi dell’apprendimento, per cui essi sono in grado di cogliere solo alcuni aspetti della situazione stimolo e non altri, che vengono di conseguenza ignorati. Questa eccessiva selettività può comportare notevoli limiti nell’apprendimento, poiché riduce l’ampiezza e la complessità dei messaggi che l’alunno è in grado di decodificare ed elaborare.

Una terza dimensione dell’attenzione è la *durata*, e cioè la quantità di tempo in cui l’alunno è in grado di mantenere a un buon livello di intensità il suo sforzo attentivo.

Come è noto, la capacità di produrre buone prestazioni attente non dura illimitatamente nel tempo: nel caso di un alunno con difficoltà, questo limite è ancora più evidente e purtroppo è quasi sempre presente.

È importante infine tenere in considerazione anche il cosiddetto *shift*, cioè la capacità di spostare velocemente il focus attentivo da un oggetto a un altro (Marzocchi, Molin e Poli, 2000). In tabella 1.4 sono sintetizzate le principali funzioni dell’attenzione.

**TABELLA 1.4**  
**Le funzioni dell’attenzione (De Beni et al., 2003)**

Selettività	Capacità	Durata
Permette di «scegliere» alcuni stimoli piuttosto che altri.	Che mettiamo in atto quando suddividiamo le nostre risorse attente su più compiti contemporaneamente.	Abilità che mettiamo in atto quando suddividiamo le nostre risorse attente su più compiti contemporaneamente.

## Memoria

Un’altra importante abilità cognitiva che occorre considerare ai fini della valutazione delle capacità di apprendimento è la memoria.

Evidentemente non sarebbe possibile alcun tipo di apprendimento se non si creasse e si mantenesse stabilmente un qualche tipo di traccia che conservi le informazioni e le esperienze vissute. Da qui l’importanza di valutare le capacità dell’alunno di *conservare (memorizzare) le informazioni ricevute e di ritrovarle (recuperarle) successivamente*, quando il compito o la situazione lo richiede (tabella 1.5).

È quindi fondamentale ricordare anche la distinzione tra *memoria a breve termine (MBT)* e *memoria a lungo termine (MLT)*.

Il complesso di processi cognitivi, non solo specifici di memoria, che va sotto il nome di memoria a breve termine, svolge alcune funzioni base, come quella di trattenere nel focus centrale della consapevolezza per pochi secondi piccole quantità di unità di informazione, in modo che possano venire elaborate dal nostro sistema di conoscenze in un formato

utile per tradursi in risposte e comportamenti concreti (se la situazione lo richiede) e in un corrispondente significato. Le informazioni vengono trattenute ed elaborate in modo più o meno complesso nella MBT anche per essere memorizzate definitivamente ed entrare così stabilmente nella MLT, che dovrebbe mantenerle per un periodo indefinitamente lungo.

**TABELLA 1.5**  
**Processi/Fasi dell'elaborazione mnestica (Cornoldi e Caponi, 1991)**

Codifica	Immagazzinamento	Recupero
L'input in ingresso viene trasformato nel tipo di codice o rappresentazione che la memoria accetta o riconosce.	Mantenere in memoria l'informazione codificata.	Corrisponde alla fase in cui l'informazione viene ritrovata per essere utilizzata.

Le funzioni della MBT sono dunque cruciali per la comprensione e l'elaborazione del materiale, per la traduzione in risposte immediate degli stimoli e per la loro memorizzazione permanente nella MLT. L'alunno con difficoltà di apprendimento presenta in genere dei deficit nella capacità della MBT di trattenere una quantità sufficiente di stimoli su cui (o con cui) deve operare immediatamente (ad esempio, si dimentica facilmente una sequenza).

Si tenga sempre conto della necessità di indagare in modo specifico e sistematico anche le modalità di recupero dell'informazione dalla MLT, e cioè come l'alunno «entra e cerca» nei magazzini di memoria, con quali strategie, con che sistematicità, con l'aiuto di quali indizi, ecc.

### Problem solving e ragionamento

Il problem solving può essere definito come un approccio educativo-didattico volto allo sviluppo di strategie e abilità di soluzione di problemi su *tre piani diversi: psicologico, comportamentale e operativo*.

Nel problem solving l'alunno si trova di fronte a una situazione che, in molti aspetti e per varie caratteristiche, gli risulta nuova e non gestibile secondo le consuete modalità da lui apprese e conosciute. Ciò che viene quindi richiesto in queste situazioni è di mettere in atto un vero e proprio «forzo creativo» volto a individuare *nuove strategie* in grado di indirizzare e condurre lo studente verso la soluzione corretta. Questo avviene solitamente attraverso un paziente processo di «prove ed errori» oppure, in alcuni casi, con un'intuizione illuminante, una sorta di *insight* che, riorganizzando tutti gli elementi in gioco, fa vedere all'improvviso in maniera intuitiva la soluzione corretta.

Per facilitare l'insegnamento agli alunni in difficoltà di modalità di soluzione di problemi corrette e adeguate alle diverse situazioni, è utile l'insegnamento delle cosiddette *strategie facilitanti* come, ad esempio, riorganizzare e ristrutturare in maniera diversa il materiale o i dati in possesso, per non fissarsi su vecchi schemi di azione, perseverando inefficacemente su vecchie modalità operative, ma favorire invece l'emergere di nuove idee e soluzioni.

Il problem solving comporta un'attività cognitiva che implica sia processi di *pensiero divergente e creativo* (ad esempio, nella fase di *brainstorming*), sia processi di *pensiero convergente*, ad esempio quando viene richiesto all'alunno di valutare in maniera razionale le varie ipotesi e di scegliere la soluzione più adatta e attuabile.

### Metacognizione e metodo di studio

Un altro ambito di rilievo della didattica per gli alunni con difficoltà riguarda la *metacognizione e l'autoregolazione consapevole*.

Nella didattica metacognitiva l'attenzione dell'insegnante non è tanto rivolta all'elaborazione di materiali o metodi nuovi per «insegnare come fare a...», quanto al formare quelle abilità mentali superiori di autoregolazione che vanno al di là dei «semplici» processi cognitivi primari (ad esempio, leggere, calcolare, ricordare, ecc.). Questo andare al di là della cognizione significa innanzitutto *sviluppare nell'alunno la consapevolezza* di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni. L'approccio metacognitivo tende a formare le capacità di essere il più possibile «gestori» diretti dei propri processi cognitivi (e quindi, di conseguenza, del proprio *metodo di studio*), dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative. L'approccio metacognitivo si colloca così perfettamente nel quadro metodologico della «speciale normalità», perché consente agli insegnanti di non separare rigidamente i necessari interventi di recupero o sostegno individualizzato dalla didattica normale rivolta all'intera classe, visto che questo approccio si fonda su un comune riferimento metodologico (la metacognizione e le strategie cognitive) e utilizza una serie di collegamenti operativi tra insegnamento «normale» e «speciale».

L'insegnante che opera in modo metacognitivo interviene a quattro livelli diversi, che rappresentano altrettante dimensioni ben distinte della metacognizione, anche se esse sono strettamente interconnesse e si influenzano reciprocamente (tabella 1.6).

**TABELLA 1.6**  
**I livelli della metacognizione**

<b>1° livello: conoscenze sul funzionamento cognitivo in generale</b>	Questo primo livello metacognitivo include una serie di conoscenze, notizie e dati su come funziona la mente umana, per quanto è possibile attualmente saperlo. L'insegnante fornisce all'alunno informazioni generali, organizzate in una sorta di «teoria della mente», rispetto ai vari processi cognitivi e risolutivi, sui meccanismi che li rendono possibili, sui limiti che necessariamente condizionano le prestazioni mentali.
<b>2° livello: autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo</b>	A questo livello si deve parlare di introspezione, autoanalisi e autoconsapevolezza di «cosa e come sto pensando, valutando, ricordando», ecc. Dalle conoscenze teoriche generali si passa a quelle più strettamente individuali e cioè al conoscere da parte dell'alunno stesso il funzionamento dei propri processi cognitivi e comportamentali, rendendosi conto dei rispettivi punti di forza e deficit.

<b>3° livello: uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva</b>	A questo livello l'alunno dirige consapevolmente e attivamente se stesso; In particolare governa lo svolgersi dei propri processi cognitivi (ad esempio, fissarsi un chiaro obiettivo di funzionalità ottimale; darsi istruzioni, aiuti e suggerimenti; osservare l'andamento del processo; valutare lo svolgimento; ecc.).
<b>4° livello: mediazioni cognitivo-motivazionali-emotive</b>	L'alunno che apprende interpreta attivamente tutto ciò che sta vivendo (input diretti e indiretti, cornici organizzative e relazionali, proprie percezioni, ecc.), si rappresenta mentalmente questo complesso di percezioni, vi attribuisce un significato, lo valuta (più o meno correttamente), e tutto ciò produce effetti considerevoli sulle varie componenti dell'azione (facilitandole e inibendole) attraverso mediazioni emotive e motivazionali.

### *Emozioni e variabili psicologiche nell'apprendimento*

Facciamo qui riferimento a tutte quelle variabili psicologiche che influenzano *l'immagine di sé* come persona in grado (più o meno) di imparare. Non possiamo che ribadire il ruolo fondamentale di dimensioni quali il *locus of control* e lo *stile attributivo*, l'*autoefficacia*, l'*autostima*, la *motivazione*, i *fattori emotivi*, ecc. nell'influenzare il processo di apprendimento.

#### **Locus of control e stili di attribuzione**

L'intervento più appropriato a questo livello è quello di aiutare l'alunno a sviluppare un *senso di controllo positivo*, almeno su alcuni settori della sua vita scolastica, discutendo continuamente con lui il rapporto fra la propria attività, gli effetti prodotti da questa e quelli invece attribuibili a fattori esterni, non sempre direttamente controllabili da lui. In alcuni casi si tratta di «attaccare» razionalmente convinzioni molto resistenti, intrecciate alle dimensioni più profonde della personalità e all'autostima, con una paziente opera di ristrutturazione delle credenze e di sostegno psicologico all'accettazione dei propri limiti e delle proprie capacità. Gli stili di attribuzione si riferiscono anche agli atteggiamenti e alle convinzioni più specifiche che l'alunno possiede riguardo alle strategie, alla loro utilità nel processo di apprendimento, al ruolo rivestito dallo sforzo attivo di apprenderle.

#### **Senso di autoefficacia**

Il senso personale di autoefficacia è costituito dall'interazione di un'infinità di fattori ma risente molto dell'atteggiamento ottimistico dell'insegnante che trasmette «fiducia», una sorta di *empowerment psicologico* («trasmissione di forza»). In questo caso, il docente crede profondamente nelle risorse dell'alunno e le valorizza, dando loro credito.

Al di là di un generico atteggiamento positivo, è essenziale una programmazione didattica «basata sul successo», che sia concretamente in grado di garantire all'alunno esperienze vere di efficacia, su cui gli sia possibile rimodellare le proprie percezioni personali, che in molti casi di alunni con difficoltà di apprendimento sfiorano il totale senso di impotenza e le caratteristiche dell'ansia e della demotivazione.

## Autostima

L'autostima dell'alunno è qualcosa che si collega a una fitta rete di rimandi, conferme e dubbi, a molti aspetti della vita scolastica e familiare che, in un primo momento, non sembrerebbero in rapporto fra loro. Pensiamo, ad esempio, ai vari sforzi di facilitazione che l'insegnante quotidianamente attiva nei confronti dell'alunno: semplifica gli obiettivi, programma il «successo garantito», anche fornendo dosi massicce di aiuti, magari non richiesti esplicitamente dall'alunno. Tutto ciò è quasi sempre necessario per garantire che avvengano velocemente gli apprendimenti, ma ne sono stati previsti i possibili effetti negativi sull'autostima? L'aiuto non richiesto può infatti produrre un senso di diversità e di inferiorità rispetto ai compagni, con conseguente sofferenza psicologica a livello di autostima. Lo stesso può accadere con materiale didattico diverso (o percepito come tale dall'alunno a cui è rivolto). Diventa allora essenziale operare didatticamente secondo il principio della «speciale normalità» (Ianes, 2006): *atteggiamenti e materiali il più possibile «uguali» a quelli dei compagni*, proprio per trasmettere il senso positivo e valorizzante dell'«essere considerato come tutti gli altri».

## Motivazione e fattori emotivi

Tutti i fattori psicologici che abbiamo citato contribuiscono senz'altro a potenziare la spinta motivazionale dell'alunno verso l'apprendimento e l'uso di strategie. Accanto alle due dimensioni fondamentali della *motivazione (intrinseca/estrinseca)* dobbiamo considerare altri meccanismi psicologici. È ad esempio importante anche la resistenza dell'alunno alla frustrazione e alla dilazione della gratificazione: se è in grado di tollerare molti tentativi andati a vuoto e l'idea di raggiungere solo dopo un bel po' di tempo l'esito positivo finale, ha una risorsa psicologica estremamente favorevole per la motivazione e la persistenza verso l'obiettivo.

Notevole importanza riveste anche il *dialogo interno motivazionale* dell'alunno: le *autogratificazioni* che spontaneamente si dà, riconoscendo i progressi compiuti, e i messaggi punitivi e autosvalutanti. L'ansia eccessiva per l'insuccesso oppure la tendenza a rispondere in modo emotivo, reagendo con scoppi di collera quando qualcosa non va come dovrebbe, sono altri fattori psicologici che influenzano in modo preciso la motivazione e l'orientamento al compito. Uno dei primi obiettivi dell'insegnante che lavora con alunni con difficoltà è infatti lo sviluppo di forme di autocontrollo dell'eccessiva reattività emotionale.

Un ultimo accenno deve essere fatto relativamente alle idee e alle premesse irrazionali che si trovano nel sistema mentale di riferimento dell'alunno e ai suoi stili di pensiero distorti. L'alunno potrebbe basare la sua analisi della realtà su *aspettative/credenze irrazionali e distruttive* rispetto al suo impegno, alla sua valutazione dei risultati e ai suoi vissuti emozionali: si pensi, ad esempio, all'aspettativa secondo la quale «ci deve sicuramente essere sempre una soluzione» oppure «si deve sempre fare giusto ed essere necessariamente lodati». Risulta dunque evidente l'importanza di una valutazione e di un'attenzione psicologica e educativa particolare dell'insegnante rispetto a questi fattori «sottostanti» al funzionamento strategico e autoregolatorio dell'alunno, che lo possono condizionare direttamente.

### *Valutazione, verifica e feedback*

Questa parte comprende sia le attività di verifica sulla base degli esiti oggettivi delle nostre attività di insegnamento e intervento didattico, sia il fornire feedback adeguati all'alunno rispetto alle attività svolte.

Una prima considerazione riguarda la collocazione temporale nel fornire i feedback: essi non dovrebbero essere previsti soltanto alla fine delle macroattività (quindi essere molto dilazionati nel tempo), ma dovrebbero accompagnare, come una prassi costante, i vari passi delle attività che vengono realizzate, scomponendole eventualmente in sotto-oggettivi micro, facilitanti e che consentano di fornire continui feedback (temporalmente vicini e immediati, facendo molta attenzione a calibrare adeguatamente la dilazione della gratificazione) in grado di orientare o ri-orientare in modo corretto l'alunno verso la meta stabilità.

Una ulteriore riflessione va fatta in riferimento all'*uso degli aiuti necessari e sufficienti*. È opportuno infatti che l'insegnante utilizzi in modo accorto e pianificato gli aiuti, fornendo solo quelli realmente necessari e sufficienti all'alunno in quel momento, in quella situazione e per quel compito specifico, né di più né di meno, per non correre il rischio di creare dipendenza o passività, o andare a incidere sullo sviluppo dell'autonomia e sul suo senso di autoefficacia.

Per quanto riguarda le modalità operative più generali, la verifica dovrebbe essere rivolta a qualcosa di più della pura e semplice acquisizione degli obiettivi: occorre valutare anche il grado di generalizzazione delle abilità e il loro sviluppo in reali competenze, il grado di mantenimento nel tempo delle competenze acquisite e il livello raggiunto rispetto alle capacità di autoregolazione autonoma dell'alunno nell'esecuzione di una data abilità (la sua «competenza», ossia la capacità di orientarsi in una situazione utilizzando al meglio tutte le proprie conoscenze e abilità) (Ianes e Cramerotti, 2009). In tabella 1.7 si elencano le principali tipologie di feedback dirette all'alunno.

**TABELLA 1.7**  
**Tipologie di feedback per l'alunno**

<b>Informativo</b>	Fornire un'informazione relativa al risultato di un comportamento, allo svolgimento di un compito/attività. L'informazione è tanto più efficace quanto più è precisa, meglio se in forma quantificata. Ad esempio, se un insegnante dice al suo alunno al termine della lettura di un brano «Hai fatto solo 4 errori!», fornisce un feedback informativo.
<b>Motivazionale</b>	Rinforzo motivazionale dapprima estrinseco (fornito dall'insegnante), come i rinforzi di tipo sociale: «Bravissimo!», da orientare poi progressivamente verso una forma intrinseca all'alunno (svolgere un'attività per il puro piacere di compierla, studiare per il puro piacere di apprendere).
<b>Re-attributivo</b>	AIutare l'alunno a modificare o attribuire, se necessario, un nuovo significato rispetto alla causa (interna/esterna, stabile/instabile, modificabile o meno) dei propri successi e/o fallimenti nello svolgimento di un compito. Questo servirà a orientarlo in modo più corretto nei compiti/attività futuri.

## Bibliografia

- Ambrosini M. (2013), *Strategie e competenze compensative*. In D. Ianes e S. Cramerotti, *Alunni con BES*, Trento, Erickson, pp. 331-345.
- Andrich S. e Miato L. (2003), *La didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Antonietti A. e Viganò A. (2007), *Il diario del mio apprendimento*, Trento, Erickson.
- Buzan T. (2006), *Come realizzare le mappe mentali*, Milano, Frassinelli.
- Caponi B. et al. (2008; 2009), *Sviluppare la concentrazione e l'autoregolazione*, voll. 1, 2 e 3, Trento, Erickson.
- Colli M. et al. (2009), *Il mio diario delle emozioni. Comprendere ed esprimere rabbia, paura, tristezza e gioia*, Trento, Erickson.
- Colombo B. (2011), *Storie per pensare – Vol. 2. Il pensiero creativo e strategico per i bambini della Scuola Primaria*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. e Caponi B. (1991), *Memoria e metacognizione*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. et al. (1995), *Matematica e metacognizione*, Trento, Erickson.
- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A. e Zamperlin C. (2003), *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Trento, Erickson.
- Di Pietro M. (1999), *L'ABC delle mie emozioni*, Trento, Erickson.
- Fabio R.A. e Pellegatta B. (2005), *Attività di potenziamento cognitivo*, 2 voll., Trento, Erickson.
- Fantuzzi P. e Porro G. (2011), *Attiva-mente*, Trento, Erickson.
- Fogarolo F. e Guastavigna M. (2013), *Insegnare e imparare con le mappe*, Trento, Erickson.
- Friso G. et al. (2006), *Avviamento alla metacognizione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Demo H. (2007), *Educare all'affettività*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec J.C. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- La Prova A. (2008), *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Trento, Erickson.
- Martínez Beltrán J.M. (2007; 2009), *Attivare il potenziale di apprendimento*, 2 voll., Trento, Erickson.
- Marzocchi G.M., Molin A. e Poli S. (2000), *Attenzione e metacognizione*, Trento, Erickson.
- McCombs B.L. e Pope J.E. (1996), *Come motivare gli alunni difficili*, Trento, Erickson.
- Novak J.D. (2012), *Costruire mappe concettuali*, Trento, Erickson.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY*, Trento, Erickson.
- Perticone G. (2004), *La mia motivazione*, Trento, Erickson.
- Plummer D. (2002), *La mia autostima*, Trento, Erickson.
- Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe*, Trento, Erickson.
- Reffieuna A. (2011), *Come funziona l'apprendimento*, Trento, Erickson.
- Rudland J. (2007), *Potenziare la memoria a breve termine*, Trento, Erickson.
- Scataglini C. (2012), *Storia facile per la classe terza, quarta, quinta (scuola primaria)*, Trento, Erickson.
- Scataglini C. (2013), *Geografia facile per la classe terza, quarta, quinta (scuola primaria)*, Trento, Erickson.
- Scataglini C. (2013), *Leggere facile* (collana di testi narrativi su due livelli di complessità), Trento, Erickson.
- Scataglini C. e Giustini A. (1998), *Adattamento dei libri di testo*, Trento, Erickson.
- Sharpe D. e Muller S. (1995), *Abilità di studio* (primo livello), Trento, Erickson.
- Topping K. (1997), *Tutoring*, Trento, Erickson.

## CAPITOLO 2

---

# USO DELLE TECNOLOGIE IN OTTICA INCLUSIVA

*Francesco Zambotti*

Se ogni mattina, entrati in classe, depositassimo tutti gli strumenti tecnologici che abbiamo a disposizione in un unico «mucchio», probabilmente ci stupiremmo di quanti apparecchi diversi, quante funzionalità, quante modalità differenti di interazione, quanti contenuti diversi entrano ogni mattina a scuola e rimangono spesso inutilizzati.

Certamente nel nostro «mucchio» troverebbero posto tantissimi telefoni cellulari di ultima generazione, con la possibilità di collegarsi in rete e di utilizzare funzioni avanzate di condivisione di contenuti. Probabilmente ci saranno dei computer portatili, chiavette USB, ci sarà magari il computer di classe e forse anche una LIM; potremmo trovare dei tablet di proprietà degli alunni, ma anche degli insegnanti. Ci saranno numerosi auricolari e delle calcolatrici. Forse anche degli e-book reader e, infine, degli strumenti tecnologici specifici, se in classe sono presenti alunni con BES. Potrebbe trattarsi di ausili per la comunicazione, software per la sintesi vocale, Smartpen per la registrazione delle lezioni e la sincronizzazione degli appunti, ma anche barre braille, sensori, VOCA e molti altri software o periferiche personalizzate.

Questo soltanto guardando il «mucchio» da fuori; se provassimo ad accendere ognuno di questi strumenti il quadro sarebbe ancora più complesso: software, applicazioni, funzionalità, tecnologie diverse, sistemi operativi differenti, strumenti che comunicano tra loro in vari modi, connessioni web via rete, via cellulare, servizi cloud, servizi in streaming, servizi web, licenze free, open, proprietarie, file legali e file illegali, migliaia di fotografie, centinaia di filmati personali e, forse, da qualche parte anche il libro didattico in formato digitale, magari solo in PDF o interattivo con molte risorse online e applicazioni specifiche.

La scelta su come approcciarsi a questo panorama complesso è del singolo insegnante. Tutto ciò può essere ritenuto una distrazione oppure può essere considerato eccessivamente complesso da gestire.

Si può scegliere di utilizzare qualcosa, di provare a usare qualche strumento o qualche funzione per arricchire la lezione o per permettere agli alunni con BES di

studiare con strumenti che rendano più accessibili i contenuti, che compensino un disturbo.

Si può infine vedere in quel «mucchio» una sfida al cambiamento e provare a utilizzare le tecnologie a disposizione per rendere la nostra didattica *più differenziata, più multidimensionale, più inclusiva*. Si può pensare di cambiare il modo di stare in classe, di comunicare, di accedere ed elaborare i contenuti, di fare ricerca, di fare sintesi, di valutare, di utilizzare con competenza gli strumenti disponibili, giorno per giorno, capendo a fondo le possibilità, i vantaggi, i limiti e i rischi che le tecnologie mettono in mano a ognuno di noi.

Perché le tecnologie possono essere inclusive? Innanzitutto, esse *possono* esserlo, non lo sono di per sé né di diritto né di fatto: è la loro modalità d'uso che ne decreta il grado di inclusività. Semplificando, possiamo dire che le tecnologie didattiche portano sostanzialmente tre grandi vantaggi alle pratiche inclusive e, di conseguenza, alla valorizzazione delle differenze individuali e alla gestione dell'eterogeneità nella classe.

1. Primo vantaggio: le tecnologie *valorizzano le risorse latenti negli alunni*, che spesso non riescono a emergere nelle pratiche didattiche tradizionali, incentrate su stili di insegnamento e apprendimento basate sull'ascolto, sulla ripetizione orale e sull'analisi e produzione del testo scritto.
2. Secondo vantaggio: le tecnologie sono uno strumento particolarmente efficace per realizzare esperienze di *apprendimento significativo*, in un'ottica di didattica per progetti e per soluzione di problemi reali, che metta al centro l'alunno con la propria motivazione e le proprie conoscenze, attivo nella scoperta e nell'esplorazione della realtà e delle discipline.
3. Terzo vantaggio: le tecnologie coadiuvano la *gestione delle pratiche didattiche innovative*. Scardinare i canoni tradizionali del fare scuola comporta, prima o dopo, di valutare la possibilità di usare strumenti diversi da quelli tradizionali, che oggi molto spesso sono strumenti digitali. Da questo punto di vista, l'uso di alcuni strumenti e servizi digitali può dare all'insegnante dei vantaggi nella gestione di processi inclusivi dentro e fuori dalla classe, valorizzando la collaborazione e cooperazione tra alunni, che, in quest'ottica, possono essere sempre posti al centro dell'azione educativa (Zambotti, 2013; Bonaiuti, 2009; Zambotti, 2010).

Molto spesso, tuttavia, rispetto alle tecnologie didattiche sussiste un fraintendimento pregresso: accade che si confonde il mezzo con il fine. L'innovazione si fa risalire al mezzo, allo strumento, all'ultima tecnologia disponibile e non al paradigma didattico di riferimento.

Tutti noi abbiamo ben presente questo controsenso iniziale. Ne è stata (e spesso lo è ancora) piena la retorica sull'innovazione della scuola, laddove il termine «innovazione» veniva a tradursi solamente con la dotazione di strumenti, senza una necessaria riflessione didattica sul loro uso; ne è piena la logica del marketing scolastico, dove si vende il prodotto illudendo di vendere innovazione, ma in realtà si

sta fornendo spesso uno strumento che rimane sottoutilizzato, se non inutilizzato, nelle pratiche didattiche che rimangono tradizionali.

Pensiamo quindi sia fortemente necessario far discendere l'uso degli strumenti specifici (tecnologici, digitali e non) dalla progettazione e della visione didattica che guida l'azione educativa degli insegnanti. In questo senso tutti i metodi didattici realmente innovativi e tesi a valorizzare le differenze possiedono una radice pedagogica comune, che vede l'alunno come vero centro dell'azione didattica, attivo e partecipativo nella costruzione del proprio apprendimento. Questo orientamento è lo stesso che sottende a ogni buona esperienza d'uso delle tecnologie didattiche in classe. Sappiamo ormai, dopo decenni di sperimentazione, che le tecnologie sono efficaci se diventano strumenti quotidiani a disposizione degli alunni, e non se rimangono relegati a strumenti di supporto per l'insegnamento del docente o vengono utilizzati «una tantum» per realizzare progetti didattici specifici, anche motivanti e interessanti, ma sporadici.

In questo senso si prefigura una precisa scelta da parte dell'insegnante. Aderire a un modello e provarne la sperimentazione in classe significa mettere in gioco se stessi come insegnanti e gli alunni come comunità apprendente, al di là dell'esperienza sporadica di un progetto inserito in una didattica che rimane tradizionale.

Potenziare i processi inclusivi gestendo l'eterogeneità delle classi necessita di un ripensamento dei ruoli, ma anche degli strumenti messi a disposizione degli alunni. Per questo motivo è necessario che anche il ruolo delle tecnologie didattiche digitali venga problematizzato in ottica pedagogica, approfondendo le implicazioni pedagogiche che il loro uso comporta per ogni singolo alunno nell'incentivare le proprie potenzialità, e per il gruppo classe come comunità apprendente, cooperativa e resiliente.

Nei prossimi paragrafi proveremo a delineare meglio i tre possibili vantaggi derivati dall'uso delle tecnologie didattiche per la gestione dell'eterogeneità.

### **Valorizzare le differenze anche con le tecnologie in classe**

Il principale vantaggio (e anche il più facilmente comprensibile e trasparente) nell'uso di tecnologie didattiche nell'ambito di una progettazione didattica inclusiva e significativa, che metta al centro dell'azione educativa la valorizzazione delle differenze individuali nel contesto del gruppo classe, è la possibilità di utilizzare diversificati codici comunicativi multi- e ipermediali, che attivino differenti modalità di elaborazione della conoscenza da parte degli alunni.

Rispetto a questa definizione, è utile soffermarsi sull'obiettivo della «valorizzazione delle differenze nel gruppo classe». Questa dimensione è fondamentale per non compiere un errore molto comune nella riflessione legata alle tecnologie didattiche, cioè quella di individualizzare ogni percorso didattico, di dare a ognuno lo strumento adatto diverso da quello del compagno, o di farsi tentare dalla «macchina per im-

parare» che fornisca in maniera automatica i percorsi di insegnamento veicolati dal web, depotenziando le relazioni personali di gruppo.

L'orizzonte inclusivo parte invece proprio dall'uso delle tecnologie nel gruppo, come strumento per eliminare barriere all'apprendimento e facilitare i processi di elaborazione della conoscenza per tutti. L'uso delle tecnologie quindi viene a incardinarsi in una progettazione d'uso intrinseca alla didattica, come strumento per tutti, a supporto delle diversità che si evidenziano nel gruppo, innanzitutto rispetto agli stili cognitivi e ai diversi talenti che gli studenti (tutti!) possono esprimere.

Evidentemente, per permettere ad alunni con BES di esprimere al meglio il proprio potenziale e valorizzare i propri punti di forza e le proprie abilità nel gruppo, sarà utile usare ausili e strumenti tecnologici che incidano significativamente sui percorsi di studio individualizzati e personalizzati.

Non vogliamo qui certamente limitare o negare gli enormi vantaggi che l'uso degli ausili tecnologici portano all'autonomia di vita e di studio delle persone con disabilità e con disturbi specifici, anche in un'ottica di progetto di vita che si estenda nell'oltre scuola (Fogarolo, 2012; Fogarolo e Scapin, 2010; Besio, 2005). È evidente che già questo è un grande vantaggio che le tecnologie digitali (e non) mettono in campo rispetto alla valorizzazione delle differenze. Tuttavia, la dimensione che vogliamo sottolineare maggiormente in questo contesto è quella relativa all'uso delle tecnologie diffuse nel gruppo classe, composto da molte differenze, alcune più evidenti e altre più nascoste.

### *Tecnologie didattiche e intelligenze multiple*

Certamente la prospettiva didattica strutturata rispetto alla valorizzazione delle intelligenze multiple è quella nella quale l'uso di tecnologie didattiche può essere maggiormente valorizzante e, per certi versi, insostituibile. Volendo potenziare stili di apprendimento e forme di intelligenza comunemente non valorizzate nella didattica tradizionale, è quasi automatico rivolgersi anche all'uso delle tecnologie per attivare sia *entry points*, sia *exit points* strategici (Gentili, 2011). Una lunga tradizione didattica e pedagogica ha già riflettuto sull'uso delle tecnologie rispetto alla prospettiva delle intelligenze multiple, basti pensare all'opera di Walter McKenzie, tradotta anche in italiano (McKenzie, 2014).

Vogliamo qui sottolineare solamente i vantaggi che l'uso di tecnologie didattiche digitali porta a tutte le diverse forme di elaborazione della conoscenza, e in particolar modo a quelle visive, logico-matematiche e naturalistiche. Certamente i vantaggi ci sono anche nella narrazione, ampliando il testo scritto a mano con tutti i codici della narrazione multimediale, sociale e ipermediale, ma è nelle altre forme di intelligenza che i vantaggi si fanno ancora più evidenti e insostituibili. Rispetto, ad esempio, all'attivazione e all'uso di strategie logico-visive, l'uso delle tecnologie consente di utilizzare strumenti e fonti che permettano realmente all'alunno di costruire i propri percorsi di apprendimento utilizzando la componente visiva e visuo-spaziale (Foga-

rolo e Guastavigna, 2013). Questo è vero certamente per l'uso delle mappe cognitive nella didattica, ma anche nella progettazione di prodotti multimediali. Costruendo, spostando, revisionando e condividendo nel piccolo e grande gruppo il lavoro, la logica visiva è sempre più stimolata ed è sempre più elemento centrale dell'azione educativa, contribuendo alla facilitazione e alla strutturazione di un metodo di studio efficace per tutti, e in special modo per quegli alunni che trovano nel testo scritto una barriera a un apprendimento efficace (Pontalti e Zambotti, 2014). Certo, questo in una prospettiva di costruzione e di uso autonomo degli strumenti e non di uso delle mappe e di materiali didattici come fonte di informazione già data, alternativa al libro di testo o alla scheda didattica consegnata dall'insegnante (si veda il box 2.1).

#### BOX 2.1 Mappe e materiali didattici

##### **Fumetti e corti di animazione in classe: Storyboard That e PowToon**

[www.storyboardthat.com/storyboard-creator](http://www.storyboardthat.com/storyboard-creator)  
[www.powtoon.com/](http://www.powtoon.com/)

Un'attività accattivante per i ragazzi, che stimola molto le componenti verbali, estetiche e narrative, ma anche emotive dell'intelligenza, è la realizzazione di semplici fumetti o animazioni utilizzando dei servizi online. Tra questi risultano molto funzionali alla didattica due servizi: Storyboard That e PowToon.

Storyboard That permette di creare degli storyboard e delle classiche strisce di storie a fumetti, utilizzando un semplice editor online in cui è possibile scegliere e personalizzare decine di personaggi, ambienti, oggetti e sfondi narrativi. È ideale per i ragazzi della scuola secondaria di primo grado e per il biennio della secondaria di secondo grado, oltre che per alunni con difficoltà specifiche. L'utilizzo gratuito ha qualche limitazione rispetto a quello a pagamento, ma non ne impedisce l'uso efficace in classe.

PowToon è invece uno strumento che consente in maniera divertente e immediata di realizzare brevi animazioni, video e presentazioni interattive molto accattivanti, utili come spot o come oggetto alternativo alla classica mappa di sintesi di un argomento.

L'uso di questi strumenti come exit points di un lavoro basato sulle intelligenze multiple è una valida alternativa a lavori più tradizionali. Per la creazione di questi artefatti digitali, infatti, è assolutamente indispensabile la collaborazione e la cooperazione di più tipologie di intelligenze, che lavorino insieme alla creazione di un prodotto.

##### **Mappe concettuali per riflettere sul pensiero: C-Map Tools**

<http://cmap.ihmc.us/>

Poche tecnologie didattiche possono vantare un fondamento teorico tanto radicato e complesso come le mappe concettuali. Derivate direttamente dalle ricerche e dagli studi di Joseph Novak (Novak, 2012) sull'apprendimento significativo, le mappe concettuali sono lo strumento principale per gestire e fare emergere i flussi di pensiero e ragionamento che sussistono alla logica umana.

Il software free C-Map Tools, molto noto e utilizzato nelle scuole di ogni ordine e grado, deriva direttamente dal gruppo di lavoro e ricerca di Novak ed è un software utile esclusivamente per la creazione di mappe concettuali. Da alcuni anni esiste anche la versione app per tablet Apple, oltre che la versione software per pc.

Non è in questo senso assolutamente da confondere con molti altri software utili per la creazione di mappe mentali. Mediante l'uso didatticamente consapevole di questo software, gli alunni avranno modo di approfondire in maniera dettagliata i propri meccanismi logici e acquisiranno una profonda competenza metacognitiva rispetto al proprio modo di pensare e ai meccanismi che regolano la comunicazione e la creazione di pensiero condiviso tra pari. La teoria dell'apprendimento alla base delle mappe concettuali, infatti, non è per nulla scontata e mette al centro dell'azione educativa il soggetto apprendente con le sue conoscenze pregresse e le sue abilità di costruire conoscenza nella relazione con l'altro, mediante la progettazione e la costruzione di mappe concettuali, anche complesse.

### **Dal brainstorming alle mappe cognitive: VUE (Visual Understanding Environment)**

<http://vue.tufts.edu/>

VUE è un software open source disponibile per tutti i sistemi operativi (Linux incluso). È un software pensato per la costruzione di mappe mentali e mappe concettuali, ma è ideale anche per gestire le fasi di lavoro in piccolo e grande gruppo a partire da un brainstorming e per creare qualsiasi forma di schema logico-visivo e di anticipatore organizzato della conoscenza. A differenza di tanti altri programmi (anche molto validi) per la creazione di mappe cognitive, VUE non vincola l'utilizzatore a una struttura iniziale di mappe e permette di creare nodi singoli, da disporre nello spazio senza alcuna limitazione. La possibilità, inoltre, di passare automaticamente dalla struttura della mappa mentale a quella della mappa concettuale con l'inserimento delle parole legame lo rendono uno strumento molto versatile e personalizzabile rispetto alle procedure di lavoro adottate dai singoli gruppi e dai singoli alunni. Ulteriore vantaggio di VUE è la facilità di inserimento nei nodi della mappa di immagini e risorse multimediali (ad esempio brani audio o video). È sufficiente trascinare un elemento multimediale con il mouse in un nodo per inserirlo direttamente nella mappa. Questa facilità di interfaccia lo rende perfetto anche per l'utilizzo alla LIM.

Allo stesso modo l'intelligenza musicale, strettamente connessa all'intelligenza logico-matematica, è fortemente stimolata dall'uso delle tecnologie, mettendo in campo risorse e strumenti che consentono non solo l'accesso a fonti di informazione, ma anche l'elaborazione delle fonti stesse. In generale, non c'è un'intelligenza che non possa trarre vantaggio dall'uso di tecnologie didattiche.

Da questo punto di vista risulta strategico l'orizzonte profondamente innovativo della didattica per competenze e per progetti, nell'ambito del quale competenze diverse sono chiamate in causa contemporaneamente, al fine di arrivare a un risultato finale che è la somma di competenze specifiche, ma soprattutto di capacità di pianificazione, progettazione, condivisione del lavoro e rispetto del lavoro reciproco (in questo senso, nella costruzione della conoscenza, entrano in gioco anche le forme interpersonali e intrapersonali).

Idea di fondo della progettazione didattica per competenze e per problemi reali non è certo quella di realizzare un prodotto finale di livello professionale, quanto piuttosto quella di valorizzare tutte le diverse forme di espressione della creatività e della logica personale. Questo per dare modo anche agli alunni che fanno maggiormente fatica con gli strumenti tradizionali del libro, del testo scritto e dell'espressione orale, di sperimentare il successo (in ottica anglosassone si direbbe «celebrare il successo»).

L'esperienza insegna, infatti, che spesso gli alunni più competenti nell'uso di strumenti digitali di tipo avanzato non sono gli studenti «più bravi della classe», ma proprio quelli che normalmente faticano a emergere nel contesto tradizionale. Nel lavoro collaborativo o cooperativo di costruzione di un progetto didattico, invece, proprio l'unione delle diverse competenze e intelligenze ha modo di mostrare tutti i punti di forza posseduti da questi studenti, spesso proprio nell'uso delle strategie visive e creative necessarie per rimettere insieme le diverse parti del lavoro della classe.

Per questo motivo nei box operativi che seguono vengono presentate diverse azioni didattiche e i relativi strumenti, utili per realizzare in classe didattiche per competenze e per problemi reali: 1. la realizzazione di un sito web o di un blog (box 2.2); 2. l'orizzonte del coding (box 2.3), come dimensione dell'apprendimento capace di stimolare la creatività personale e la didattica per problemi.

La nostra prima proposta è la realizzazione di un sito internet su un argomento disciplinare (realizzabile molto facilmente senza alcuna conoscenza di programmazione, con il servizio online Wix), ma che potrebbe essere anche un blog di classe. In questa logica, per creare un sito web è necessario che tutte le diverse forme di intelligenza presenti nel gruppo classe collaborino insieme per un risultato unitario.

In secondo luogo, proprio per valorizzare le differenze individuali e poter lavorare a livelli anche molto diversi nell'ambito della classe, è stato proposto l'uso del software gratuito Scratch. Un vero e proprio linguaggio di programmazione per oggetti, visivo e altamente personalizzabile, che ha già mostrato in tutto il mondo il proprio potenziale didattico, creativo e educativo (Resnick, 2018). Scratch è uno strumento per tutte le età, capace di stimolare la logica e la fantasia dei ragazzi, pur ponendo complessi problemi da risolvere nella costruzione delle narrazioni.

#### BOX 2.2 Realizzare siti web in classe

##### **Intelligenze multiple al lavoro: Wix**

[www.wix.com](http://www.wix.com)

In un'ottica di didattica per progetto e per risoluzione di problemi reali, dal punto di vista delle tecnologie, pochi lavori sono più efficaci del provare a realizzare un sito Web o un blog su un qualsiasi argomento. Per arrivare al risultato finale si dovranno risolvere moltissimi problemi, trovare numerose mediazioni tra le persone coinvolte nella costruzione e, soprattutto, si dovranno mettere in gioco moltissime forme diverse di intelligenza. Certamente dovranno essere messi in campo gli aspetti maggiormente visivi, logici e narrativi per arrivare a un sito Web efficace e funzionante, ma al contempo saranno fortemente chiamate in causa tutte le forme di intelligenza sociale, nella mediazione tra i pari e nel processo decisionale individuale.

Partendo da questo presupposto, Wix è un servizio online gratuito per creare siti Web (perfettamente reali e funzionanti e di elevata qualità) in maniera semplice e veloce.

Basandosi completamente su una logica WYSIWYG (*what you see is what you get*) permette a chiunque di realizzare un sito didattico senza conoscere un'unica riga di codice di programmazione. Wix funziona in maniera molto semplice: si sceglie un modello di sito già realizzato

da altri da un vasto menù iniziale. Si seleziona la voce «modifica» (edit) e da quel momento in poi ogni parte del sito può essere modificata a proprio piacimento.

A un livello base, la foto presentata nel modello potrà essere sostituita da una propria foto, così come tutti i testi presenti sul sito e le voci di menù. Adottando un approccio prettamente visivo, sarà molto facile personalizzare i contenuti e, per i più abili, modificare completamente il sito di partenza creandone uno del tutto personale. Il sito finale potrà essere pubblicato del tutto gratuitamente sul Web, mantenendo però nel nome dell'indirizzo l'estensione .wix (ad esempio <http://nomedelmosito.wix.com>) e un piccolo banner pubblicitario di Wix a fondo pagina. Abbonandosi al servizio, invece, spariranno sia l'estensione, sia il piccolo rimando pubblicitario a fondo pagina.

Tuttavia, data la natura didattica della proposta d'uso di Wix, non è indispensabile l'abbonamento e il servizio è perfettamente utile per la scuola, offrendo anche la possibilità di lavoro condiviso tra più persone. Wix è perfetto per la gestione di una didattica per progetto, che metta in gioco le differenti intelligenze presenti in classe.

### BOX 2.3 Programmazione (coding)

#### **Scratch**

<http://scratch.mit.edu/>

Parlando di competenze complesse possedute dall'alunno e di uso efficace delle tecnologie a supporto di un ruolo attivo, significativo e motivante per l'alunno, è fondamentale citare Scratch. Scratch è un semplice linguaggio di programmazione creato dal gruppo di ricerca Lifelong Kindergarten del MIT Media Lab (Resnick, 2018).

Si radica nella tradizione didattica e pedagogica del costruzionismo di Seymour Papert, ma, al di là di questo, è un linguaggio estremamente divertente e flessibile, perfetto per i ragazzi (e gli insegnanti) che vogliono mettersi in gioco nella programmazione e progettazione di artefatti digitali.

Scratch è completamente gratuito e sono milioni i progetti già realizzati con questo linguaggio nelle scuole di tutto il mondo, anche in Italia. L'uso di Scratch a scuola permette all'alunno di programmare semplici giochi, brevi sequenze animate, oppure piccole attività interattive o storie narrate, utilizzando tutti i codici della multimedialità e dell'interattività. È un linguaggio di programmazione e pertanto può essere utilizzato a un livello base, oppure può dare vita ad artefatti molto più complessi.

La programmazione, estremamente semplice, si basa sulla messa in sequenza di blocchi logici (script) di molte diverse tipologie mediante un software scaricabile o un editor oggi anche online al sito <http://scratch.mit.edu/projects/editor>.

L'interfaccia è specificamente studiata per essere semplice, senza tuttavia banalizzare il compito e l'impegno che vengono richiesti nella fase di programmazione. Scratch è certamente uno degli esempi più efficaci e riusciti su scala mondiale di come si possano usare le tecnologie per stimolare la fantasia, la creatività e la logica, nel rispetto delle propensioni e potenzialità di ciascuno. È un importante strumento didattico, che dovrebbe far parte degli strumenti messi a disposizione degli alunni, in un'ottica di didattica aperta e di didattica per competenze.

## Apprendimento significativo e tecnologie per la didattica

Al fine di facilitare e valorizzare la gestione dell’eterogeneità in classe è necessario, come già detto, elevare il ruolo dell’alunno a protagonista attivo di ogni fase didattica, non solo come utilizzatore di strumenti tecnologici di tipologie diverse, ma anche come partner di progettazione e costruzione di percorsi didattici.

Questo principio radicale è lo stesso che sta alla base della prospettiva pedagogica e didattica dell’apprendimento significativo, un orizzonte di azione che ha fortemente influenzato anche il mondo delle tecnologie per la didattica, sia in classe, sia a distanza (*e-learning*).

L’apprendimento significativo, infatti, si basa sull’idea di apprendimento come integrazione delle nuove conoscenze a partire da ciò che l’alunno già conosce (Novak, 2001; Novak e Gowin, 2001; Novak, 2012). In questo senso, esso punta l’attenzione in maniera centrale sulla motivazione ad apprendere e sulla risoluzione di problemi in situazioni reali (Jonassen, 2009), specialmente utilizzando forme di interazione tipiche della didattica cooperativa. Traendo infatti origine dal paradigma costruttivista, la conoscenza nell’apprendimento significativo è vista come prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto, strettamente collegata alla situazione concreta in cui avviene l’apprendimento, e quindi imprescindibilmente legata alla collaborazione e comunicazione tra pari.

In questo senso, l’uso delle tecnologie deve poter incentivare le forme di lavoro in piccolo e grande gruppo, basandosi sulla risoluzione di problemi reali che mettano in gioco le vere competenze in possesso degli studenti, per quanto riguarda sia gli apprendimenti disciplinari sia le tanto citate competenze europee, che raramente però vengono realmente valorizzate nella didattica quotidiana (e la competenza digitale è tra queste).<sup>1</sup>

Le proposte didattiche quindi devono mettere lo studente immediatamente di fronte a una serie di problemi reali da risolvere, di natura molto differente. In questo modo la motivazione ad apprendere è legata alla risoluzione di problemi reali, e non alla valutazione.

La gestione delle differenze individuali in una prospettiva di apprendimento significativo è spontanea, proprio perché nella costruzione del progetto, nell’interazione tra pari e nelle prese di decisione rispetto alle soluzioni dei problemi, gli alunni avranno modo di vivere un’esperienza di apprendimento reale, non falsificata, che li metterà totalmente in gioco con le loro attitudini, i loro limiti e le loro capacità. Certamente una complessità didattica non facile da gestire per l’insegnante, ma altamente formativa per gli alunni e molto valorizzante per chi voglia fare delle differenze non un ostacolo da superare, ma un punto di partenza su cui costruire relazioni e apprendimento.

<sup>1</sup> Per il significato che ogni competenza chiave assume, si rimanda alla lettura della Raccomandazione, reperibile al link: [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)

In quest'ottica, le tecnologie permettono da un lato di produrre oggetti e progetti reali, di alta qualità, costantemente modificabili, personalizzabili e adattabili ai diversi contesti (cosa molto difficile utilizzando solo strumenti non tecnologici); dall'altro di gestire in maniera estremamente flessibile gli spazi e i tempi del lavoro dei singoli e dei gruppi, apportando un notevole vantaggio alla dimensione cooperativa dell'apprendimento.

### Gestire pratiche didattiche innovative anche con le tecnologie in classe

Da tutto ciò che è stato fin qui detto, risulta chiaro che l'uso delle tecnologie è funzionale alla gestione di pratiche didattiche fortemente innovative in classe. Lasciare nelle mani degli studenti strumenti tecnologici anche molto avanzati e complessi non può che provocare delle conseguenze tangibili e inevitabili nei processi di apprendimento e nella vita di classe.

Spesso esiste il timore, da parte della scuola, di gestire questa complessità e si cerca di ridurla imponendo limitazioni d'uso, divieti e contesti specifici per l'uso delle tecnologie. Chiaramente nella nostra ottica, al contrario, è proprio questa complessità che deve essere affrontata per rendere l'uso di questi strumenti realmente efficace per potenziare percorsi inclusivi. È necessario basarsi su un accordo, una sorta di patto educativo tra alunni e insegnanti, nello stabilire insieme le regole di partecipazione, di convivenza e di uso degli strumenti e anche delle possibili sanzioni previste per un uso scorretto delle stesse. Solamente un uso ragionato e condiviso delle tecnologie didattiche può renderle strumento di studio e non più un elemento di novità che rimane accattivante per poco tempo e poi viene dimenticato per sempre.

Su questo assunto si basa la nostra proposta d'uso delle tecnologie didattiche nel quotidiano, senza che queste diventino l'elemento centrale della didattica e dell'attenzione degli alunni (se non un primo momento di curiosità o anche di entusiasmo). Il centro dell'azione didattica deve rimanere fortemente focalizzato sul gruppo classe e sui singoli alunni, impegnati seriamente (quindi coinvolti e motivati) nella partecipazione alla costruzione del proprio metodo di studio e delle proprie competenze chiave.

Questa attenzione è necessaria per rispondere a due problemi molto pratici e banali, che spesso scoraggiano gli insegnanti dall'adozione di tecnologie in classe. Il problema della sicurezza dell'uso della rete in contesti didattici e il problema della gestione dei file digitali prodotti nei lavori a scuola e in classe dai ragazzi.

Rispetto al primo problema, è necessario dire che ogni scuola dovrebbe attrezzarsi con serie politiche e prassi di messa in sicurezza della propria rete, in modo che possa essere utilizzata efficacemente in prima persona dai ragazzi (questo chiaramente dopo aver affrontato il problema, soprattutto economico, di ottenere la possibilità di disporre di una rete wireless accessibile nelle classi dagli studenti). Tuttavia, anche rispetto all'uso di un unico computer disponibile in classe, l'esperienza insegna che

spesso in aula vengono utilizzati i motori di ricerca tradizionali, senza eccessive precauzioni. Gli stessi insegnanti non conoscono le alternative possibili e più sicure, già adottate nelle scuole con maggiore esperienza di innovazione tecnologica e didattica.

Il secondo problema è invece strettamente legato ai tempi; sono pochi gli insegnanti che trasferiscono i file digitali creati a scuola direttamente agli studenti e, in molti casi, quei pochi insegnanti lo fanno utilizzando le chiavette USB, oppure gli indirizzi e-mail dei genitori. Questo crea un'enorme perdita di tempo alla fine della lezione. L'utilizzo di una classe virtuale (come ad esempio l'utilizzo della G Suite for Education di Google, si veda il box 2.4) è invece perfettamente efficace nella gestione di queste dinamiche e, in più, consente di utilizzare un enorme patrimonio di servizi web pensati per la gestione cooperativa e condivisa del lavoro.

In un mondo sempre più connesso, in cui le logiche della condivisione permettono ogni aspetto della vita digitale, abituare i ragazzi a condividere il lavoro in uno spazio virtuale e sicuro è certamente un'azione educativa significativa e un processo di apprendimento utile per il futuro. Senza l'uso di questi strumenti è difficile, nella realtà, immaginare di incentivare le dinamiche cooperative e collaborative con le tecnologie in classe, perché i tempi e gli spazi di lavoro con le tecnologie devono necessariamente interessare il lavoro a casa, al di fuori dell'aula. Un tempo di studio, quindi, che deve permettere l'uso di spazi virtuali di condivisione in tempo reale dei materiali e di possibilità di comunicazione sincrone e asincrone tra gli studenti (e con gli insegnanti), nella piena sicurezza della gestione dei dati e dei profili personali.

#### BOX 2.4

#### Classe virtuale per gestire attività cooperative in aula

##### **G Suite for Education**

<https://edu.google.com>

Chiunque voglia gestire attività cooperative in classe, che prevedano un qualsiasi uso di tecnologie digitali, affronta come primo problema quello di facilitare, velocizzare e rendere possibile le attività cooperative tra ragazzi anche via Web. È necessario quindi che l'insegnante predisponga una classe virtuale a cui hanno accesso solamente gli alunni della classe (ed eventualmente i genitori, trattandosi di minori). Un sistema molto efficace per creare e gestire una classe virtuale è costituito dalle G suite for Education.

Le G Suite for Education sono un insieme molto ampio di strumenti (compresa la posta elettronica) dato in maniera del tutto gratuita alle istituzioni scolastiche. Non è quindi solo il singolo insegnante che attiva la G Suite for Education, ma è il sistema scolastico (spesso provinciale o regionale) che attiva il servizio e lo mette a disposizione della comunità scolastica di riferimento. Ad esempio, in Italia gli strumenti di Google sono messi a disposizione del tutto gratuitamente per gli insegnanti della Valle d'Aosta, dell'Emilia-Romagna e del Trentino, e certamente anche di molte altre regioni e province.

Oltre che a gestire le classi virtuali, le Google Apps permettono la gestione del lavoro cooperativo in tempo sincrono e di modificare contemporaneamente lo stesso documento, anche lavorando da computer diversi (perfetto, quindi, per i compiti a casa).

Il vero vantaggio delle Google Apps, tuttavia, risiede proprio nel loro carattere, per così dire, istituzionale perché, essendo uno strumento della scuola, le questioni riferite alla privacy dei dati personali degli alunni e dei docenti, che altrimenti dovrebbero essere risolte dal singolo insegnante, vengono risolte a livello centrale. Le Apps funzionano con indirizzi mail istituzionali della scuola (anche degli alunni) e non con indirizzi privati, quindi semplificano moltissimo tutte le possibili problematiche relative alla privacy rivolte a minori.

Oltre a ciò, trattandosi di un servizio Google, le Apps mettono a disposizione numerosi servizi di natura molto diversa tra loro: dalla semplice scrittura collaborativa di un documento di testo o di un foglio di lavoro, a strumenti di editing grafico, fino ad arrivare a strumenti di videoconferenza e messaggistica istantanea per la collaborazione a distanza e alla gestione di calendari e planner di classe. Il tutto sempre controllabile e attivabile personalizzando le funzioni da parte del docente.

Si incentiva l'uso delle tecnologie, e tramite esse dell'innovazione delle pratiche didattiche cooperative, solo se è il sistema scolastico che si attrezza a garantire un'efficace gestione di base degli ambienti di lavoro digitali, e non se il singolo insegnante è lasciato da solo a dover gestire tutta la complessità che ne deriva.

Siamo quindi di fronte a un problema culturale serio, rispetto al quale ogni docente deve interrogarsi e forse finalmente convincersi che la competenza digitale non è un'opzione possibile, ma un obiettivo ineludibile per tutti. È una competenza base del cittadino del mondo contemporaneo; se la scuola non crea competenze nell'uso significativo delle tecnologie per tutti i suoi alunni, ma in particolare per quelli che non trovano al di fuori delle mura scolastiche un tessuto sociale di riferimento culturalmente ricco e stimolante, queste persone saranno ancora più deprivate, ma anche ancora più esposte ai rischi che un uso scorretto delle tecnologie può comportare, quando non a veri e propri reati in cui potenzialmente incorrere. Scegliendo, inoltre, di non utilizzare tecnologie, si condannano queste fasce di popolazione già in partenza svantaggiate e con maggiori ostacoli da superare per costruire autonomia di vita, a rimanere solo i fruitori, i consumatori di prodotti e contenuti, senza possibilità di essere protagonisti in prima persona del cambiamento che le tecnologie impongono alla nostra società.

Adottare in generale dei metodi didattici che vogliono cambiare i paradigmi della didattica richiede da parte dell'insegnante una scelta ragionata, determinata, in alcuni casi anche radicale nell'organizzazione della propria azione educativa. La scelta di utilizzare tecnologie a scuola non è diversa, si basa su scelte didattiche precise e ha finalità educative che vanno molto oltre l'uso di uno strumento tecnologico.

## La LIM, nonostante tutto?

A distanza di più di dieci anni dalla comparsa della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) nelle classi delle scuole italiane, ha ancora senso parlare di LIM e

didattica? Se è vero che per molti insegnanti la LIM rimane un oggetto sconosciuto e mai entrato negli edifici scolastici e, per molti altri, ancora rimane un ingombrante soprammobile coperto con un telo o spesso chiuso in stanze poco usate, è anche vero che sono molto numerose le esperienze sul suolo italiano in cui la LIM è diventata oggetto didattico d'uso quotidiano e contribuisce insieme ad altri strumenti a incentivare l'uso delle tecnologie e a gestire dinamiche di apprendimento meno tradizionali.

Purtroppo, a distanza di anni dai grandi piani di investimento ministeriali sulla diffusione della LIM (dal 2007 al 2012), è necessario ammettere che esistono molte problematiche rispetto all'uso di questi strumenti.

Innanzitutto anche a livello internazionale i dati mostrano come la LIM sia rimasta nella maggior parte dei casi uno strumento a uso degli insegnanti, utilizzato per lo più per mostrare contenuti audio-video e non per sfruttare le caratteristiche interattive dello strumento.

Si è quindi concretizzato uno dei rischi maggiori su cui, fin dal primo momento, la ricerca pedagogica aveva insistito, ovverosia la riproduzione con strumenti nuovi di modelli didattici tradizionali, senza un apporto reale all'innovazione didattica. In più è stato rilevato un problema economico di manutenzione, sempre più importante. I costi di manutenzione delle LIM sono stati superiori alle aspettative, soprattutto per quanto riguarda i videoproiettori, con frequenti sostituzioni delle lampade, molto costose, oltre alle eventuali rotture dell'apparecchiatura. Queste spese, se non preventive, hanno spesso messo in difficoltà le scuole, con tempi molto lunghi per il ripristino delle apparecchiature e un conseguente calo di motivazione all'uso da parte di insegnanti e studenti. A questi aspetti strutturali si aggiunge la problematica della formazione dei docenti, che spesso è rimasta sul solo piano tecnico e non didattico, ed è stata gestita senza una reale sperimentazione didattica dell'utilizzo dello strumento, portando a un uso superficiale della LIM o spesso al non uso delle dotazioni tecnologiche.

Se quindi, in riferimento alle LIM, il panorama non è roseo, è necessaria una riflessione sul loro uso e sul sistema globale di innovazione digitale da proporre nelle scuole, che già si è trasformato nel Piano Nazionale Scuola Digitale, il quale, molto più che sugli strumenti tecnologici, punta sulla dotazione della rete Internet nelle scuole e quindi sull'infrastruttura telematica di cui ogni tipo di apparecchio tecnologico può avvalersi.

Tuttavia è indubbio che sono migliaia le LIM funzionanti, ben tenute, spesso ancora nuove presenti nelle classi: non utilizzarle secondo dei principi didattici chiari, efficaci e scientificamente validati sarebbe un ulteriore spreco di risorse.

### **Indicazioni didattiche per un uso consapevole della LIM**

Di seguito proponiamo un elenco di punti didattici chiave mirati a un uso consapevole della LIM per la didattica, utile per evitare le distorsioni che a livello

globale si stanno manifestando come più frequenti. Alcuni sono molto noti e ormai quasi inflazionati, ma l'osservazione delle realtà nelle scuole ci mostra un panorama che deve ancora evolvere e nel quale possono essere ripensati l'uso e la collocazione fisica e didattica di questi strumenti, per non continuare a sottoutilizzare tali risorse o, ancor peggio, per non continuare a proporre modelli didattici poco innovativi e poco partecipativi.

### *1. La LIM è una risorsa nelle mani degli studenti*

Alla LIM si va individualmente, in piccolo o in grande gruppo, per elaborare una consegna, per azzardare ipotesi o per tirare le fila di fasi di lavoro svolte in maniera cooperativa al banco, con i tablet, con i computer o nei laboratori di informatica. Alla lavagna non si va più solo per l'interrogazione: si va per mettere in gioco le proprie abilità e le proprie conoscenze, anche informatiche, per condividerle con i compagni e con i docenti, per aiutare e per raggiungere gli obiettivi prefissati. Se gli studenti diventano il pubblico, gli spettatori di quanto accade sulla LIM, avremo sprecato ancora una volta la possibilità di innovare la didattica.

### *2. La LIM è un ambiente di apprendimento*

È uno spazio dinamico che si apre verso il Web, ma che, allo stesso tempo, si amplia verso la classe, i banchi e le pareti. Uno spazio in cui ci si muove, si ragiona e si fa scuola, si insegna e si apprende insieme, ciascuno secondo le proprie risorse e i propri limiti. Con la LIM in classe si incentivano processi di apprendimento che vanno dal lavoro al banco al lavoro alla lavagna, fino al lavoro a casa, facendo rimbalzare gli stimoli avanti e indietro, in modo che acquistino man mano significato. La LIM non cancella tutte le altre tecnologie e risorse, anche le più tradizionali, ma le integra in uno spazio comune di lavoro a disposizione della classe.

### *3. La LIM deve stare in classe*

Più è disponibile e accessibile agli studenti, più sarà utile ed efficace. La LIM non deve essere rinchiusa nell'ambiente asettico delle aule di informatica, ma deve essere inclusa nel normale ambiente, creativamente caotico, delle aule scolastiche. Dato il numero limitato di lavagne a disposizione per ciascun istituto potrebbe sembrare che la scelta migliore sia optare per aule appositamente attrezzate (e in molti casi è la scelta più diffusa nelle scuole), dotate anche di altre tecnologie didattiche che, ancora oggi, troppo spesso faticano a entrare nella quotidianità scolastica. In realtà questa scelta è penalizzante: sappiamo che solo la collocazione nelle aule normali è realmente efficace, ed è quindi necessaria una scelta rispetto a un progetto didattico specifico portato avanti da una o più classi all'interno della scuola.

#### *4. La LIM è sempre un potenziale problema tecnico*

Man mano che le tecnologie didattiche aumentano nelle scuole e che queste diventano più sofisticate, innovative e utilizzate, è necessario che ogni scuola si doti di un serio protocollo per la soluzione dei problemi tecnici che sorgereanno nel corso dell'anno scolastico. Non è pensabile dotare una scuola con le tecnologie più moderne e non predisporre un funzionale piano di assistenza tecnica che in tempi brevi sistemi le eventuali disfunzioni della LIM, dei computer o dei videoproiettori. La LIM, così come tutte le tecnologie, verrà usata se il docente potrà contare sulla sicurezza e sulla funzionalità dello strumento, altrimenti questi preferirà prendere altre vie, magari meno digitali, ma più sicure.

#### *5. La LIM è una scelta d'uso che ogni insegnante decide di fare, in modo individualizzato*

Nessuno costringe un insegnante a usare la LIM, piuttosto che altre risorse o altri strumenti. Non esiste un unico modo positivo di utilizzarla, ma, come tutte le risorse, è necessario trovare la propria modalità per renderne efficace l'uso in classe. Ciascuno di noi ha una propria storia, un proprio bagaglio di esperienze professionali e di competenze, ma anche un proprio modo di stare in classe, di interloquire con gli studenti e con i contenuti disciplinari. Non bisogna pensare che la LIM sia estranea a tutto questo. È necessario trovare le applicazioni e le funzioni che si ritengono più utili per i propri scopi, iniziare a usarle e lasciare stare le altre. Non bisogna pensare di rivoluzionare il proprio modo di stare in classe, solo grazie alla LIM, dall'oggi al domani. Probabilmente non ne saremmo capaci, non lo vorremmo nemmeno e gli studenti ne sarebbero disorientati. È necessario iniziare pian piano provando le cose che sembrano più semplici e adatte senza esagerare con i tempi di utilizzo; non è necessario usare la LIM in ogni lezione. Cerchiamo di usarla quando serve e iniziamo ad aggiungere cose nuove solo quando ci sentiamo sicuri di quanto abbiamo già fatto.

#### *6. La LIM è una potente risorsa per incentivare strategie didattiche individualizzate e pratiche didattiche di integrazione e inclusione*

Multimedialità, interattività e facilità d'uso della lavagna concorrono a incentivare stili di insegnamento che rispondano ai Bisogni Educativi Speciali, ai differenti stili di apprendimento e ai diversi livelli di competenza presenti in ogni classe, facilitando e rendendo condivisibili tra i compagni le azioni di adattamento delle risorse didattiche e sfruttando differenti linguaggi e canali di trasmissione della conoscenza, a oggi difficilmente utilizzabili in classe. Con la LIM ogni classe deve diventare una Classe Digitale Inclusiva, in cui si integrino risorse normali e risorse speciali per l'educazione, necessarie per garantire la migliore qualità formativa, la partecipazione e l'apprendimento, per tutti gli studenti.

### *7. La LIM è l'ideale per la didattica cooperativa*

Se si vogliono sfruttare sul serio le potenzialità della LIM, è necessario fare uno sforzo e iniziare a proporre lavori in piccolo gruppo, assegnare a ciascun gruppo un compito, oppure dare a tutti la stessa consegna. Una delle principali funzioni della LIM è proprio la gestione del lavoro in gruppo e la possibilità di lavorare a vari livelli, con vari materiali e con vari canali comunicativi. Non bisognerà aspettarsi subito grandi risultati. Lavorare insieme è molto più difficile che lavorare da soli e sarà necessario imparare a gestire molto meglio la situazione in classe.

La LIM darà una mano, ma l'esperienza dell'insegnante e degli alunni conterà molto di più. Il lavorare in gruppo deve essere un'abitudine costante. Se lo si propone una volta a semestre, né l'insegnante né gli studenti ne ricaveranno grandi vantaggi. Quando si lavora in gruppi si deve far nominare a ciascuno di essi un portavoce che riporti sulla LIM le diverse fasi del lavoro e organizzare prima gli spazi sulle pagine alla lavagna, in modo che ci sia ordine e che sia immediatamente percepibile quale gruppo ha fatto che cosa.

### *8. La LIM è l'ideale per la didattica metacognitiva*

Sotto molti aspetti il lavoro in classe con la LIM permette di sfruttare e attivare i processi di riflessione e di metacognizione degli alunni. Già la sola possibilità di avere sempre a disposizione lo storico delle fasi di lavoro è un grande incentivo alla riflessione man mano che il lavoro procede, così come lo è anche la possibilità di registrare l'avanzamento del lavoro. Con la LIM è più facile il recupero delle informazioni già possedute e affrontate nel corso delle lezioni precedenti, per poter avanzare nel lavoro, ma anche per riflettere su quanto fatto. Inoltre, molti altri strumenti dei suoi software di gestione sono di supporto per la didattica metacognitiva. Tra questi hanno grande importanza gli strumenti di cattura schermate per rendere attive e vive anche le risorse visive (immagini statiche, video e animazioni) e permetterne l'analisi da parte degli studenti.

La LIM, inoltre, incentiva l'uso di ogni tipo di organizzatore anticipato, di schematizzazione e di mappa cognitiva, rendendola condivisa tra tutti gli alunni e in continuo divenire nelle diverse fasi del lavoro. Non si tratta più solamente di analisi del testo e costruzione di mappe mentali e concettuali costituite di sole parole, ma anche di analisi delle immagini e dei video e costruzione di mappe visive, ampliate anche da collegamenti ipertestuali. Non che questo non si potesse fare prima con il computer e il videoproiettore, ma con la LIM è più immediato, più facile e soprattutto più condiviso all'interno della classe; non più appannaggio di alcuni o risorsa speciale per altri con necessità specifiche, ma attività didattica metacognitiva per tutti.

## *9. La LIM non è un videoproiettore*

La LIM è uno spreco di denaro pubblico se si utilizzano materiali didattici inadeguati. Lo è se viene utilizzata per presentare contenuti non interattivi, a solo supporto del docente. I materiali non devono essere caratterizzati solamente dalla trasmissione di nozioni disciplinari più o meno interattive e più o meno multimediali. Troppo spesso la LIM viene utilizzata solamente per mostrare agli studenti delle risorse, dei video, delle animazioni o per confezionare in maniera più appetibile e ordinata gli stessi materiali che fino a ieri utilizzavamo con la lavagna di ardesia. In questo modo non stiamo facendo innovazione, stiamo riproponendo, sotto una veste leggermente più moderna, uno stile trasmissivo e nozionistico di insegnamento e di apprendimento.

## **Consigli all'insegnante per la preparazione dei materiali da utilizzare in classe con la LIM**

### *1. Preparare dei semi-lavorati che servano da punto di partenza per l'attività in classe*

È necessario programmare bene l'attività e porsi degli obiettivi didattici precisi, ma non preparare un prodotto finito e far sì che il proprio materiale contenga degli interrogativi aperti a cui rispondere, magari mediante la manipolazione dei contenuti predisposti e non solo quiz a risposta chiusa. È importante cercare di sfidare i propri studenti dal punto di vista cognitivo: se si pone una domanda, farne una difficile e fornire agli studenti le risorse, gli strumenti e le indicazioni per trovare la risposta, ma non trasformare questa ricerca in un'interrogazione. Con la LIM la cosa migliore, più divertente e istruttiva è proprio la ricerca di soluzioni, trasformando i materiali, cercando e ipotizzando: così facendo il ruolo di guida rivestito dall'insegnante sarà estremamente valorizzato. È utile cercare di unire il lavoro in classe con la LIM a quello che i propri studenti dovranno svolgere a casa (magari al computer se sono più grandi, poiché tutti hanno un pc a casa o possono accedervi a scuola).

### *2. Non pensare solo ai più bravi, prevedere livelli di facilitazione utili per i diversi livelli presenti in classe*

Se c'è, è importante la collaborazione dell'insegnante di sostegno per l'adattamento del materiale per chi ha Bisogni Educativi Speciali. Il digitale offre infinite possibilità di adattamento dei testi e dei materiali didattici e spesso ciò che è utile per gli alunni con maggiori difficoltà può essere condiviso anche con tutta la classe. Spesso predisporre l'adattamento dei materiali nei vari livelli di sostituzione, facilitazione e semplificazione è un'ottima attività metacognitiva per tutta la classe, anche per verificare il reale grado di competenza riguardo un argomento. Avere la

collaborazione dell'insegnante di sostegno in classe e poter disporre di una LIM facilitano molto il lavoro e la gestione di strategie didattiche inclusive e portano vantaggi concreti all'apprendimento di tutti.

### *3. Valorizzare le differenze anche con i propri materiali*

È bene osservare i propri studenti, cercare di capire in che modo si approcciano a un compito ed elaborano le informazioni, proporre molti tipi diversi di materiali e di modalità di lavoro. La LIM è un'ottima opportunità per mettere in campo metodologie e strategie didattiche che incentivino anche gli stili di apprendimento meno valorizzati dalla didattica tradizionale, incentrata sempre sullo stile verbale e sul testo scritto. Si possono predisporre personalmente i materiali didattici (o utilizzarne di già esistenti), che incentivino l'analisi visiva, la classificazione, la logica e anche la sfera delle emozioni. Ci sono svariati modi per affrontare qualsiasi argomento disciplinare. La LIM permette, tramite il digitale e Internet, di utilizzare molte risorse e strumenti che fino a oggi non trovavano posto nella scuola.

### *4. Il troppo distrae (e alla lunga annoia), il vuoto spaventa*

Multimediale e interattivo non significano mille immagini, animazioni, video, suoni e pulsanti da cliccare «tutto insieme in una pagina». L'insegnante può divertirsi a crearli, ma gli studenti si annoiano mortalmente a vederli e il carico cognitivo risulterà troppo elevato per essere retto e trasformarsi in apprendimento. Troppa multimedialità distrae e rende inefficace il contenuto; è importante non mettere più di due fonti diverse di comunicazione in una pagina (immagini, testo, audio, video). Non includere venti righe di testo nella presentazione di un argomento didattico, a meno che non si stia lavorando sull'analisi del testo. Se si vuole proporre un lungo testo scritto agli studenti, una fotocopia di un documento è ancora la tecnologia più efficace; se lo si visualizza sulla LIM, si può suddividerlo in paragrafi, ma solo se si ha intenzione di lavorarci in qualche modo in classe. Non è secondario ricordarsi che tutte le altre tecnologie (anche il libro!) continuano a esistere dopo l'arrivo della LIM: a questo proposito esiste una scienza che si chiama «instructional design». Allo stesso modo la pagina bianca è il massimo della libertà, ma occorrono competenze elevate per saperla gestire. Molti studenti sarebbero spiazzati dal non trovare nessun materiale su cui lavorare, ed è necessario che il docente predisponga un'azione didattica che si rivolga a tutti.

## Bibliografia

- Besio S. (2005), *Tecnologie assistive per la disabilità*, Lecce, Pensa Multimedia.  
 Bonaiuti G. (2009), *Didattica attiva con la LIM. Metodologie, strumenti e materiali con la Lavagna Interattiva Multimediale*, Trento, Erickson.

- Calvani A., Fini A. e Ranieri M. (2010), *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento.
- Colombi A.E. (2010), *Immagina, programma e condividi con Scratch*, Trento, Erickson.
- Fogarolo F. (2012), *Il computer di sostegno*, Trento, Erickson.
- Fogarolo F. e Guastavigna M. (2013), *Insegnare e imparare con le mappe*, Trento, Erickson.
- Fogarolo F. e Scapin C. (2010), *Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Trento, Erickson.
- Gentili G. (2011), *Intelligenze multiple in classe*, Trento, Erickson.
- Jonassen D.H. (2009), *Costruire modelli per costruire significato con i Mindtools*. In G. Marconato (a cura di), *Le tecnologie nella didattica*, Trento, Erickson.
- McKenzie W. (2014), *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica*, Trento, Erickson.
- Novak J.D. (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Trento, Erickson.
- Novak J.D. (2012), *Costruire mappe concettuali*, Trento, Erickson.
- Novak J.D. e Gowin D.B. (2001), *Imparando a imparare*, Torino, SEI.
- Pontalti B. e Zambotti F. (2014), *Prime mappe*, Trento, Erickson.
- Resnick M. (2018), *Come i bambini*, Trento, Erickson.
- Vivanet G. (2014), *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Roma, Carocci.
- Zambotti F. (2010), *Didattica inclusiva con la LIM. Strategie e materiali per l'individualizzazione*, Trento, Erickson.
- Zambotti F. (2013), *Tecnologia come risorsa inclusiva*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.



## CAPITOLO 3

---

# COME PREPARARE E PREPARARSI A PRESENTARE EFFICACEMENTE LA LEZIONE IN SEDE CONCORSUALE

*Sofia Cramerotti e Massimo Turrini*

In questo capitolo vorremmo fornire alcune indicazioni «pratiche» per riuscire a prepararsi e ad affrontare al meglio la prova orale del Concorso docenti per il sostegno. Un primo aspetto riguarda la gestione dei tempi assegnati che necessita di un attento monitoraggio per calibrarli al meglio.

Delle prove di simulazione concrete nei giorni precedenti la prova orale vi permetteranno infatti di mettere a punto le giuste tempistiche per illustrare efficacemente quanto richiesto: scelte progettuali e metodologiche, contenuti, riferimento alle caratteristiche e all’età degli alunni, strumenti (anche tecnologici) da utilizzare, ecc. È importante che ciascun punto trovi il giusto spazio nella presentazione. Una cattiva gestione dei tempi di presentazione della lezione è uno dei principali criteri di valutazione adottati e non passerebbe certo inosservata ai componenti della commissione.

### Progettare la lezione

Quali dovrebbero essere, più nello specifico, i punti da «toccare» nella simulazione della lezione? Le possibilità di presentazione possono essere innumerevoli, anche in relazione ai differenti stili di insegnamento che ci caratterizzano e alle nostre competenze di trasmissione dei contenuti.

Quello che ci sentiamo di raccomandare è di presentare proposte di immediata applicabilità all’interno del contesto educativo-didattico scolastico, realmente fattibili e attuabili.

Vi presentiamo quindi uno dei possibili modelli da applicare, lo stesso che abbiamo utilizzato nelle lezioni esemplificative riportate nella seconda parte di questo volume.

In una prima sezione andrebbero preliminarmente indicate alcune informazioni di carattere generale che aiutano fin da subito a definire quella che è la cornice di riferimento all’interno della quale si colloca la lezione.

Queste informazioni fanno riferimento, nello specifico, all'*Area disciplinare* e all'*Ambito di riferimento*, all'*Argomento* della lezione (alla quale suggeriamo di dare anche un titolo a nostro piacere), al *Grado scolastico* e alla *Classe* a cui si fa riferimento.

Nel caso specifico del sostegno — dove quindi si suppone che venga presentato il caso di un alunno con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/92 — sarà importante definire anche alcune informazioni più specifiche sullo studente: la sua *Età*, la *Tipologia di disabilità e il grado di compromissione*, una breve *Descrizione del caso*, del suo funzionamento (in ottica bio-psico-sociale ICF), nonché del *Contesto classe/scuola* all'interno del quale è inserito (fattori contestuali).

Delineate queste informazioni preliminari, si può passare alla fase della *Progettazione* didattica vera e propria.

Essa dovrebbe innanzitutto mettere in evidenza in modo chiaro le *Strategie* e gli *Approcci metodologici-didattici* utilizzati, inquadrandoli all'interno di una cornice di riferimento teorico scientificamente fondata e, potremmo aggiungere, «evidence based».

Un altro aspetto chiave di importanza fondamentale della progettazione è quello della definizione degli *Obiettivi di apprendimento e traguardi per lo sviluppo di competenze*, i quali, se necessario, possono essere distinti in obiettivi a lungo, medio e breve termine.

Parallelamente si suggerisce di delineare una programmazione per *Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare* secondo i seguenti tre piani.

- *Conoscenze*: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relativi a un settore di studio o di lavoro; esse sono descritte come teoriche e/o pratiche.
- *Abilità*: indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
- *Competenze*: indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

In quest'ottica, la competenza può quindi essere intesa come un qualcosa di complesso che va oltre gli aspetti cognitivi e conoscitivi e include atteggiamenti e capacità personali, sociali e metodologiche, oltre a un determinato insieme di abilità (*skills*) che sono la componente più pratica e cognitiva delle stesse competenze. Questo dovrebbe essere un aspetto da far emergere con chiarezza all'interno della lezione.

La parte dedicata alla progettazione dovrebbe poi proseguire con la definizione di *Strumenti, metodi, materiali, risorse* utilizzati e previsti per lo svolgimento

dell'attività/lezione, con specifico riferimento ai metodi più accreditati in ambito scientifico e nella pratica didattica per la tipologia specifica di disabilità presa in esame.

A seguire andrebbe poi prevista una *Descrizione dettagliata dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione*, che ne evidenzi chiaramente, in modo schematico e sequenziale o circolare, le diverse fasi di svolgimento. Lo schema suggerito (di natura circolare) in questo caso è:

- *Input* forniti dall'insegnante o provenienti da altre fonti;
- *Elaborazione* da parte degli alunni, mettendo chiaramente in evidenza le azioni e i processi mentali/cognitivi implicati;
- *Output*, ossia i risultati, gli esiti delle attività svolte, la loro presentazione e i feedback forniti.

Infine, si suggerisce di fornire *Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti* acquisiti attraverso le attività svolte.

Ci sono inoltre degli ulteriori aspetti particolarmente importanti, spesso ingiustamente trascurati o sui quali non viene fatta una riflessione approfondita, che potremmo definire come «trasversali» all'intero processo di insegnamento-apprendimento.

Si tratta quindi di un *piano trasversale*, che dovrebbe essere visto come un filo che lega, e una base che accompagna, tutta la descrizione della lezione. In questo caso si tratta di avere sempre presente un *Piano trasversale relazionale e affettivo-emotivo*, prevedendo quindi, tutte le volte in cui è possibile, un costante riferimento a questi aspetti fondamentali. L'ottica è, infatti, quella di non perdere mai di vista la qualità della relazione insegnante-alunno e la costante promozione del benessere dello studente all'interno del contesto classe/scuola.

Attenzioni e sensibilità da parte degli adulti di riferimento educativo, nel loro modo abituale di relazionarsi all'alunno nel contesto scuola, di comunicare, di strutturare le attività, di relazionarsi, di essere e di vivere loro stessi e la propria vita affettiva, formano giorno dopo giorno piccoli avanzamenti verso una migliore competenza affettiva di tutti gli allievi.

Un altro aspetto trasversale al quale porre particolare attenzione sono l'*interdisciplinarità*, l'attivazione e l'utilizzo della preziosa «*risorsa gruppo dei pari*», la *collaborazione con i colleghi*, senza al contempo trascurare quella con l'extrascuola e il *territorio*.

Non bisogna dimenticare, infine, di citare eventuale *Bibliografia* e *Sitografia* di riferimento consultata, anche in merito alla cornice teorico-metodologica all'interno della quale è stata inserita la lezione. Questo aspetto, infatti, è indice di correttezza metodologica e di rigore scientifico.

La tabella 3.1 riporta in forma schematica un possibile esempio di struttura di una lezione, così come è stata descritta sopra.

**TABELLA 3.1**  
**Come simulare una lezione**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Area disciplinare/Ambito</li> <li>- Argomento della lezione</li> <li>- Grado scolastico/Classe</li> <li>- Età dell'alunno</li> <li>- Tipologia di disabilità e grado di compromissione</li> <li>- Descrizione del caso e del contesto della classe in cui l'alunno è inserito</li> </ul>
<b>Progettazione della lezione:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati (con cornice di riferimento teorico)</li> <li>b. Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze</li> <li>c. Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare</li> <li>d. Strumenti, metodi, materiali, risorse</li> <li>e. Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione (evidenziando, se possibile, Input-Elaborazione-Output)</li> <li>f. Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti</li> <li>g. Trasversalmente: piano relazionale e affettivo-emotivo</li> <li>h. Trasversalmente: interdisciplinarità, collaborazione con i colleghi, territorio e «risorsa gruppo dei pari»</li> <li>i. Bibliografia essenziale e sitografia</li> </ol>

## Presentare la lezione

Per il giorno della prova orale, è utile prepararsi accompagnando e supportando il proprio discorso con una presentazione in PowerPoint.

Questo aiuterà il candidato a focalizzare i punti salienti del discorso durante l'esposizione, ma permetterà anche ai vari componenti della commissione di seguire l'esposizione con maggiore facilità e chiarezza.

Vediamo quindi come «affinare» un buon modo per preparare la sequenza delle slide. Non è un lavoro molto difficile, ma esistono comunque degli accorgimenti da seguire per evitare di incappare in errori in uno dei giorni più importanti per la vostra carriera professionale.

Prima di iniziare il lavoro al computer è molto utile schematizzare i contenuti che si vogliono rappresentare su un foglio.

Tenendo conto del tempo che avete a disposizione, la vostra presentazione non dovrebbe contenere più di 15/18 slide. Naturalmente il tempo dedicato a ciascuna slide sarà necessariamente diverso; su alcune ci si soffermerà semplicemente per pochi secondi (quelle di carattere più informativo), su altre, soprattutto quelle inerenti la progettazione vera e propria della lezione e le scelte metodologiche e didattiche effettuate, sarà necessario concentrarsi in modo più approfondito.

Nello schema che segue (tabella 3.2) suggeriamo un'ipotesi di massima su una possibile sequenza delle slide, tratta dalla lezione di Andrea Rossini, presentata nella seconda parte di questo volume (Lezione 10).

**TABELLA 3.2**  
**Sequenza slide per presentazione in PowerPoint**

**SLIDE 1**

Titolo: «Imparare (da) i Sumeri»  
 Autore: Andrea Rossini  
 Area disciplinare: Geostoria  
 Argomento della lezione: Conoscenza della civiltà dei Sumeri

**SLIDE 2**

Grado scolastico: Scuola secondaria di secondo grado  
 Classe: Prima  
 Età dell'alunna: 14 anni  
 Tipologia di disabilità e grado di compromissione: Certificazione secondo la Legge 104/92, disturbo evolutivo delle capacità scolastiche non specificato associato a disturbi della sfera emotiva (ICD-10: F81.9).

**SLIDE 3****Descrizione dell'alunna***Punti di forza:*

- Buon rapporto relazionale con la compagna di banco.
- Desiderio di impegnarsi nello studio.
- Desiderio di essere valutata positivamente.
- Possibilità di crescita personale.
- Programmazione didattica equipollente a quella dei compagni.

*Punti di debolezza:*

- Chiusura nei confronti di compagni e adulti.
- Senso di chiusura generale verso il prossimo.
- Difficoltà in matematica e lingue straniere.

**SLIDE 4***Contesto classe/scuola in cui l'alunno è inserito:*

- Classe di 20 alunni, a maggioranza femminile.
- Clima complessivamente buono e vivace.
- Sono presenti altri tre alunni con DSA.
- Due alunni sono stranieri ma risiedono da molti anni in Italia.

**SLIDE 5***Cornice di riferimento teorico:*

- Scuola socio-costruttivista, dimensione sociale dell'apprendimento di Vygotskij.
- Approccio strutturale di Spencer Kagan.

**SLIDE 6***Strategie/approcci metodologici-didattici utilizzati:*

- Personalizzazione dei materiali di studio.
- Partecipazione attiva.
- Apprendimento cooperativo e tra pari.

### SLIDE 7

*Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze:*

- Saper collocare luoghi ed eventi nello spazio e nel tempo.
- Conoscere le principali caratteristiche delle comunità umane studiate.
- Comprendere e usare il linguaggio specifico della disciplina.

*Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare:*

- Conoscere i principali concetti che riguardano la civiltà sumerica.
- Comprendere i principali nessi causali sottesi ai fenomeni storici.
- Comprendere la complessità delle strutture e dei processi di trasformazione del mondo passato.

### SLIDE 8

*Strumenti e materiali:*

- Manuale scolastico.
- Cartine geografiche.
- Immagini.
- LIM.
- Google Drive.

### SLIDE 9

*Descrizione dell'attività e dei contenuti:*

L'attività ha inizio utilizzando la struttura «Five Fingers» proposta da Kagan, con lo scopo di richiamare le conoscenze pregresse degli alunni rispetto a cinque argomenti che riguardano la civiltà sumerica. L'alunno, prima individualmente, poi in coppia, e successivamente a gruppi di quattro, elabora e fissa quanto già conosce. Interviene poi il docente per rielaborare, correggere o ampliare i contenuti. In un secondo momento gli studenti vengono divisi a gruppi e ogni gruppo approfondisce uno dei cinque argomenti proposti. Ogni gruppo elabora una presentazione da caricare nella piattaforma di condivisione di Google Drive e un rappresentante la espone alla classe.

### SLIDE 10 (eventualmente da sdoppiare su due slide)

*Fasi di svolgimento della lezione:*

**FASE 1: recupero delle conoscenze**

- I docenti presentano le attività e le consegne.
- Lo studente risponde alle cinque domande sulla civiltà sumerica individualmente.
- Prima a coppie, poi a gruppi, gli studenti correggono il loro lavoro e carcano su piattaforma condivisa di Google Drive.

**FASE 2: sistematizzazione delle conoscenze**

- I docenti rivedono i contenuti caricati, segnalano informazioni corrette e scorrette.

**FASE 3: approfondimento delle conoscenze**

- I docenti espongono le consegne per la seconda parte del lavoro.
- Gli studenti sono divisi a gruppi e ogni gruppo ha il compito di creare un glossario, uno schema e poi una presentazione su cinque temi fondamentali: 1. spazi e tempi; 2. economia; 3. politica e società; 4. cultura, scienza e tecnica; 5. religione.

**FASE4: condivisione degli approfondimenti**

- Un rappresentante di ogni gruppo espone l'argomento al resto della classe.

**FASE 5: consolidamento**

- Gli studenti utilizzano il manuale scolastico e la presentazione condivisa per prepararsi alla verifica finale.

**SLIDE 11**

*Valutazione di gruppo:*

- Il docente per la valutazione monitora:
  - la partecipazione di tutti i membri;
  - la capacità di organizzare il lavoro;
  - la correttezza e chiarezza nella scelta dei materiali;
  - l'esposizione del portavoce.

*Valutazione individuale:*

- Tutti gli alunni sostengono una prova scritta con domande chiuse e aperte.

**SLIDE 12**

*Aspetti affettivo-emotivi e relazionali implicati nelle attività svolte:*

- Spirito collaborativo.
- Spirito inclusivo.

*Per l'alunna con disabilità:*

- Imparare a gestire l'emotività.
- Sviluppare un metodo di studio adeguato.

**SLIDE 13**

*Aspetti di interdisciplinarità e collaborazione con i colleghi:*

- Lezioni di compresenza tra il docente di geostoria e storia dell'arte.

**SLIDE 14**

*Bibliografia essenziale:*

AA.VV. (2015), *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

Andrich S. e Maito L. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Trento, Erickson.

Kagan S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.

Scataglini S., Cramerotti S. e Ianes D. (2008), *Fare sostegno nelle scuole superiori*, Trento, Erickson.

Definiti gli aspetti più «contenutistici», passiamo a riflettere su alcune scelte più «tecniche» di impostazione grafica.

Per prima cosa va scelto il carattere da utilizzare, che dovrà essere lo stesso per tutte le diapositive. La scelta del font, nonostante possa sembrare una banalità, influisce in realtà in modo notevole sul grado di attenzione che la presentazione sarà in grado di catturare. Se per un documento scritto al PC e poi stampato su carta è preferibile utilizzare font con «grazie» (serif), per le scritte visualizzate a video e/o proiettate, è sicuramente meglio optare per font «sans serif», di dimensioni adeguate alla lettura anche a una certa distanza; questo affatica meno l'occhio e permette una lettura più facile, agile e immediata. Non si dovrebbe abusare troppo dei colori, soprattutto di quelli eccessivamente «sgargianti», ma cercare piuttosto di mantenere uno stile il più sobrio possibile. Per lo sfondo è preferibile un colore chiaro, che facilita ulteriormente la lettura e il contrasto scritte/sfondo.

Scrivere troppe cose all'interno di ciascuna diapositiva o fare elenchi infinitamente lunghi non serve: al contrario, così facendo i caratteri risulteranno troppo piccoli e la commissione non riuscirà a leggere.

Non è inoltre da sottovalutare l'aspetto legato all'eccessivo «carico cognitivo» cui sottoporrete i componenti della commissione in relazione a ciascuna slide. È quindi fondamentale scrivere solo i punti chiave su cui poi si andrà a impostare il discorso orale.

A questo punto sarà giunto il momento di costruire il vostro discorso utilizzando le slide come base e cercando, allo stesso tempo, di restare nei tempi previsti.

Infine va ricordato che la prudenza non è mai troppa: e quindi è importante salvare più copie della presentazione su diversi dispositivi.

Inoltre, per non incorrere in problemi di compatibilità, suggeriamo di esportare la presentazione (se non contiene effetti sonori e/o animazioni che andrebbero, fra l'altro, limitati e utilizzati solo se effettivamente necessari e funzionali alla presentazione) anche in formato PDF, per essere sicuri che funzioni correttamente su qualsiasi tipo di PC.

### **Come prepararsi alla prova orale: «Mens sana in corpore sano»**

#### *Quali sono i fattori chiave per una preparazione ottimale?*

Superare una prova d'esame dipende da una preparazione ottimale precedente all'esame e da una prestazione ottimale durante l'esame stesso.

Per «preparazione ottimale» si intendono certamente la conoscenza dei contenuti e l'esercitazione rispetto alla tipologia specifica di prova, attraverso l'utilizzo di adeguate strategie e tecniche, ma anche la consapevolezza rispetto alle richieste dell'esame, la pianificazione delle fasi di preparazione, la gestione del tempo e degli aspetti psicologici ed emotivi che spesso possono incidere in maniera negativa in questa fase.

La consapevolezza delle richieste specifiche del concorso permette di pianificare la propria preparazione convogliando le energie e il tempo su obiettivi mirati, definendo le priorità e stabilendo tempi realistici da dedicare allo studio e all'esercitazione, compatibili anche con le altre attività di carattere lavorativo o personale che non possono essere ignorate.

La gestione del tempo diventa quindi uno dei fattori principali su cui lavorare con l'obiettivo di coniugare efficacia ed efficienza.

Un altro aspetto importante al fine di ottenere una preparazione ottimale è quello di acquisire un approccio metacognitivo nello studio e di sviluppare dei processi di autocontrollo/autoregolazione consapevole, che permettano di raggiungere la flessibilità necessaria per adattarsi e riorientarsi attraverso un continuo automonitoraggio e controllo dell'esito delle proprie prestazioni.

Particolare attenzione va infine posta ai fattori che, pur non essendo legati ai contenuti e quindi spesso a torto trascurati, incidono in maniera significativa sui risultati della preparazione: stiamo parlando degli aspetti legati alla motivazione, all'autostima, all'autoefficacia e al senso di empowerment, nonché del ruolo delle proprie convinzioni e del proprio impegno rispetto al superamento dell'esame.

Parimenti, comprendere e gestire le proprie emozioni di fronte agli ostacoli nella preparazione e alle situazioni di ansia o stress permettono di promuovere efficacemente il proprio benessere, condizione fondamentale per affrontare al meglio lo studio e le prove d'esame.

*Quali sono le strategie migliori per una pianificazione e organizzazione efficaci della vostra preparazione all'esame?*

Ci sono alcune raccomandazioni/strategie che possono essere certamente utili per ottimizzare il proprio modo di approcciarsi allo studio e alla preparazione dell'esame, rendendolo il più possibile organizzato e pianificato nell'ottica di agevolare al massimo lo svolgimento delle prove.

Molte di esse riguardano il nostro approccio personale nell'affrontare questo genere di sfide e ci propongono di fare nostro un corretto atteggiamento positivo e propositivo.

La prima raccomandazione è senza dubbio quella di credere nelle proprie capacità di poter ottenere un buon punteggio.

È quindi importante porsi innanzitutto questa domanda: «Credo di essere capace di ottenere un punteggio elevato alle prove concorsuali?», dandosi una risposta convincente e soprattutto sincera. Se la risposta è negativa, è utile approfondire la riflessione con altre domande quali: «Perché?», «Che cosa mi manca?», «Cosa posso fare per acquisire o sviluppare le conoscenze o abilità necessarie?».

Ognuno di noi ha un'idea rispetto alle proprie capacità di avere successo (o meno) in varie imprese. Ma la prestazione dipende dal livello di capacità molto meno di quanto si immagini. Uno dei principali predittori del successo è infatti *credere* di essere capaci di attuare i comportamenti e le azioni necessari per produrre il risultato desiderato.

Le proprie convinzioni rispetto alle capacità personali di raggiungere un obiettivo o di eseguire un compito, ossia il senso di autoefficacia, di empowerment, di poterela fare, sono complesse, multidimensionali e contestuali. Anche se abbiamo già avuto modo di parlare ampiamente di tale aspetto in vari punti del libro, va sottolineato ancora una volta come le credenze di autoefficacia incidano sugli obiettivi che una persona si pone e sul modo in cui essa si approccia alle prove e alle sfide.

Un'alta autoefficacia è associata a un impegno e a una perseveranza maggiori; al contrario, una bassa autoefficacia porta a evitare le situazioni o i compiti complessi perché si è convinti di non riuscire.

È comunque possibile modificare le proprie credenze di autoefficacia. Di seguito vengono forniti alcuni suggerimenti per aiutare le persone a iniziare il processo di miglioramento nella pianificazione e nell'organizzazione della propria preparazione.

– *Porsi obiettivi concreti, adeguati e raggiungibili.* Definire obiettivi che siano specifici, misurabili, realistici, rilevanti e collocati precisamente nel tempo e che siano solo un po' al di sopra del proprio attuale livello di abilità. Questo aumenta le

probabilità di successo e motiva a investire maggiore impegno per porsi traguardi via via crescenti e raggiungerli.

- *Sviluppare l'autoregolazione nell'apprendimento.* Senza i programmi, gli obiettivi sono semplici fantasie. Avere un piano flessibile — che implica scomporre i grandi obiettivi in mete intermedie, definire i tempi per la loro attuazione, monitorare i progressi e apportare gli aggiustamenti necessari al proprio programma — aumenta le probabilità di successo.
- *Osservare altre persone che hanno raggiunto con successo gli stessi obiettivi che si vogliono raggiungere (modelli competenti).* Probabilmente non sono più intelligenti, ma potrebbero avere un repertorio di abilità più ricco e questo è qualcosa che si può imparare.
- *Cercare amici, modelli di riferimento e altre persone che possano dare feedback accurati e costruttivi e un rinforzo positivo.*
- *Non scambiare la propria paura e la propria ansia per inadeguatezza.* Molte persone di grande successo, intelligenza, abilità e talento le sperimentano. Lo stato emotivo non sempre — anzi quasi mai — è un riflesso accurato del grado di abilità.

Un'ulteriore raccomandazione è quella di assumersi la responsabilità dell'esito dell'esame.

Avere un locus of control interno, e quindi attribuire le cause dei propri successi e fallimenti alle proprie capacità, scelte e azioni, è correlato a maggiori motivazione, impegno, autoefficacia e successo.

Il modo in cui attribuiamo le cause agli eventi che capitano nella nostra vita influisce sulle nostre intenzioni (cosa pianifichiamo di fare), sulle nostre azioni (cosa facciamo realmente) e sullo studio per un esame. La questione non si limita solo al fatto che una causa sia dovuta a fattori interni o esterni a noi stessi, ma riguarda anche la nostra percezione di avere o meno controllo.

Quando una persona crede di non avere alcun controllo su un esito, ha minori probabilità di attuare comportamenti che potrebbero influire sul risultato. Nella preparazione di un esame, avere un locus of control esterno significa che la quantità di impegno investito nella definizione degli obiettivi, nella pianificazione, nella scelta delle risorse e di tempo trascorso a studiare è irrilevante in funzione dell'esito; dopo tutto, del risultato finale sono responsabili fattori che vanno al di là della sfera di influenza dell'individuo.

Allo stesso modo, anche una persona che crede che la causa sia interna ma al di fuori del suo controllo (ad esempio, il fatto di essere «negato per gli esami») difficilmente investirà l'impegno必要.

Spesso non riflettiamo in maniera consapevole sul fatto di essere stati o meno noi a determinare un certo evento: ricordiamoci invece che come va dipende da quello che abbiamo fatto.

Da quanto detto deriva l'importanza di sviluppare e mantenere sempre (per quanto ci è possibile!) un atteggiamento positivo.

*Quanto influiscono gli aspetti emotivi e i pensieri irrazionali nel preparare e nell'affrontare un esame?*

La risposta a questa domanda è: «Molto!». I nostri pensieri plasmano le nostre emozioni e queste, inevitabilmente, incidono sulle nostre prestazioni, come ad esempio quelle di un esame. Sono soprattutto i pensieri irrazionali, l'ansia eccessiva, lo stress e le emozioni negative che ci preoccupano e che possono influenzare in modo dannoso situazioni nelle quali sarebbero invece richieste calma, concentrazione ed energie incanalate unicamente sul compito da svolgere. I pensieri irrazionali e dannosi, se non gestiti in modo adeguato, possono davvero metterci in situazioni spiacevoli e incontrollabili.

Sono situazioni tipiche quelle di «catastrofismo», con pensieri che anticipano in modo esageratamente negativo eventi futuri (ad esempio, il mancato superamento del concorso), i quali provocano reazioni di intensa ansia e bassa tolleranza alla frustrazione, ma anche di eccessiva svalutazione e condanna.

Queste reazioni causano a loro volta emozioni poco salutari e spiacevoli, ed è per questo che è importante cercare di capire il modo in cui pensiamo e il tipo di pensieri estremi che usiamo. Pensando in termini di «vorrei» e «preferirei», anziché di «devo assolutamente» e «bisogna per forza», si eviterà di caricarsi di quell'eccessiva tensione emotiva che sfocia in emozioni distruttive.

Dopo avere individuato i pensieri distruttivi, il passaggio successivo consiste nell'attaccare e confutare tali modi di pensare. Le convinzioni razionali portano al successo e diminuiscono l'ansia, la rabbia e la depressione, sostituendo man mano le vecchie convinzioni e gli atteggiamenti mentali irrazionali.

Il momento giusto per attaccare queste convinzioni è quando si è emotivamente disturbati a causa di qualche evento sfavorevole.

L'obiettivo è convincere se stessi che le convinzioni e gli atteggiamenti mentali irrazionali che creano ansia e tensione sono illogici, non basati sulla realtà, non utili, e che ci sono delle convinzioni e degli atteggiamenti mentali alternativi e razionali.

Per farlo, si deve intraprendere un dialogo interiore, dibattere con impegno con se stessi, argomentare silenziosamente o ad alta voce (se si è da soli), mettere in dubbio e combattere le convinzioni irrazionali.

Dopo aver individuato una convinzione o un atteggiamento mentale irrazionale, bisogna chiedere al nostro lato irrazionale di presentare le sue ragioni e a quello razionale di sfidare il primo e dibattervi contro. Il dibattito va continuato impegnando a turno il lato razionale e quello irrazionale. Più le nostre convinzioni irrazionali sono radicate e più sarà necessario cimentarsi in tali sessioni di dibattito.

È importante confutare con forza le convinzioni e gli atteggiamenti mentali irrazionali che portano ad essere ansiosi o sfiduciati per il possibile esito non favorevole delle prove concorsuali. Si ricordi che un certo progresso è già stato fatto nel momento in cui ci si è resi conto che le principali cause del turbamento emotivo sono i pensieri che vengono attivati da un evento percepito come temuto.

*Come si può definire un programma di preparazione che tenga conto anche delle altre attività di carattere lavorativo o personale?*

Molti comportamenti connessi all’uso del tempo sono automatici, nel senso che vengono messi in atto per abitudine e a livello subconscio. Tuttavia, quando bisogna pianificare il raggiungimento di un obiettivo, è necessario assumere un controllo consapevole delle proprie azioni e del proprio tempo.

La pianificazione deve essere un processo dinamico e costante, che valuta i risultati in itinere e, in caso di necessità, riorienta le attività previste. Un errore comune nel processo di preparazione a un esame è quello di iniziare senza avere un’idea chiara della direzione da intraprendere, senza un obiettivo, in sostanza «improvvisando». Cominciare a studiare senza avere fatto alcuna pianificazione spesso porta a dover ricominciare tutto daccapo (cioè a una falsa partenza), il che si traduce in una perdita di tempo prezioso.

La pianificazione deve quindi definire:

1. gli *obiettivi*
2. le *fasi* e le *risorse* necessarie
3. le *priorità*
4. il *programma* (la «tabella di marcia» dei tempi)
5. il *monitoraggio* dei progressi (e gli eventuali adattamenti necessari).

Affinché un obiettivo sia valido deve essere:

1. *concreto* (quindi possibilmente scritto; è stato dimostrato che dal punto di vista psicologico scrivere i propri obiettivi aiuta a raggiungerli);
2. *identificato* (ossia preciso e circoscritto);
3. *misurabile* (sulla base di parametri numerici o comunque oggettivi);
4. *raggiungibile* (naturalmente sulla base delle proprie capacità);
5. *definito temporalmente*.

Per la fase di preparazione è dunque utile fare un programma di studio in cui articolare i sotto-obiettivi con questa logica e monitorare in itinere il loro raggiungimento.

Probabilmente aspetti che condizioneranno molto il programma di preparazione per il concorso saranno gli impegni di lavoro, familiari e personali cui non si può derogare. Per valutare quanto tempo si ha effettivamente a disposizione per lo studio, può essere utile fare un elenco completo di tutte le attività, con le relative durate e scadenze. Spesso si ha una percezione approssimativa di quanto si è impegnati giornalmente nelle attività routinarie, eppure questo tipo di consapevolezza è essenziale per una buona gestione del tempo. Benché possa sembrare superfluo, bisogna sapere quante ore al giorno/alla settimana si dedicano a:

- lavoro
- dormire, mangiare, cura di sé
- spostarsi (verso il luogo di lavoro o altro)
- lavori domestici, attività fisica, commissioni
- socializzare (uscite, svaghi, cinema, ecc.).

Fatto ciò, organizzare i tempi assomiglia molto a preparare la valigia: si sa quanto è grande (quanto tempo si ha a disposizione prima dell'esame) e si sa quante cose si devono portare (tutto ciò che si deve fare e imparare, essendo consapevoli del proprio punto di partenza e delle priorità). Non rimane che farci stare tutto!

Nella sua forma più rudimentale, un programma di studio è essenzialmente una griglia che incrocia contenuti e tempi. Può comunque essere utile averne uno più dettagliato per la preparazione dell'esame, che specifichi quali argomenti si affronteranno e in quali giorni (con obiettivi di apprendimento), e uno più generale che includa — pur in maniera meno dettagliata — anche le attività quotidiane, come il lavoro e il resto.

È importante inoltre prevedere sempre un certo numero di ore/giornate in eccesso per gli imprevisti, che sono inevitabili e vanno inseriti nel programma.

### *Come gestire i giorni precedenti alla prova orale del concorso?*

L'esame è una modalità inevitabile per cercare di conseguire l'obiettivo prefissato e raggiungere il risultato tanto atteso e sperato, ma i giorni che precedono il suo svolgimento sono senza dubbio accompagnati da ansia e preoccupazione, nonché dai «mille dubbi dell'ultimo minuto» che ci assalgono senza tregua. Molti potrebbero dirci di stare tranquilli, e questo suggerimento, piuttosto che aiutarci, potrebbe portarci a essere ancora più nervosi e irritabili!

Il coinvolgimento emotivo, la preoccupazione, l'ansia e la stanchezza tendono infatti a crescere soprattutto in prossimità dell'esame, arrivando al culmine dell'intensità nei minuti che immediatamente lo precedono, e cominciando gradualmente a decrescere nel momento in cui lo si inizia.

Nei giorni prima dell'esame sarebbe quindi importante, se ce n'è la possibilità, confrontarsi con altri candidati. Chi meglio di loro ci può capire?

Va comunque ricordato che le persone in grado di affrontare adeguatamente ed efficacemente situazioni stressanti sono anche quelle che si sono preparate in maniera metodica, specifica, organizzata e programmata, non solo sul piano dei contenuti ma anche su quello degli aspetti più personali. Arrivare nei giorni che precedono la prova con questa consapevolezza può dunque essere di estremo aiuto.

Allo stesso tempo bisogna però riflettere sul fatto che una risposta decisamente non adattiva è quella di chi sottovaluta o banalizza l'entità e l'importanza dell'esame. Soprattutto in questo caso, infatti, la «posta in gioco» è alta e l'appuntamento è piuttosto importante a livello professionale. Per questo la nostra concentrazione, la nostra attenzione e la nostra determinazione a raggiungere la meta stabilita non ci devono abbandonare nei giorni che precedono l'esame.

D'altro canto, per molti candidati sarà invece necessario ridimensionare l'importanza della prova se, nel suo superamento o meno, viene vista una conferma o una disconferma delle proprie capacità personali, un modo per ricevere l'approvazione degli altri o sentirsi una nullità e un fallimento. È bene ricordare che, in questo tipo di concorsi, viene valutata solo la nostra preparazione e non la nostra persona!

Un altro suggerimento è quello di sostituire pensieri negativi (pensieri che possono aumentare vertiginosamente nei giorni prima dell'esame) con frasi più ottimistiche quali «Posso farcela», «La prova è alla mia portata».

Studiare in compagnia di altri candidati, poi, è un modo per confrontarsi, sciogliere gli ultimi dubbi e condividere le proprie ansie (che naturalmente accomuneranno tutti, chi più chi meno).

È bene evitare assolutamente di studiare il giorno dell'esame, perché ciò può creare ansia e confusione; nei giorni che precedono la prova, bisogna concedersi invece qualche pausa rilassante, una chiacchierata con gli amici, o distrarsi con attività piacevoli. Se ci fa piacere e ne abbiamo la possibilità, possiamo anche farci accompagnare da una persona amica il giorno dell'esame: il suo sostegno morale sarà molto apprezzato!

### *Che cos'è l'ansia da esame? Come si manifesta e si gestisce?*

Riguardo alle situazioni d'esame, l'emozione alla quale la ricerca ha dedicato maggiore attenzione è l'ansia; tuttavia, malgrado la sua diffusa notorietà, essa è soltanto una delle tante emozioni che rivestono un ruolo sostanziale in questo ambito e, forse, non è nemmeno la più nociva ai fini della prestazione.

Anche se l'ansia da esame non è l'unica emozione che influisce sul rendimento in una prova, rimane comunque quella che il maggior numero di persone riconosce come fattore che condiziona la propria prestazione; merita perciò più attenzione.

Come già accennato, non è insolito che le persone sperimentino un'ansia estrema al solo pensiero di sostenere un esame complesso e importante. L'intensità dell'ansia da esame può variare dal leggero fastidio alla completa paralisi; può aumentare con il passare del tempo e peggiorare se le conseguenze percepite dell'insuccesso sono gravi.

L'ansia da esame può influire non soltanto sulla prestazione il giorno della prova, ma anche sull'intero processo di preparazione. Se si sa di soffrire di forte ansia da esame (se si ha cioè l'impressione che essa possa influire negativamente sul punteggio finale), parte del piano di studio per prepararsi alla prova dovrà prevedere lo sviluppo di modalità efficaci di fronteggiamento e la scelta delle risorse giuste da utilizzare.

L'ansia è uno stato di forte attivazione, una risposta emotionale, psicologica e fisica a una minaccia percepita. Quando una persona è in ansia, il sistema nervoso è attivato e produce una serie di reazioni fisiche e mentali sulle quali si ha pochissimo controllo consciente. In sé, l'ansia (attivazione) non è necessariamente una cosa brutta e totalmente negativa. Di fatto, un certo livello di attivazione è necessario per la consapevolezza e un livello moderato di ansia è associato a una migliore prestazione.

L'ansia per un esame imminente, ad esempio, può motivare a studiare di più. Troppa ansia, però, ha molte conseguenze deleterie, non ultima quella della riduzione della prestazione, con le conseguenze che possiamo ben immaginare.

L'ansia da esame rispecchia una forte preoccupazione rispetto a una prova futura e può manifestarsi sul piano sia cognitivo sia fisico. Essa può influire — in

maniera profonda — sul modo di pensare di una persona: la mente può svuotarsi completamente o essere travolta da una raffica incessante di pensieri distraenti; si possono avere difficoltà a concentrarsi su quello che si sta leggendo e avere pensieri negativi riguardo alla prestazione rispetto alle prove concorsuali, anche immaginando di non riuscire a superarle.

In tal caso è utile prendere seriamente in considerazione tutti questi fattori e prepararsi a fronteggiarli e gestirli nel modo più funzionale possibile.

*Se il risultato della prova fosse negativo, come si può gestire la notizia dal punto di vista emotivo?*

Dobbiamo infine prendere anche in considerazione l'eventualità di «non avercela fatta» a superare la prova concorsuale.

Come prima cosa bisogna tenere presente che i candidati saranno in numero davvero cospicuo, mentre i posti messi a bando sono limitati. L'eventualità di un «risultato negativo» deve quindi essere valutata seriamente ma, allo stesso tempo, affrontata in modo emotivamente adeguato, razionale, senza catastrofizzare o generalizzare il fallimento ad altri aspetti/situazioni della nostra vita e della nostra persona.

Se qualcosa va male, molti di noi tendono a esagerare ingigantendo il problema, come se vi mettessero sopra una lente d'ingrandimento; in questo modo fanno sembrare la situazione peggiore di quanto non sia realmente.

Al contempo sottostimano la propria capacità di affrontare le cose, facendola apparire molto inferiore a quella reale. Si minimizzano e si percepiscono meno capaci e meno competenti.

Quando le cose vanno male, dunque, dobbiamo assolutamente cercare di non trasformare un problema che si è creato in un disastro e in una catastrofe. Piuttosto, cerchiamo di interrogarci su quanto è accaduto: quanto è brutta la situazione in realtà? È proprio la cosa peggiore che potesse capitarcirci? Non siamo proprio in grado di fare niente?

Quello che ci capita non è mai completamente negativo o positivo; in ogni cosa c'è un po' di buono e un po' di cattivo.

Spesso accade di concentrarsi sulla parte negativa e buttare via quella positiva. Si può cominciare a contrastare tale errore verificando che cosa c'è di buono. Abbiamo bisogno di imparare a filtrare le esperienze negative per poi focalizzare l'attenzione sulle positive.

Un altro errore comune in queste situazioni è pensare che «Tutto capita sempre a me», come se ciò che c'è di negativo avesse effetto solo su di noi. A volte è veramente solo sfortuna, mentre noi pensiamo che in qualche modo dipenda da un errore che abbiamo commesso. È quindi fondamentale cercare di fare nostri i pensieri utili, liberandoci di quelli dannosi.



## SECONDA PARTE

# ESEMPI DI LEZIONI SVOLTE



## Ambito disciplinare e/o di funzionamento in relazione a tipologia di deficit e grado scolastico

GRADO SCOLASTICO	N.	TITOLO LEZIONE	AMBITO (DISCIPLINARE E/O DI FUNZIONAMENTO)	TIPOLOGIA DI DEFICIT/ DISABILITÀ/SVANTAGGIO
PRIMO GRADO  SECONDARIA	1	Elaborare prodotti digitali per lo studio	Linguitistico/Scientifico-tecnologico	Funzionamento cognitivo limitato con disturbo specifico misto di linguaggio e lettoscrittura
	2	Scrittori, illustratori, attori	Italiano/Arte e immagine/Educazione fisica	Disturbo dello spettro autistico con difficoltà nella sfera affettivo/relazionale e comunicazionale.
	3	L'allenamento emotivo in una partita di basket	Motorio/Relazionale-emotivo	Disturbo da paralisi cerebrale infantile
	4	Dar voce alla Seconda guerra mondiale: narrazioni digitali e accessibilità	Comunicazione e linguaggio sensoriale	Disabilità uditiva grave
	5	La frazione come rapporto e come quozierte	Logico-matematico/Cognitivo-neuropsicologico (attenzione e memoria visuospaziale)	Deficit visuospaziale
	6	Cooperando nel Parco Nazionale	Scienze/Storia/Geografia/Arte e immagine (interdisciplinare)	Disabilità intellettiva di grado lieve e disturbo dell'apprendimento
	7	Gli Stati regionali italiani nel Quattrocento e il caso dell'espansione veneziana in Trentino	Storia	Disabilità intellettiva di grado lieve
	8	Conosciamo il fumetto e costruiamo la nostra storia	Comunicazione e linguaggio sensoriale	Deficit visivo di grave entità
	9	La colonna sonora della Prima B	Educazione musicale/Cognitivo-neuropsicologico (attenzione e memoria visuospaziale)	Disturbo da comportamento dirompente
	10	Imparare (dai) Sumeri	Geostoria	Disturbo evolutivo delle capacità scolastiche non specificato associato a disturbi della sfera emotiva
	11	Karate e peer tutoring	Motorio/Linguistico/Espressivo	Disabilità intellettiva di grado lieve, disturbo dell'apprendimento, inibizione
	12	Le conquiste prospettiche del Rinascimento	Storia dell'arte	Disabilità intellettuale di grado medio
	13	Sviluppo delle abilità di autoregolazione emotiva attraverso training di comunicazione funzionale e apprendimento cooperativo	Affettivo-relazionale	Deficit relazionale con comportamenti problema e ritardo mentale grave
	14	Lavorare sul deficit comunicativo con un ragazzo con Disturbo dello spettro autistico	Comunicazione e linguaggio	Disturbo dello spettro autistico e ritardo mentale di grado moderato
	15	La comunicazione interpersonale	Motorio-prassico-sensoriale/Comunicazione e linguaggio	Sindrome di Down con ritardo mentale lieve e deficit motorio

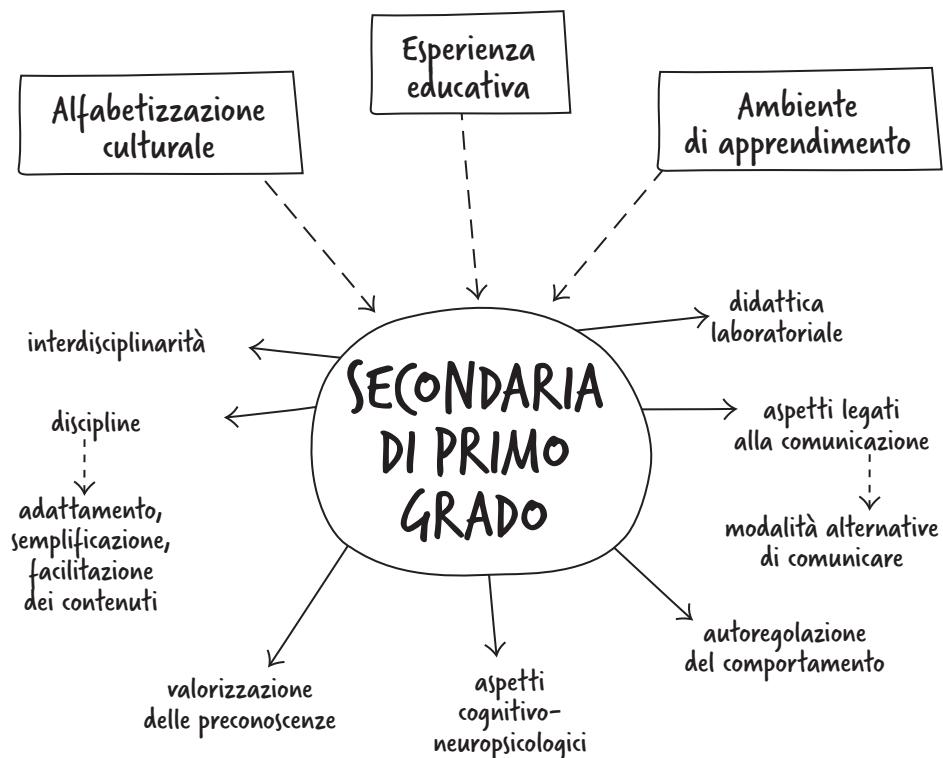
## Approcci metodologici, strategie e metodi di lavoro

N.	Titolo lezione	Apprendimento cooperativo/ piccolo gruppo	Tutoring	Didattica laboratoriale/ esperienziale	Role playing	Approcci cognitivo-comportamentali	Codici comunicativi alternativi	Adattamento /semplificazione	1 a 1	Lezione frontale	Embodied Cognitive Science	Brain-storming	Terapia razionale emotiva	Stili di apprendimento
1	Elaborare prodotti digitali per lo studio	✓		✓			✓	✓						✓
2	Scrittori, illustratori, attori	✓		✓	✓									
3	L'ellieramento emotivo in una partita di basket	✓	✓	✓	✓					✓				✓
4	Dai voce alla Seconda guerra mondiale: narrazioni digitali e accessibilità	✓							✓	✓	✓			
5	La frazione come rapporto e come quoziente	✓		✓										
6	Cooperando nel Parco Nazionale	✓		✓										✓
7	Gli Stati regionali Italiani nel Quattrocento e il caso dell'espansione veneziana in Trentino	✓		✓	✓					✓		✓		
8	Conosciamo il funnetto e costruiamo la nostra storia								✓					
9	La colonna sonora della Prima B	✓		✓		✓				✓				
10	Imparare (da) Sumeri	✓		✓		✓				✓		✓		✓
11	Karate e peer tutoring	✓		✓	✓	✓						✓		
12	Le conquiste prospettiche del Rinascimento	✓		✓				✓						
13	Sviluppo delle abilità di autoregolazione emotiva attraverso training di comunicazione funzionale e apprendimento cooperativo	✓		✓	✓	✓				✓				
14	Lavorare sul deficit comunicativo con un ragazzo con Disturbo dello spettro autistico								✓	✓				
15	La comunicazione interpersonale	✓							✓			✓	✓	



## SEZIONE 1

# SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO



## CON I CONTRIBUTI DI

### *Federica Baroni*

Svolge attività didattica e di ricerca su tecnologie inclusive e disabilità uditiva presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell’Università degli Studi di Bergamo, dove ha conseguito il dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro. È consulente in tema di disabilità e inclusione scolastica per la Scuola Audiofonetica di Brescia e per l’Ente Nazionale Sordi.

### *Gianluca Daffi*

Laureato in Psicologia, è formatore e collabora con il Dipartimento di Psicologia dell’Università Cattolica di Milano e con lo SPAEE, Servizio di Psicologia dell’Apprendimento in Età Evolutiva dello stesso ateneo. Progetta e conduce corsi di formazione e aggiornamento professionale per insegnanti e formatori. Insegna presso vari enti pubblici e privati e si occupa di problematiche legate alla formazione, valutazione delle competenze e inserimento lavorativo dei soggetti con disabilità, del rapporto scuola-famiglia e della gestione di progetti finanziati dal Ministero del Lavoro a sostegno dello sviluppo delle competenze professionali degli operatori delle scuole private.

### *Carmelo Farinella*

Pianista, è docente di musica con cattedra di sostegno nella scuola secondaria di primo grado e docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze umane dell’Università di Milano-Bicocca. Collabora con alcuni Conservatori di Musica per l’insegnamento della didattica musicale speciale. Ha conseguito un Master in Didattica e Psicopedagogia per i DSA presso l’Università di Bergamo. Coordinatore e animatore di servizi per persone con disabilità, attualmente è Funzione Strumentale (FS) per gli alunni con BES per l’Istituto scolastico dove lavora e collabora al progetto «Sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica e valorizzazione della cultura artistica e musicale». È anche autore di pubblicazioni incentrate sul rapporto tra musica e BES.

### *Paolo Fasce*

Direttore responsabile di «Educazione Aperta – Rivista di Pedagogia Critica», è insegnante di matematica applicata e specializzato sul sostegno presso l’Istituto scolastico «Einaudi Casaregis Galilei» di Genova, dove è stato Fiduciario e Animatore digitale. È supervisore di tirocinio e docente TIC nel corso di specializzazione

per il sostegno presso l’Università di Genova e supervisore nei Master sull’Autismo e in Intercultura presso la medesima Università.

### *Fabio Filosofi*

Dottorando in Scienze psicologiche e della Formazione presso l’Università degli Studi di Trento, la sua ricerca riguarda gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della rappresentazione degli individui con BES all’interno dei testi scolastici. È stato insegnante di sostegno nella scuola primaria, è esperto di teatro e inclusione.

### *Elisa Mazzurana*

Laureata in Scienze e Tecniche dello sport, ha svolto un Master universitario internazionale in Psicomotricità ed è insegnante di Scienze motorie e sportive con specializzazione didattica nell’ambito del sostegno e CLIL. È docente del laboratorio di «Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive» nei corsi di specializzazione per il sostegno per docenti della scuola primaria e secondaria presso le Università di Padova, Trento e Bolzano. Collabora con il Coni Trentino, è allenatrice Fipav con specializzazione nel settore giovanile e atleta.

### *Alessio Quercioli*

Dottore di ricerca in Storia della società europea e docente di Lettere nella scuola secondaria di primo grado, ha acquisito varie esperienze in ambito BES. Svolge ricerche storiche per conto della Fondazione Museo Storico del Trentino e del Museo Storico della Guerra di Rovereto.

### *Carlo Scataglini*

Insegnante specializzato di L’Aquila, è formatore sulle metodologie di recupero e sostegno. Con le Edizioni Erickson ha pubblicato numerosi testi metodologici, materiali, software didattici e libri di narrativa.

### *Lorenza Vettor*

È docente a contratto presso l’Università di Udine nei corsi di abilitazione per insegnanti di sostegno (laboratorio sulla disabilità visiva); nel medesimo ambito tiene corsi per educatori, genitori, volontari. Svolge attività di volontariato in alcune associazioni di e per persone con disabilità visive e pluridisabilità ed è stata tutor online nei percorsi della SSIS e della SSOS del Veneto.

## LEZIONE 1

---

# ELABORARE PRODOTTI DIGITALI PER LO STUDIO

*Carmelo Farinella*





**Area disciplinare/Ambito:** Linguistico/Scientifico-tecnologico.

**Argomento della lezione:** Episodio di Apprendimento Situato (EAS) incentrato sull'elaborazione di strumenti compensativi digitali e strategie funzionali allo studio, con l'apporto delle metodologie della lezione guidata e del *cooperative learning*.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di primo grado, classe terza.

**Età dell'alunno:** 13 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Funzionamento cognitivo limite con disturbo specifico misto di linguaggio e lettoscrittura.

## D

## ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

L'istituto scolastico che frequenta M. sorge in una frazione di un comune dell'hinterland milanese, in un'area con un alto tasso di immigrazione. La classe è composta da 18 alunni, di cui 10 maschi e 8 femmine. In classe sono presenti quattro ragazzi con una diagnosi di dislessia evolutiva, di cui uno in comorbilità con una discalculia di tipo grave.

M. presenta un funzionamento cognitivo limite associato a un disturbo specifico misto di linguaggio e lettoscrittura. Mostra una buona disponibilità alla collaborazione e mantiene rapporti sereni con adulti e compagni, con i quali partecipa a momenti strutturati e non strutturati della vita scolastica.

In relazione alle attività didattiche, le difficoltà metafonologiche di M. inficiano la lettura e, conseguentemente, la comprensione del testo; nella scrittura sono presenti errori e omissioni di grafemi; il linguaggio è poco fluido e semplicistico in relazione all'età anagrafica; l'attenzione è discontinua.

L'alunno ha acquisito l'uso di alcuni strumenti compensativi, quali la sintesi vocale e la creazione di mappe per lo studio, ma necessita di supporto per l'individuazione delle informazioni chiave di un testo; è, inoltre, auspicabile che egli persegua una certa flessibilità nell'uso dei facilitatori. Tutta la classe utilizza le nuove tecnologie per creare, elaborare e condividere.

# P ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

## Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

La presente lezione propone un’attività che si ispira all’approccio EAS — Episodio di Apprendimento Situato, metodologia che si suddivide nelle seguenti tre fasi:

- *fase preparatoria*, in cui l’attività si avvale dell’approccio della lezione guidata, si cerca di attivare il problem solving, vengono forniti gli stimoli iniziali e verbalizzata la consegna;
- *fase operatoria*, dove si utilizza la metodologia del cooperative learning, si organizza il lavoro e gli alunni sono invitati a realizzare uno o più prodotti;
- *fase ristrutturativa*, in cui si utilizza nuovamente la metodologia del cooperative learning, vengono fissati i concetti e si riflette sull’efficacia dei prodotti realizzati dai singoli gruppi.

Rilevata la necessità di fornire alla classe una guida operazionale per la comprensione, la semplificazione e la schematizzazione del testo, nonché di conoscere ed esperire gli strumenti tecnologici e non tecnologici utili allo studio, viene chiesto agli alunni di elaborare prodotti digitali (presentazione multimediale, video-tutorial o presentazione interattiva) da presentare e condividere con gli studenti delle altre classi.

## Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze

Considerata la situazione generale della classe e il funzionamento dell’alunno con disabilità, in relazione alle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (MIUR, 2012), le attività previste si propongono di raggiungere alcuni obiettivi trasversali rispetto alla totalità delle situazioni e delle discipline scolastiche, individuati per l’ambito linguistico e quello scientifico-tecnologico.

Gli obiettivi che si intendono raggiungere sono:

- interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri, maturando la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e può essere utilizzato per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali;
- usare la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell’elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi;
- produrre testi multimediali, utilizzando in modo efficace l’accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

## Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare

Ci si propone di sviluppare le conoscenze, abilità e competenze di seguito riportate:

- *Conoscenze.* 1. Utilizzare un lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali. 2. Utilizzare procedure per la produzione di testi, ipertesti, presentazioni.
- *Abilità.* 1. Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale. 2. Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio (indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici). 3. Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici. 4. Utilizzare strumenti informatici e di comunicazione per elaborare dati, testi e immagini e produrre documenti in diverse situazioni.
- *Competenze.* 1. Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo. 2. Produrre elaborati (di complessità diversa) rispettando criteri predefiniti e utilizzando i programmi, la struttura e le modalità operative più adatti al raggiungimento dell’obiettivo.

## Strumenti, metodi, materiali, risorse

L’attività prevede l’utilizzo dei libri di testo di storia e scienze, testi specializzati che trattano di strategie per la comprensione e la semplificazione del testo e di stili cognitivi, pc portatili, tablet, Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), repository (classe virtuale, servizi di archiviazione digitale). Accogliendo la prospettiva del BYOD (Bring Your Own Device), contemplata nel Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), gli alunni possono utilizzare sia la dotazione scolastica sia i dispositivi personali. Molti ragazzi, compreso M., dimostrano una maggiore manualità con i propri strumenti, sui quali è stato creato gradualmente, in collaborazione con i docenti, un pacchetto di applicazioni per il reperimento, la creazione e la condivisione di materiali e risorse.

## Descrizione dell’attività/Fasi di svolgimento della lezione

### *Prima fase (preparatoria)*

I docenti proiettano sulla LIM una serie di immagini: un computer, un paio di occhiali, un passeggino, un bastone. L’input presentato consente di argomentare

sugli strumenti utili a ciascun individuo per compiere le azioni richieste dalla vita quotidiana.

La lezione prosegue con una discussione guidata sugli stili di apprendimento: i docenti stimolano la riflessione sull'importanza di essere consapevoli del proprio funzionamento, dei punti di forza e di debolezza personali, al fine di adottare un metodo di studio adeguato.

Si procede con una sistematizzazione degli strumenti che favoriscono la comprensione e la schematizzazione del testo. Partendo dall'analisi di alcune pagine, gli alunni vengono guidati nella scoperta degli elementi che permettono di cogliere il significato globale di un messaggio scritto e di sintetizzare i materiali. L'attenzione viene focalizzata sulle immagini e sulle didascalie, sulle legende, sugli indici testuali, sulle parole evidenziate.

Si giunge alla convenzionale classificazione degli strumenti per lo studio, suddividendoli in tecnologici e non tecnologici. Rispetto ai primi si perviene alla suddivisione in: software di *speech to text* (dettatura vocale) e *text to speech* (sintesi vocale). Si riflette, inoltre, sulle varie forme di libro: cartaceo, digitale, libro parlato. È bene che ogni argomento trattato sia supportato da immagini da proiettare sulla LIM.

Al termine del momento di lezione guidata, i docenti enunciano la consegna richiesta: elaborare un prodotto multimediale da presentare alle altre classi. Gli alunni possono concordare con i docenti la modalità più efficace per presentare i contenuti loro affidati, scegliendo tra alcune tipologie: presentazione multimediale, tutorial, presentazione interattiva.

Il prodotto digitale, inoltre, deve essere accompagnato da una presentazione verbale in cui i ragazzi argomentano sull'importanza della conoscenza dei supporti e delle strategie per lo studio. Per le classi terze occorre anche sottolineare l'importanza della semplificazione per la presentazione dei materiali durante il colloquio orale all'esame di Stato.

### *Seconda fase (operatoria)*

I ragazzi vengono divisi in gruppi (tabella 1). M. viene inserito nel Gruppo 3, poiché è a suo agio nell'utilizzo di software di sintesi vocale e nella creazione di mappe concettuali. Sono forniti i libri di testo selezionati dai docenti, i testi specializzati, i pc portatili, i tablet. In relazione alla consegna, gli alunni provvedono a scegliere il prodotto digitale da realizzare e procedono con il lavoro, che al termine viene caricato all'interno della classe virtuale.

In questa fase i gruppi sono organizzati nella forma del cooperative learning e in ogni gruppo troviamo un coordinatore (che guida le attività), un controllore (che gestisce i tempi), due o tre verbalizzatori a seconda della composizione numerica del gruppo (che si occupano di realizzare materialmente il prodotto digitale). I docenti assumono il ruolo di facilitatori.

**TABELLA 1**  
**Divisione degli argomenti per ciascun gruppo di lavoro**

GRUPPO	ARGOMENTO
Gruppo 1	Strategie per la comprensione e la schematizzazione del testo
Gruppo 2	Stili di apprendimento
Gruppo 3	App/software di sintesi vocale – app/software per realizzare mappe concettuali
Gruppo 4	App/software di dettatura vocale – app/software per presentazioni

In particolare, gli alunni del Gruppo 1 e del Gruppo 2 realizzano un prodotto digitale che, limitatamente al loro ambito di approfondimento, integri le informazioni illustrate dai docenti con quelle contenute nelle parti tratte dai testi specializzati presi in considerazione. Per illustrare ai compagni il loro specifico argomento possono utilizzare software per mappe concettuali (figura 1), presentazioni in PowerPoint o tutorial. Per i tutorial vengono adoperati, oltre alla fotocamera dei dispositivi mobili, software per il montaggio come Open Shot, Avidemux, iMovie.

Il prodotto digitale del Gruppo 3 presenta alcune applicazioni di sintesi vocale, ad esempio LeggiXme e Balabolka (figura 2), e per la creazione di mappe concettuali, ad esempio Popplet (figura 1), VUE e Cmap Tools, e ne illustra il funzionamento partendo da un brano scelto dal testo di storia.

Il Gruppo 4, ricorrendo alle informazioni verbalizzate dai docenti, presenta i software di dettatura vocale, ad esempio Siri (per la Apple) e il riconoscimento vocale di Google Drive Documenti (figura 3), illustrandone il funzionamento. Dopo aver scelto un paragrafo dal libro di scienze, il gruppo ne illustra il contenuto con una presentazione multimediale (ad esempio, con PowerPoint o Keynote).

I gruppi che realizzano una presentazione multimediale possono inserirvi foto, mappe, video.

Tutte le applicazioni suggerite sono gratuite o inglobate nei diversi sistemi operativi.

### *Terza fase (ristrutturativa)*

Il lavoro realizzato da ciascun gruppo viene illustrato agli altri gruppi con il contributo di tutti i membri che hanno partecipato alla sua implementazione; al termine di ciascun intervento si discute sull'efficacia del prodotto realizzato e si accolgono suggerimenti per eventuali miglioramenti.

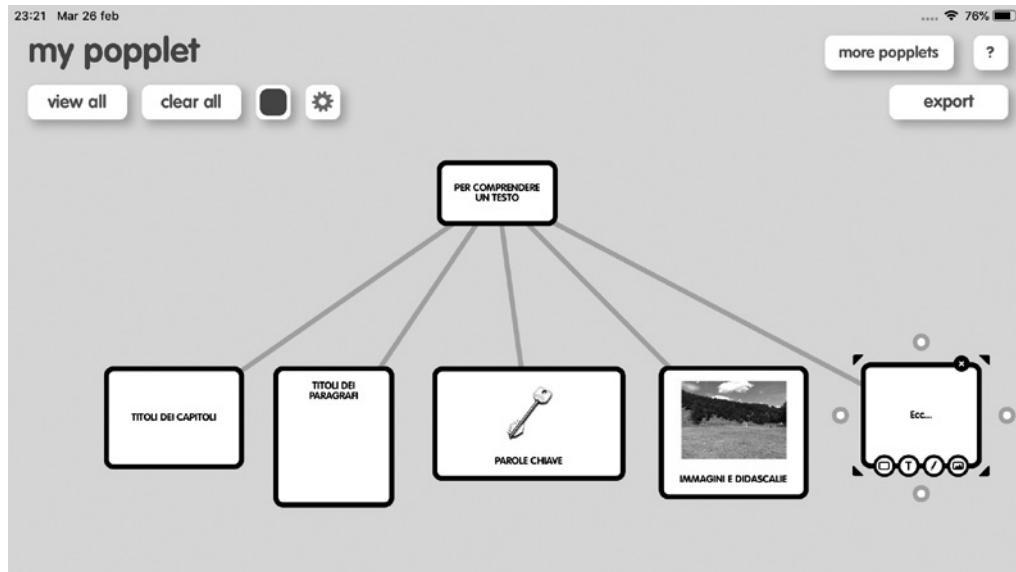


Fig. 1 Screenshot del software Popplet per la creazione di mappe concettuali, in cui è possibile inserire immagini, testi e collegamenti.



Fig. 2 Screenshot del software di sintesi vocale Balabolka. I software di sintesi vocale permettono di importare testi che vengono letti mediante riproduttori della voce umana in più lingue.

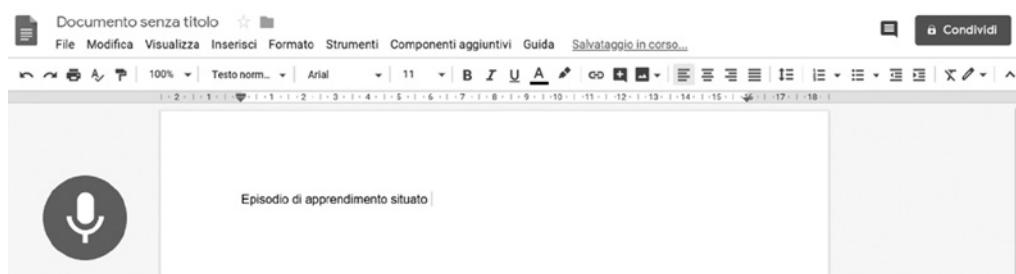


Fig. 3 Screenshot del software di dettatura vocale di Google Drive Documenti. La dettatura vocale traduce il parlato in testo scritto.

## Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti

Sono oggetto di valutazione:

- il prodotto di gruppo (tabella 2)
- le competenze individuali degli alunni.

**TABELLA 2**  
**Valutazione del prodotto di gruppo**

	<b>Eccellente Punti 4</b>	<b>Intermedio Punti 3</b>	<b>Base Punti 2</b>	<b>Parziale Punti 1</b>
<b>Coerenza con le finalità e i contenuti richiesti</b>	Lavoro pertinente alla consegna, ricco di contenuti, rielaborato in modo efficace rispetto alle fonti.	Lavoro pertinente alla consegna, ricco di contenuti con alcune rielaborazioni rispetto alle fonti.	Lavoro abbastanza completo ma non rielaborato rispetto alle fonti.	Lavoro parziale e non rielaborato rispetto alle fonti.
<b>Cooperazione</b>	Il gruppo ha collaborato per tutto il tempo destinato all'attività.	Il gruppo ha collaborato per gran parte del tempo destinato all'attività.	Il gruppo ha collaborato parzialmente/ solo se richiamato.	Il gruppo ha messo in atto conflitti.

Per la valutazione individuale i docenti non utilizzano una rubrica standardizzata: le performance e le competenze acquisite da ciascun alunno vengono valutate tenendo conto dei criteri contemplati nei Piani personalizzati/individualizzati, con una scala da 1 a 4. Per M. vengono presi in considerazione la competenza con le TIC e il livello di partecipazione al lavoro comune; non è invece oggetto di valutazione la competenza espositiva. Per ciascun alunno i punteggi acquisiti vengono sommati; se un gruppo ottiene un parere positivo da parte di un altro gruppo, si aggiungono 2 punti (per un totale di 10 punti nel caso si ottenessse il massimo del punteggio in ogni settore).

I risultati consentono ai docenti di riflettere sull'adeguatezza della proposta rispetto alla classe, in modo da poter ricalibrare e/o rimodulare le richieste.



### RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

M. si relaziona positivamente con gli adulti e i compagni. L'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento, avvenuta durante il secondo anno della scuola primaria, ha favorito una positiva presa di coscienza del proprio funzionamento e un lavoro mirato a potenziare i punti di forza e a sostenere i punti di debolezza.

Per la sua abilità nell'utilizzo di alcuni strumenti compensativi, in particolare nella creazione di mappe concettuali, l'alunno viene considerato una risorsa importante dal

gruppo dei pari. M., infatti, mette a disposizione le sue schematizzazioni, che condivide nella classe virtuale. Oltre a favorire un incremento dell'autostima, ciò ha reso possibile una situazione di reciprocità poiché alcuni compagni offrono spontaneamente la loro voce per facilitargli la comprensione del testo o forniscono, a loro volta, lavori video-scritti e schemi. La collaborazione con la famiglia può ritenersi positiva; non è stato possibile pianificare un lavoro pienamente coordinato con gli specialisti di riferimento.

## T

### RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

Le TIC costituiscono un pilastro importante dell'offerta formativa dell'Istituto: esse sono considerate come opportunità per l'apprendimento e non meri strumenti di compensazione delle difficoltà. Come evidenziato nel PTOF dell'Istituto, la multimedialità non può considerarsi inclusiva in sé, ma lo può divenire se le sue potenzialità vengono sfruttate positivamente in base al contesto. Nonostante la scuola si trovi in un'area difficile, la sua *mission*, centrata sulla multimedialità e l'inclusione, favorisce la motivazione degli alunni, la prevenzione della dispersione scolastica, la valorizzazione delle differenze.

Anche se con modalità, competenze e priorità differenti, ciascun docente propone per la propria disciplina metodologie attive, favorisce l'interazione tra pari e il processo di inclusione.

La valorizzazione delle potenzialità degli alunni costituisce un'azione importante per la creazione di un ambiente di apprendimento favorevole. In questa direzione, le attività progettate si propongono di favorire l'incremento della motivazione e dell'autostima dei ragazzi, poiché cercano di valorizzarne i punti di forza, in un'ottica di personalizzazione dell'apprendimento, tenendo presenti la prospettiva bio-psico-sociale e i principi della Progettazione Universale.

## B

### BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE E SITOGRADIA

- Cicatelli S. (2013), *Valutare gli alunni. Competenze e responsabilità degli insegnanti*, Torino, il Capitello.  
 Ianes D. e Cramerotti S. (2015), *Compresenza didattica inclusiva*, Trento, Erickson.  
 Lave J. e Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson.  
 MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.  
 Rivoltella P.C. (2013), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, Brescia, La Scuola.  
 Stella G. e Grandi L. (2016), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Firenze, GiuntiEDU.

<https://vimeo.com/81597039>

<http://rivista.scuolaiad.it/n04-2011/apprendimento-significativo-mediato-dalla-tecnologie>

## LEZIONE 2

---

# SCRITTORI, ILLUSTRAATORI, ATTORI

*Fabio Filosofi*





**Area disciplinare/Ambito:** Lingua italiana/Arte e immagine/Educazione fisica.

**Argomento della lezione:** Scopo dell'attività è di sviluppare le abilità relative alla costruzione di un testo narrativo (prima orale e poi scritto), alla sua rappresentazione iconica e alla drammatizzazione. Le fasi di questa Unità di Apprendimento (UdA) sono sequenziali: è necessario completare le attività di ciascuna fase per passare a quella successiva. L'UdA prevede il lavoro di gruppo come elemento fondamentale, ponendo l'accento sull'interdipendenza positiva: ogni alunno propone il suo personale contributo, senza il quale non sarebbe possibile completare le attività proposte dall'insegnante.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di primo grado, classe prima.

**Età dell'alunno:** 11 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Disturbo dello spettro autistico con difficoltà nella sfera affettivo/relazionale e comunicazionale.

## D

## ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

S. frequenta la classe prima della scuola secondaria di primo grado e conosce alcuni suoi compagni fin dalla scuola primaria. La classe è composta da 20 alunni, di cui 11 maschi e 9 femmine. S. ha legato particolarmente con il suo compagno di banco e con un'altra compagna che frequenta anche al di fuori del contesto scolastico. Dal punto di vista sociale appare molto selettivo e alle volte manifesta difficoltà nell'interazione con persone che non conosce in maniera approfondita. Il clima che si respira in classe è molto positivo: non si riscontrano atteggiamenti giudicanti e S. partecipa alle lezioni senza avere timore del giudizio dei suoi compagni.

L'espressione gestuale di S. è poco sviluppata e per quanto riguarda l'intenzionalità comunicativa si registra una discontinuità dipendente dai differenti contesti e dalle diverse attività proposte dagli insegnanti. Spesso, infatti, nei momenti in cui lavora con il grande gruppo, l'alunno necessita di un tempo maggiore per comprendere l'intenzione comunicativa dei compagni, e questi, a loro volta, in alcuni casi manifestano difficoltà nel proseguire la comunicazione, con il risultato di determinare, seppur raramente, una tendenza all'isolamento. Nelle ore di educazione fisica, infine, S. manifesta impaccio nei movimenti e una evidente insicurezza; i suoi compagni, in queste occasioni, cercano sempre di incoraggiarlo, di sostenerlo e di includerlo nelle attività che stanno svolgendo.

# P ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

## Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

L'attività proposta prende spunto da un interesse specifico di S. per gli oggetti che si illuminano. Proprio per questo si è scelto di utilizzare durante la lezione un oggetto rappresentativo, una lampada sferica luminosa, come quelle che si usano in giardino, che gli alunni si passano al momento di prendere la parola. La scelta della storia da inventare è motivata da un'attenta osservazione da parte degli insegnanti delle abilità emergenti nell'alunno: negli ultimi mesi, infatti, la capacità di creare attraverso le parole si è maggiormente sviluppata, mentre permangono ancora difficoltà nella rielaborazione degli input comunicativi. Durante la programmazione tutti gli insegnanti hanno analizzato e condiviso i punti di forza, i punti di debolezza e le abilità emergenti dell'alunno cercando di progettare un'UdA che fosse in linea con la programmazione della classe (e, quindi, con gli obiettivi generali e specifici rivolti a tutti gli alunni) e che, allo stesso tempo, permettesse a S. di raggiungere anche gli obiettivi presenti nel Piano Educativo Individualizzato. Come concordato durante le ore di programmazione, l'insegnante di sostegno e l'insegnante di classe lavorano insieme optando per una co-conduzione della lezione. Questa modalità gestionale permetterà a tutti gli alunni, e in modo particolare a S., di osservare una modalità di insegnamento in cui la condivisione e la collaborazione svolgono un ruolo determinante per la promozione di un ambiente inclusivo e finalizzato a un apprendimento significativo.

Gli insegnanti propongono una lezione della durata di due ore suddivisa in tre fasi distinte:

- *prima fase (oralità e produzione scritta)*: disposizione delle sedie in cerchio, creazione della storia e scrittura della frase pronunciata;
- *seconda fase (lettura e rappresentazione iconica)*: disposizione dei banchi a isole e rappresentazione iconica (illustrazione);
- *terza fase (attività performativa)*: alunni al centro dell'aula e drammatizzazione della storia.

Le strategie educativo-didattiche utilizzate per la buona riuscita dell'attività sono brainstorming, lavoro di gruppo e interdipendenza positiva.

Gli insegnanti intervengono costantemente come stimolatori, mediatori e facilitatori, focalizzando l'attenzione sulla partecipazione attiva degli alunni, sulla collaborazione e sulla condivisione delle conoscenze acquisite.

## Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze

L'Unità di Apprendimento si prefigge di raggiungere i seguenti traguardi relativi allo sviluppo delle competenze declinate nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012):

- narrare esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole secondo un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione;
- descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi, esporre procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo;
- usare la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Sul piano affettivo-relazionale, l'UdA si prefigge di raggiungere i seguenti traguardi:

- costruire un clima di collaborazione e di interdipendenza positiva;
- favorire la valorizzazione delle differenze e dei diversi punti di vista;
- promuovere l'interazione sociale durante la comunicazione (verbale e corporea);
- promuovere la cultura delle differenze attraverso l'unicità del contributo personale di ogni alunno.

## Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare

L'attività si propone di sviluppare *conoscenze* legate alla definizione di testo narrativo, testo illustrato e testo drammatico; *abilità* nel saper dare agli avvenimenti un ordine logico-cronologico e nel potenziare la chiarezza espositiva ed espressiva durante la comunicazione; *competenze* nel saper lavorare in gruppo, chiedere aiuto agli altri, riconoscere le proprie emozioni ed esprimere le proprie opinioni ascoltando il punto di vista dei compagni.

## Strumenti, metodi, materiali, risorse

L'attività prevede l'uso di fogli bianchi, matite, penne, colori a pastello, ecc. È presente anche l'oggetto-tema della storia consistente in una lampada sferica che si illumina.

## Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione

### *Prima fase: co-costruzione della storia (oralità e scrittura)*

Si chiede agli alunni di disporsi in cerchio seduti sulle loro sedie (già predisposte per l'attività), ognuno con in mano un foglio bianco e una penna. Quando tutti si sono sistemati, l'insegnante di classe e l'insegnante di sostegno introducono l'attività presentando l'oggetto magico e misterioso: una lampada che si illumina.

Gli insegnanti esortano gli alunni a inventare una storia partendo proprio dall'oggetto presentato e sottolineano il fatto che tutti i membri della classe diventeranno gli autori della storia, utilizzando ognuno la propria immaginazione.

Gli insegnanti precisano, inoltre, l'importanza dell'ascolto attivo, ovvero l'attenzione al contributo di ogni compagno, fondamentale per la creazione della storia. L'osservazione e lo sguardo reciproci, infine, svolgono un ruolo importante per creare un clima favorevole alla coesione del gruppo.

Le regole per la creazione della storia sono le seguenti:

1. gli insegnanti consegnano la lampada a chi inizia il racconto, che ha il compito di formulare una frase di senso compiuto;
2. una volta terminata la frase, il primo alunno deve passare la lampada a un compagno guardandolo negli occhi e scrivere sul suo foglio bianco, in basso, la frase appena pronunciata ricordando anche di segnare il numero progressivo (numero 1 per chi inizia);
3. il compagno che riceve l'oggetto continua la storia formulando una frase che si possa legare a quella precedentemente espressa e la scrive, a sua volta, in fondo al suo foglio bianco, sempre numerandolo, passando la lampada al compagno vicino;
4. si continua con questa modalità fino all'ultimo alunno, che ha il compito di concludere la storia.

Gli insegnanti decidono di far sedere S. vicino al compagno di banco con cui ha una relazione già consolidata e vicino a un altro compagno con cui generalmente fatica a interagire, in modo da favorire le interazioni comunicative e relazionali nei confronti di altri alunni.

Terminata la prima fase gli insegnanti chiedono agli alunni di fare un grande applauso per tutta la classe e ricordano che la storia è stata ideata, creata e scritta grazie all'immaginazione, alla condivisione e alla collaborazione di tutti.

### *Seconda fase: co-costruzione della storia (lettura e rappresentazione iconica)*

A questo punto gli insegnanti chiedono ai ragazzi di disporsi nei banchi suddivisi a isole (i banchi sono posizionati prima dell'inizio della lezione, in modo da

formare 5 gruppi di 4 persone ciascuno), si fanno consegnare i fogli da ogni alunno e li mescolano. A ogni alunno viene poi riconsegnato un foglio con una frase scritta da un altro compagno.

A questo punto a ciascun membro di ogni gruppo viene assegnato un ruolo specifico: 1. disegnatore del personaggio; 2. disegnatore della scena; 3. fumettista; 4. addetto alla scelta dei colori e incaricato di colorare i disegni realizzati dagli altri componenti del gruppo.

La consegna è di realizzare un'illustrazione relativa alla frase scritta sul foglio bianco, disegnando il personaggio e la scena, pensando a una frase da assegnare al personaggio, scrivendola e circondandola con la tipica nuvoletta del fumetto, colorando i personaggi e la scena.

Durante l'attività gli insegnanti monitorano costantemente i cinque gruppi concentrando la loro attenzione sulle modalità di esecuzione e sul rispetto dei ruoli e dei compiti assegnati. È fondamentale promuovere lo scambio di idee e la comunicazione condivisa.

Gli insegnanti, inoltre, osservano S., le sue interazioni con i compagni e il suo grado di comprensione dell'intenzione comunicativa. Quando tutti gli alunni hanno terminato il lavoro, gli insegnanti chiedono loro di leggere in maniera espressiva la frase scritta nel loro foglio e quella presente all'interno della nuvoletta, stando attenti alla progressione dei numeri (si partirà dal numero uno per arrivare al numero venti) così da condividere la lettura dell'intera storia. Si termina con un altro applauso e gli insegnanti fanno notare agli alunni come tutti i gruppi abbiano lavorato per un unico fine comune: la creazione di un testo narrativo illustrato. Riunendo insieme i diversi fogli in maniera progressiva, infatti, si può facilmente creare un libro illustrato.

Gli insegnanti fanno notare che tutti gli alunni possono avere in seguito una copia del libro illustrato e che tale libro può essere inserito nella biblioteca della classe.

### *Terza fase: drammazizzazione (espressione orale, corporea e mimica facciale)*

La terza fase della lezione è dedicata alla drammazizzazione della storia. Gli insegnanti fanno presente che la storia appena inventata e illustrata può anche essere rappresentata attraverso una scena teatrale, poiché ogni frase può essere trasformata in una battuta di un copione e tutti gli alunni possono diventare attori dopo essere stati scrittori e illustratori.

A questo punto i fogli vengono ridistribuiti in ordine sparso a ciascun alunno e tutti sono esortati a pensare a un gesto e a una battuta per esprimere la frase sul proprio foglio. L'insegnante di classe e l'insegnante di sostegno formano due gruppi composti ciascuno da dieci alunni (rispettando l'ordine progressivo dei fogli: il primo gruppo da 1 a 10, il secondo da 11 a 20).

A questo punto gli insegnanti iniziano a far riflettere gli alunni sulle possibili battute che potrebbero inventare e sulle connessioni tra una battuta e l'altra. Inizialmente gli alunni possono istintivamente tentare di esprimere con una frase il momento specifico dell'azione, cercando di avere un contatto con il compagno avente il foglio con il numero precedente e successivo.

Per quanto riguarda l'espressione attraverso gesti, si chiede agli alunni di pensare a un movimento specifico o a una postura che sia associata alla frase, al personaggio e al disegno presente nel foglio assegnato.

Terminata questa fase, si uniscono i due gruppi e tutti gli alunni iniziano a pronunciare la loro battuta con il movimento associato in maniera sequenziale (partendo dal numero 1 e proseguendo fino al numero 20).

Alla fine tutta la classe fa un grande applauso e gli insegnanti ringraziano uno per uno i bambini chiamandoli per nome e invitandoli a fare un passo in avanti per ringraziare e salutare il pubblico immaginario.

L'alunno S. viene stimolato dagli insegnanti a giocare con le espressioni facciali e vocali al fine di sperimentare nuove strade comunicative ed espansive.

### **Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti**

Gli insegnanti verificano gli apprendimenti attraverso l'osservazione delle attività, analizzando gli elaborati prodotti dagli alunni e prendendo in considerazione i criteri di pertinenza, proprietà linguistica, ascolto attivo e coerenza.

L'alunno è seguito da un Centro specializzato nell'osservazione, nella diagnosi e nell'intervento per bambini e ragazzi con Disturbo dello spettro autistico e, attraverso griglie di osservazione condivise con il Centro, si valuta il raggiungimento degli obiettivi relativi alla sfera relazionale (tali griglie possono essere utilizzate per tutti i componenti della classe al fine di rilevare punti di forza e punti di debolezza nell'area presa in considerazione). In tabella 1 forniamo un esempio di questionario sullo sviluppo delle relazioni (per la versione integrale si rimanda a Gutstein e Sheely, 2005).

**TABELLA 1**  
**Questionario sullo sviluppo delle relazioni (Gutstein e Sheely, 2005, p. 405)**

	<b>Sempre</b>	<b>A volte</b>	<b>Non ancora</b>
Resta concentrato sulle vostre parole o azioni.			
Osserva regolarmente gli altri anche se stanno svolgendo attività diverse dalla sua.			
Trae incoraggiamento dal vostro sguardo o dalle vostre parole.			

	Sempre	A volte	Non ancora
Risponde con analoghe espressioni alle vostre espressioni facciali di approvazione ed eccitazione.			
Vedendo la vostra espressione di disapprovazione, interrompe immediatamente ciò che sta facendo.			
Svolge con serietà ed efficacia la funzione di vostro assistente.			
Vi osserva con attenzione quando gli mostrate come fare qualcosa.			
Partecipa con entusiasmo alle nuove attività che proponete.			
Accetta con facilità che voi guidiate le sue azioni.			
Passa agevolmente da un'attività all'altra.			

## T

## RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

L'Unità di Apprendimento si inserisce in un progetto inclusivo caratterizzato dal costante dialogo con le famiglie: i genitori di S., nonostante siano molto collaborativi, tendono a disinteressarsi della vita e degli interessi del figlio. Sia la madre che il padre, infatti, manifestano molte aspettative soprattutto nei confronti del fratello dell'alunno (più piccolo di due anni). Per questo motivo il team docente ha deciso di organizzare un incontro al mese in cui tutti i genitori sono invitati a visionare i lavori svolti dai ragazzi, al fine di facilitare la relazione tra genitori e insegnanti e rendere partecipi le famiglie delle attività e delle creazioni dei figli.

Gli insegnanti e gli specialisti dialogano in maniera assidua con il Centro che segue S., condividendo idee, consigli e strategie educativo-didattiche.

L'alunno sta iniziando a frequentare un corso di teatro rivolto a bambini e ragazzi con disturbi dello spettro autistico e finalizzato alla promozione delle abilità sociali. In accordo con gli specialisti, gli insegnanti hanno deciso di inserire la drammatizzazione nella programmazione della classe e nel Piano Educativo Individualizzato affinché si possa instaurare una continuità educativo-didattica, pur nel rispetto delle diverse competenze e del diverso contesto.

Oltre a promuovere lo sviluppo dell'immaginazione, le attività incentivano la costante interazione tra studenti durante tutte le fasi programmate, mettendo in risalto lo scambio di idee e la produzione condivisa in una dimensione in cui l'espressività vocale e corporea svolge un ruolo fondamentale. La valorizzazione delle differenze, dunque, rappresenta un sostrato che è alla base di tutte le attività presentate: il rispetto dei diversi pensieri e dei diversi tempi di riflessione e produzione è concepito come parte integrante e fondante del percorso.

**T**

## RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

L'Unità di Apprendimento è fortemente orientata verso l'interdisciplinarità: insieme agli insegnanti di arte e immagine e educazione fisica, gli insegnanti di italiano e di sostegno hanno progettato un percorso di continuità educativa-didattica consistente nell'utilizzare la storia creata dagli alunni per approfondire aspetti relativi all'illustrazione (realizzare disegni coerenti con il testo scritto), alla scenografia (creazione di oggetti utilizzabili per la scena) e al movimento corporeo (approfondimento sui diversi tipi di andatura e gestualità riferiti ai personaggi della storia inventata).

La risorsa del gruppo dei pari è fondamentale per la promozione dell'inclusione: in questa specifica attività l'interazione costante tra i membri della classe favorisce il dialogo e il confronto nonché lo sviluppo di competenze relazionali anche attraverso il *modeling*.

Questa Unità di Apprendimento si propone anche come possibilità per gli alunni di vivere a livello esperienziale le dinamiche di una micro-comunità che, partendo dalla condivisione dei propri pensieri, sia in grado di inventare una storia che nasce dalla comunicazione orale tra i membri del gruppo, per passare successivamente alla produzione scritta fino ad arrivare alla rappresentazione drammatizzata, profilandosi come un percorso antropologico fondamentale che potrà avere ricadute positive dal punto di vista delle competenze relative alla cittadinanza attiva e alla partecipazione democratica.

Gli insegnanti, inoltre, hanno aderito al progetto «Inventa una storia» promosso dalla Biblioteca comunale vicina alla scuola: alla fine dell'anno gli alunni si recheranno nella Biblioteca e potranno visionare e leggere le storie inventate e illustrate dalle differenti classi del proprio Istituto o dagli alunni delle altre scuole che hanno aderito al progetto.

Il team docente ha anche preso in considerazione la possibilità di organizzare uno spettacolo di fine anno che possa essere incentrato sulla trama della storia inventata dagli alunni.

**B**

## IBLIOGRAFIA ESSENZIALE E SITOGRADIA

Bianchi F. e Farello P. (2016), *Lavorare sul fumetto*, Trento, Erickson.

Buccolo M., Mongili S. e Tonon E. (2012), *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia teatrale nei contesti formativi*, Milano, FrancoAngeli.

Gutstein S.E. e Sheely R.K. (2005), *Sviluppare le relazioni nei disturbi autistici*, Vol. 2, Trento, Erickson.

Ianes D. e Cramerotti S. (2015), *Compresenza didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies*, Trento Erickson.

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

## LEZIONE 3

---

# L'ALLENAMENTO EMOTIVO IN UNA PARTITA DI BASKET

*Elisa Mazzurana*





**Area disciplinare/Ambito:** Motorio/Relazionale-emotivo.

**Argomento della lezione:** Attività di educazione alle emozioni tramite esercitazioni motorie da svolgersi in gruppi per favorire la partecipazione alla cultura del compito.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di primo grado, classe seconda.

**Età dell'alunno:** 14 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Disturbo da paralisi cerebrale infantile (con disabilità intellettuale di grado medio, doppia emiplegia, disturbo del linguaggio e deficit visivo di media entità).

## D

### ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

P. frequenta la classe seconda di una scuola secondaria di primo grado. La classe è composta da 23 alunni, 10 femmine e 13 maschi, che si conoscono fin dalla scuola primaria. L'istituto è situato in una zona periferica, a pochi minuti dalla città.

Il clima di classe risulta, in generale, positivo, e il gruppo si presenta curioso e propositivo nei confronti degli apprendimenti.

La componente maschile fatica, talvolta, a canalizzare e contestualizzare in maniera adeguata l'energia emotiva, manifestando atteggiamenti di disturbo e di competitività eccessiva.

P. è un ragazzo di 14 anni che presenta un disturbo da paralisi cerebrale infantile, con disabilità intellettuale di grado medio, doppia emiplegia, disturbo del linguaggio e deficit visivo di media entità. Ha frequentato un anno aggiuntivo sia alla scuola dell'infanzia che alla primaria. Tale scelta gli ha consentito di avere il tempo necessario per ambientarsi e per raggiungere alcuni obiettivi essenziali previsti dal piano educativo, il tutto in un contesto favorevole dotato di servizi e spazi adeguati, con équipe di docenti ed esperti.

P. è stato incluso da subito in un progetto terapeutico globale i cui risultati sono stati positivi. Ha acquisito importanti autonomie come il controllo sfinterico, il nutrirsi, la scelta autonoma dei vestiti da indossare, la comprensione di quali sono gli oggetti e gli spazi personali, l'intenzionalità comunicativa sia con la parola che con la mimica facciale, l'intenzionalità nello spostamento e nell'orientamento in luoghi conosciuti grazie a una carrozzina elettrica che sta imparando a usare autonomamente negli spazi a lui noti.

Data la curiosità e la motivazione di P., da tre anni è stato aggiunto al suo percorso formativo-educativo-terapeutico l'utilizzo di una tecnologia «assistiva» per favorire la comunicazione e l'apprendimento: un tablet personale con schermo tattile inseribile adeguatamente nella carrozzina.

P. gestisce negativamente il senso di frustrazione. Si arrabbia quando non riesce a comunicare in maniera efficace con gli altri ragazzi o con le figure adulte di riferimento (familiari, insegnanti e terapisti). Manifesta, inoltre, sbalzi di umore, tipici della fase adolescenziale.

Il ragazzo è sempre affiancato e supportato da un assistente educatore anche a scuola.

P. ha un fratello maggiore che frequenta la scuola secondaria di secondo grado e gioca a pallavolo a livello regionale. Talvolta, quando il ragazzo non è troppo stanco, viene portato in palestra ad assistere alle partite del fratello.

La famiglia è disponibile, collaborativa e ben inserita socialmente nel paese di riferimento.

Nell'anno scolastico precedente a quello attuale, la classe ha svolto un percorso sulla conoscenza e il rispetto reciproci, focalizzato sulla ricerca di consapevolezza individuale dei propri aspetti positivi e di quelli migliorabili. Il progetto ha incluso anche alcuni incontri con gli specialisti che seguono P.

Gli alunni sono stati sensibilizzati non solo sulle principali difficoltà del compagno, ma anche sui suoi punti di forza e su come la relazione possa risultare una effettiva risorsa bilaterale.

## **P**ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### **Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati**

Il percorso ha l'obiettivo di favorire una partecipazione alla cultura del compito, cogliendo l'esigenza di far partecipare P. agli stessi apprendimenti dei compagni (Tortello, Rollero e Pavone, 1999). In tal modo, l'alunno percepisce che le consegne destinate all'intero gruppo non gli sono totalmente estranee e che può sentirsi parte integrante della classe: questo motiva anche il suo impegno nei compiti che lo vedono maggiormente protagonista (Cottini, 2001).

Si prediligono esercitazioni che mettano in risalto, amplifichino e sintetizzino le finalità e lo spirito dell'attività svolta. Questi aspetti permettono un avvicinamento concreto al clima di classe, agli elementi emotivi e affettivi, alla socializzazione e incoraggiano una reale partecipazione alla tensione cognitiva ed emotiva del gruppo, che è appunto, l'obiettivo principale della lezione.

Vengono proposte esercitazioni in piccolo gruppo e attività che favoriscono lo scambio reciproco delle manifestazioni emotive attraverso l'utilizzo di stimoli uditi (tono e volume della voce) e corporei per facilitare il livello di comunicazione.

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Gli obiettivi che si intendono raggiungere con questa attività riguardano sia la conoscenza, l'applicazione e il rispetto delle regole elementari del gioco del basket, sia il riconoscimento delle emozioni e della loro espressione fisiologica durante l'attività sportiva, con lo scopo di sviluppare e consolidare il senso di appartenenza al gruppo.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

- *Conoscenze:* identificare le emozioni (la loro diversità in termini di espressione corporea, le caratteristiche fisiologiche, la funzione in rapporto al contesto); riconoscere alcune reazioni fisiologiche legate alle emozioni e al movimento; riconoscere la fase di inizio, di svolgimento e di fine di una partita di basket.
- *Abilità:* migliorare la consapevolezza di sé e il controllo emotivo (gestione della frustrazione); spostare il focus emotivo da sé agli altri; acquisire alcune abilità sociali nella gestione delle relazioni.
- *Competenze:* accettare il contatto; favorire l'iniziativa personale; comprendere l'andamento di una partita di basket tramite semplici riferimenti temporali e spaziali, riuscendo a comprendere chi ha fatto più canestri; sviluppare il senso di appartenenza al gruppo.

### **Strumenti, metodi, materiali, risorse**

Gli strumenti utilizzati per lo svolgimento della lezione sono la telecamera della scuola, l'impianto audio-video presente in palestra, le griglie di osservazione predisposte dai docenti, la scheda con test di riconoscimento delle emozioni riprodotta alla fine della lezione (Scheda 1).

### **Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione**

La visione inclusiva cerca di realizzarsi favorendo la presenza costante dell'alunno nelle attività con la classe, proponendo situazioni in cui possa sentirsi protagonista effettivo e attivo, apportando il proprio contributo e sospingendo eventuali ma-

nifestazioni di iniziativa o volontà personali. La reciprocità e lo scambio a diversi livelli (corporeo, emotivo, relazionale, didattico) diventano la chiave della lezione, volendo tendere verso un'inclusività intesa come valorizzazione di tutte le differenze, tentando di andare oltre l'attenzione specifica nei confronti di alunni con disabilità o BES, ricercando una tensione positiva fra il tentativo di rispondere nel migliore dei modi al bisogno del singolo, ma anche di costruire un gruppo classe (Demo, 2016).

Dalle osservazioni raccolte sulla classe nell'anno precedente e all'inizio del presente anno scolastico, il Consiglio di Classe decide di proporre un percorso correlato a una «educazione alle emozioni», inserito nel più ampio progetto presente nel PTOF sull'educazione all'affettività. Tale percorso intende accompagnare gli alunni negli ultimi due anni di scuola secondaria di primo grado e coinvolge tutte le discipline presenti nel curricolo didattico ed eventuali laboratori pomeridiani istituiti ad hoc.

Di seguito viene descritta e contestualizzata la lezione conclusiva che si intende realizzare al termine del percorso nell'ambito delle scienze motorie.

### *Fase 1: INPUT*

Dopo un piano di lavoro didattico di circa cinque lezioni sulla disciplina sportiva del basket, che prevede l'acquisizione generale delle regole di questo sport, di alcuni dei principali movimenti specifici (gesti tecnici) e di alcuni elementi delle fasi di attacco e di difesa (tattica), viene proposto agli alunni di affrontare e gestire un torneo di classe, che prevede lo svolgimento di una serie di partite. Tale situazione presume un coinvolgimento ad alto impatto emotivo che gli alunni devono imparare a riconoscere e a gestire, dal punto di vista espressivo e corporeo, in maniera adeguata.

Non è la prima volta che i ragazzi si trovano ad affrontare momenti di questo tipo, anche se, purtroppo, sono sempre più sporadici a livello spontaneo per la mancanza di tempi e spazi adeguati. L'acquisizione di una competenza emotiva molto spesso viene ritenuta scontata, salvo poi stupirsi di comportamenti negativi o conflitti che emergono e talvolta «strabordano» in atti di contatto fisico inappropriato o di offese verbali. Il «tornado» emotivo che investe un ragazzo in una situazione di confronto con i pari e con se stesso può essere davvero variegato in termini di intensità e quantità di emozioni da gestire.

Un aggancio utile per questo progetto è il fatto che P. partecipi spesso, come spettatore, ad alcune partite di pallavolo del fratello. Il ragazzo ha quindi già percepito situazioni di tensione emotiva a livello sportivo, siano esse di gioia, di contestazione o di rabbia.

L'obiettivo è quello di facilitare lo sviluppo di alcuni strumenti cognitivi che possano favorire la sua partecipazione attiva (reazione agli stimoli ambientali o fisiologici) sia nel lavoro in classe o in palestra, sia in un altro contesto extrascolastico.

È previsto un momento iniziale, con l'intera classe, di spiegazione e organizzazione del lavoro da svolgere durante la lezione. Successivamente viene effettuata un'adeguata fase di attivazione psico-motoria.

In seguito l'insegnante di scienze motorie e l'insegnante di sostegno suddividono gli alunni in gruppi, precedentemente predisposti sulla base di determinati criteri (personalità e caratteristiche individuali, capacità relazionali-motorie, ruolo nelle dinamiche interne della classe, ecc.). I gruppi così formati corrispondono alle squadre che prendono parte al torneo. Si segue la suddivisione in gruppi di 5 giocatori, come richiedono le regole del basket. Essendo la classe formata da 23 ragazzi, si formano 4 squadre e si decide tramite sorteggio in quale squadra inserire i due giocatori «in più». P. assiste a questa fase della lezione e la condivide con la classe.

Viene quindi proposta la visione del video del rituale pre-partita effettuato dalla squadra della nazionale neozelandese di rugby, gli All Blacks, spiegandone la funzione e contestualizzandone il messaggio (input multimediale). La palestra, venendo anche utilizzata come aula magna, è dotata di un sistema di proiezione audio-video. Alcuni momenti della lezione verranno filmati per un lavoro conclusivo di meta-analisi.

## *Fase 2: ELABORAZIONE*

Il compito assegnato a ogni squadra è quello di elaborare un «rituale» identificativo del proprio gruppo, con relativa gestualità corporea ed espressività orale, da effettuare all'inizio di ogni match, dopo ogni canestro valido e al termine di ogni partita. Gli alunni includono nel loro rito anche il compagno P., che utilizza la carrozzina per gli spostamenti in palestra, prevedendo dei movimenti, delle dislocazioni e delle parole o suoni gutturali che possano fargli sperimentare l'appartenenza a quella specifica squadra.

In questo modo la classe lavora anche sulla manifestazione del *fair play*: l'urlo di squadra deve servire a sostenere e «caricare» i giocatori, senza in alcun modo sminuire, infierire o offendere le altre squadre.

Prima di cominciare effettivamente il torneo, P. viene coinvolto nella fase di sperimentazione del rituale, in modo da prendere confidenza con la situazione insieme al gruppo di compagni. Poi diviene parte attiva di ciascuna squadra che propone il suo rituale.

Durante lo svolgimento del torneo viene chiesto agli alunni di far capire al compagno cosa succede al loro corpo in determinate situazioni (ad esempio, in una relazione 1:1), utilizzando il contatto tattile: si può far sentire il sudore dopo uno scambio prolungato, il battito cardiaco, la frequenza della respirazione dopo uno sforzo, l'agitazione attraverso l'irrequietezza del corpo, lo sforzo delle corde vocali mentre si incoraggiano i propri compagni di squadra, ecc.

Si prediligono stimoli uditivi e corporei per facilitare il livello di comunicazione biunivoca e si cerca di favorire un graduale scambio reciproco delle manifestazioni emotive attraverso il contatto corporeo, il tono e il volume della voce.

Alla fine di ogni partita, anche P. partecipa alla fase di saluto vicendevole tra le due squadre che si sono confrontate, prima che i gruppi ripropongano il loro rituale.

### *Fase 3: OUTPUT e feedback forniti*

I rituali espressi dalle squadre nei momenti salienti delle partite permettono a P. di comprendere quando inizia e quando termina un incontro, di monitorare l'andamento del match e di capire quale squadra vince o perde.

Alla fine del torneo gli viene chiesto di esprimere la sua predilezione verso un «urlo» di squadra in particolare, e gli viene proposto di rifare il rituale con il rispettivo gruppo di compagni.

### **Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti**

#### *Verifica in itinere sull'adeguatezza della programmazione didattica della lezione*

In fase di progettazione le figure di riferimento coinvolte nell'attività (insegnante di scienze motorie, di sostegno e assistente educatore) predispongono una griglia di valutazione comune per la rilevazione dei comportamenti di P. e dei compagni nelle diverse fasi dello svolgimento della lezione, in modo da effettuare un confronto e un'analisi successiva rispetto agli obiettivi prefissati modificando e ricalibrando, eventualmente, la programmazione delle attività. Vengono osservati i seguenti elementi:

- *caratteristiche del rituale di squadra*: tipologia di canale comunicativo, modalità espressiva, aspetti inclusivi, grado di coinvolgimento, emozioni trasmesse;
- *partecipazione alle fasi della partita*: rispetto delle sequenze spazio-temporali, tipologia di canale comunicativo, modalità espressiva, aspetti inclusivi, grado di coinvolgimento, emozioni trasmesse, gestione delle relazioni o dei conflitti;
- *livello di attenzione e di monitoraggio della partita*: riuscire a esprimere l'andamento (chi vince e chi perde), clima di lavoro;
- *livello di inclusività*: quanto P. è cercato dai compagni e quanto P. ricerca i compagni (divenendo risorse effettive gli uni degli altri).

Si cerca di trovare item comuni per i compagni e per P., semplificati e scomposti in sottoindicatori più concreti per quanto riguarda quest'ultimo.

La scelta di P., al termine della lezione, di uno dei rituali proposti dai compagni, fornisce un feedback sull'andamento della lezione stessa, sul grado di coinvolgimento, sul senso di appartenenza e sui criteri relazionali-cognitivi adottati dall'alunno per la selezione della sua preferenza.

### *Verifica finale e modalità di valutazione degli apprendimenti acquisiti*

Al termine dell'attività si procede alla valutazione secondo i seguenti punti.

- Si predisponde un adattamento di un test di riconoscimento delle emozioni tramite le espressioni facciali, utilizzando foto di P., foto dei compagni e disegni (spostamento da sé, verso gli altri e verso una generalizzazione delle caratteristiche delle emozioni primarie: si veda la scheda 1 alla fine della lezione).
- Si osservano le qualità della relazione, della reciprocità del contatto corporeo, del miglioramento comunicativo e della gestione del senso di frustrazione tramite una griglia di valutazione condivisa tra scuola-famiglia-équipe di specialisti (si veda la scheda 2 alla fine della lezione).
- In collaborazione con il collega di italiano, viene proposta una meta-attività legata al «diario emotivo» (sullo stile del *Diario di una Schiappa* di Jeff Kinney), mediante la scrittura di alcune pagine di diario sull'esperienza del torneo (l'analisi delle caratteristiche del testo letterario del diario è inserita nel programma annuale di Lettere). Ogni squadra collabora alla realizzazione del suo diario emotivo che viene poi condiviso con tutta la classe. Questo tipo di attività è un momento di autovalutazione, di riflessione personale e collettiva sull'essere consapevoli dei diversi vissuti rispetto a uno stesso evento. Permette, inoltre, di valutare la modalità espressiva, il grado di gestione delle emozioni e le soluzioni personali o di squadra adottate nella conduzione delle relazioni più o meno conflittuali. Al termine della lettura dei diari si prevede un'analisi guidata dei contenuti che possa sfociare in un confronto costruttivo collettivo. Il diario di ogni squadra può fornire ulteriori riscontri sull'effettivo livello di inclusione di P. nella classe.
- Per il momento di analisi conclusiva si utilizzano dei brevi video relativi ad alcuni comportamenti emersi durante la lezione, tra cui i rituali di squadra. Viene chiesto a P. di associare a ogni rituale a cui ha partecipato, che vede e sente nella sequenza video, una delle espressioni facciali delle emozioni precedentemente riconosciute tramite foto o disegno, fornendo così anche il proprio feedback ai compagni.



### RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

Come emerge dai contenuti precedentemente illustrati, il piano relazionale-emotivo, inserito nel più ampio progetto trasversale di classe dedicato all'educazione alle emozioni, è l'asse principale su cui si incardina il percorso descritto. Grande rilevanza è data al clima di classe, alla cooperazione tra i ragazzi e all'ambiente di lavoro positivo.

**T**

## RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

I docenti collaborano e si confrontano per la realizzazione d'insieme di tale progetto, sia in termini qualitativi che organizzativi.

In particolare, il modulo di scienze motorie è strettamente correlato a quello di italiano, come riportato nel paragrafo *Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti*, tramite la scrittura collaborativa di alcune pagine di diario sull'esperienza dell'attività e l'analisi di alcune sequenze video per l'approfondimento del dibattito.

Al termine del percorso viene organizzato un intervento in palestra con una Società sportiva di basket del territorio. I ragazzi predispongono le interviste ad alcuni atleti famosi di serie A che saranno presenti. Le domande verteranno sulla gestione delle emozioni da parte degli atleti (richiedendo sia esempi positivi che negativi), su come si possa imparare dagli errori, sul vissuto interiore, sulla preparazione emotiva in allenamento e prima delle partite importanti. I docenti si pongono come mediatori per un confronto costruttivo. Successivamente i ragazzi potranno anche «misurarsi» con i giocatori.

Per l'anno successivo si progetta un'evoluzione di tale attività con il coinvolgimento del fratello maggiore di P., giocatore di pallavolo.

Per favorire un'inclusione qualitativa nei diversi ambiti di vita e l'evoluzione costante e correlata tra PEI e Progetto di vita pensati per il ragazzo, risulta fondamentale la creazione, l'attivazione e l'interazione efficace di un network di risorse di intervento integrato attorno a P., protagonista dell'intero processo di formazione.

**B**

## BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE E SITOGRADIA

- Carraro A. e Lanza M. (a cura di) (2004), *Insegnare/apprendere in educazione fisica. Problemi e prospettive*, Roma, Armando Editore.
- Cottini L. (2001), *Il dentro e il fuori dell'integrazione, ovvero la difficile presenza dell'allievo con autismo in classe*, <https://www.2001agsoc.it/materiale/mediateca/dentroefuori.pdf>
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Del Giudice M. (2004), *Misurare le emozioni*, [http://www.mariobon.com/Articoli\\_altro/129\\_RassegnaTest\\_IntelligenzaEmotiva.pdf](http://www.mariobon.com/Articoli_altro/129_RassegnaTest_IntelligenzaEmotiva.pdf)
- Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Mariani U. e Schiralli R. (2012), *Intelligenza emotiva a scuola*, Trento, Erickson.
- Morganti A. (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Tortello M., Rollero P. e Pavone M. (1999), *Partecipare alla «cultura del compito»: dagli apprendimenti all'atmosfera dell'apprendere*. In D. Ianes e M. Tortello, *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson.

**SCHEDA 1**  
**Test per il riconoscimento delle emozioni**

**FASE 1**

Viene mostrata all'alunno una sua fotografia, scattata durante la lezione, e gli viene chiesto di imitare l'espressione della foto. In un secondo momento, viene dato un nome alla mimica facciale effettuata (in questo caso: «rabbia») e viene richiesto di associare all'emozione l'espressione della voce tramite elementi para-verbali (tono e volume della voce, ecc.). Se l'alunno si trova in difficoltà, si chiede a un compagno di affiancarlo nel compito. Si effettua anche una registrazione audio del sonoro.

**FASE 2**

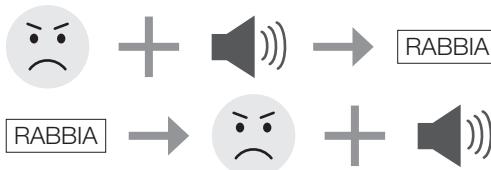
In seguito, viene chiesto all'alunno di associare alle sue foto le immagini dei compagni immortalati nella medesima espressione, ricreando l'espressione della voce corrispondente a quella emozione. Come feedback finale dell'attività l'alunno prova a denominare correttamente l'emozione.



**RABBIA**

**FASE 3**

Un'altra attività di valutazione richiede di cliccare sull'icona smile o su un disegno stilizzato che riproduce l'audio registrato nella prima attività, associando correttamente il riconoscimento della parola corrispondente all'emozione. Infine si propone il compito contrario, dalla parola si passa all'icona sonora stilizzata.

*Indicazioni:*

Vengono rilevati il numero di tentativi, il numero di risposte corrette e il numero di errori effettuati dall'alunno.

Si consiglia di iniziare con un numero limitato di fotografie e immagini, inserendone altre gradualmente. Si possono riproporre tali attività a diversi intervalli di tempo per verificarne l'apprendimento.

La caratteristica principale di tale strumento di valutazione è la personalizzazione della modalità di riconoscimento delle emozioni in base alla situazione contingente, alla creatività degli insegnanti e agli strumenti tecnologici a disposizione. Gli alunni stessi potrebbero fornire input e spunti utili.

## SCHEDA 2

**Griglia di valutazione condivisa tra scuola-famiglia-équipe di specialisti**

<b>Indicatori</b>	<b>Richiesta di osservazione</b>	<b>Descrizione</b>	<b>Altri elementi di osservazione qualitativa</b>
<b>Qualità della relazione</b>	Accettazione dell'altro		
	Modalità di entrare in relazione con gli altri. Quali strategie vengono adottate?		
	Emozioni espresse		
	Viene manifestato rispetto reciproco? Attraverso quali atteggiamenti e modalità?		
	Livello di fiducia espresso		
<b>Contatto corporeo</b>	Accettazione?		
	Richiesta di contatto?		
	Iniziativa spontanea?		
	Reciprocità?		
	In quali zone del corpo?		
	Frequenza?		
<b>Comunicazione</b>	Modalità utilizzate		
	Livello di chiarezza ed efficacia		
	Livello di comprensione e di ascolto		
	Gestione dei tempi		
	Reciprocità?		
	Iniziativa spontanea?		
	C'è coerenza tra comunicazione verbale e non verbale?		
<b>Senso di frustrazione</b>	Qual è il livello di gestione autonoma?		
	Sono emerse strategie efficaci scoperte da P.?		
	Strategie efficaci suggerite?		
	Situazioni critiche? Quali cause?		
	Quali atteggiamenti sono stati manifestati?		
	Con quale frequenza?		

Data: \_\_\_\_\_

Orario: \_\_\_\_\_

Ambiente: \_\_\_\_\_

Tipo di attività osservata e/o in quale momento della giornata: \_\_\_\_\_

Osservatore: \_\_\_\_\_

Dati emersi dal confronto tra osservazioni:

---



---

## LEZIONE 4

---

# DAR VOCE ALLA SECONDA GUERRA MONDIALE: NARRAZIONI DIGITALI E ACCESSIBILITÀ

*Federica Baroni*





**Area disciplinare/Ambito:** Comunicazione e linguaggio sensoriale.

**Argomento della lezione:** Si mostreranno strategie e strumenti per la progettazione di un'Unità di Apprendimento accessibile all'alunno sordo e che tenga conto delle possibilità offerte dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione comunemente disponibili nelle nostre scuole. La didattica inclusiva richiede la progettazione di contenuti accessibili necessari per l'abbattimento delle barriere di apprendimento che la didattica tradizionale rischia di mantenere, tipicamente con il modello della lezione frontale, in prevalenza verbale; se «inclusione» significa «partecipazione di tutti i membri di una comunità al suo cambiamento evolutivo secondo un progetto in comune» (Medeghini e Fornasa, 2011), tutta la scuola deve collaborare affinché questo progetto si realizzi. Con un approccio orientato alla valorizzazione delle differenze e nella prospettiva della didattica per competenze, si proporrà di coinvolgere direttamente gli alunni, organizzati in piccoli gruppi di compito, nella realizzazione di contenuti multimediali accessibili, attraverso l'uso di tecnologie per la realizzazione di audio-video, narrazioni digitali e sottotitolazione. Un insegnante che possa definirsi «esperto» deve riuscire a mantenere in equilibrio due componenti: da una parte, la specializzazione necessaria quando ci si relaziona con alunni con disabilità sensoriale, dall'altra, l'orizzonte aperto che suggerisce pratiche e proposte didattiche non escludenti che tengano conto del desiderio di tutti di far parte di una comunità. L'Unità di Apprendimento prevede la realizzazione di un video accessibile che raccolga in forma unitaria e coerente le interviste condotte da alcuni alunni a familiari e conoscenti sul tema della vita al tempo della Seconda guerra mondiale, opportunamente tradotte, trascritte e sottotitolate.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di primo grado, classe terza.

**Età dell'alunno:** 12 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Disabilità uditiva grave (ipoacusia neurosensoriale bilaterale grave di natura congenita).

## D ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

F. è un ragazzo di 12 anni sordo dalla nascita (ipoacusia neurosensoriale bilaterale grave congenita) e figlio di genitori sordi. L'arrivo di F., unico figlio di una giovane coppia, non ha turbato la famiglia, ma la mamma si mostra spesso preoccupata dell'andamento scolastico del figlio: teme che la condizione di sordità dell'intera famiglia, come dice agli insegnanti, possa pregiudicare il percorso educativo di F., sia nei risultati sia nella relazione con i coetanei. Con la mamma comunica prevalentemente in italiano, mentre con il papà utilizza con maggior frequenza la Lingua Italiana dei Segni (LIS). I nonni materni sono udenti, mentre quelli paterni sono sordi: F. è cresciuto, dunque, in un contesto bilingue. Grazie alla protesizzazione precoce (porta con costanza protesi digitali) e al buon esito della riabilitazione logopedica, non ha particolari problemi nella comunicazione verbale in forma orale e si esprime in lingua italiana in modo comprensibile. Nei compiti scolastici, tuttavia,

ha difficoltà nella comprensione dei testi, in particolare con il lessico specialistico. La produzione in italiano scritto è lacunosa, con frequenti errori nella morfologia libera, nella gestione dei nessi causali e nell'organizzazione del discorso, soprattutto quando F. si sente sotto pressione (tipicamente nelle situazioni tradizionali di verifica, anche se viene dato del tempo aggiuntivo per l'esecuzione del compito). Le difficoltà maggiori emergono nelle discipline teoriche dove l'italiano scritto è prevalente, i testi presentano lessico sempre più complesso e frasi articolate, per cui è richiesta una certa autonomia anche nello studio a casa (ad esempio italiano, storia, scienze). Nelle produzioni personali in forma scritta, come i temi di italiano, non sempre raggiunge una piena sufficienza: il timore di commettere errori ortografici o grammaticali spinge F. a produrre frasi brevi o non articolate che finiscono per impoverire il suo stile di scrittura, a fronte di un pensiero che, al contrario, è molto ricco, come dimostrano i momenti in cui F. si confronta con l'assistente alla comunicazione utilizzando la lingua dei segni.

In matematica non ha particolari difficoltà perché l'insegnante utilizza strategie visive (grafici, animazioni e software didattici) che aiutano F. nella comprensione dei concetti e nell'esecuzione dei compiti. Il disegno e le tecnologie (informatiche e non) sono i linguaggi con cui si esprime al meglio; anche nel tempo libero passa molte ore disegnando fumetti e utilizzando il computer. Nell'apprendimento della lingua straniera ha difficoltà con gli esercizi di grammatica, ma ha una buona comprensione scritta che gli consente di affrontare con sufficienti risultati le richieste dell'insegnante che predispone per F. prove equipollenti e significative, in collaborazione con l'insegnante di sostegno. In classe siede ai primi banchi perché ciò favorisce la lettura labiale, di cui si avvale costantemente e con una certa abilità. Quando le lezioni sono unicamente frontali e senza supporto visivo l'accesso alle informazioni è limitato, dal momento che la lettura labiale non sempre è sostenibile per un tempo prolungato: per questo, per qualche ora a settimana, è supportato da un'assistente alla comunicazione che in aula sfrutta l'educazione bilingue di F. per rendere accessibili i contenuti. L'insegnante di sostegno pianifica la didattica e si occupa dei materiali di supporto allo studio, in collaborazione con gli insegnanti della classe (produzione di mappe visive e multimediali, glossari per le parole nuove e il lessico specialistico).

La classe, composta da 21 alunni, è molto vivace e gli insegnanti devono spesso intervenire per creare il clima di tranquillità necessario perché F. possa ottenere una buona resa dalle protesi acustiche. In generale, i compagni sono rispettosi delle richieste di F. e gli insegnanti attenti ai suoi bisogni; tuttavia in classe è presente un alunno con certificazione di DSA e altre situazioni di difficoltà scolastica che richiedono particolare attenzione, per cui gli insegnanti talvolta non riescono a garantire la piena partecipazione di F. alle attività didattiche. Inoltre F. spesso si dimostra timido nell'interrompere la lezione per porre domande, per cui tende a dire agli insegnanti di aver capito le consegne, salvo poi rivelare all'assistente alla comunicazione (quando presente) di non aver compreso.

Il ragazzo si trova bene con i suoi compagni, con i quali ha occasioni di incontro anche al di fuori della scuola, ad esempio in ambito sportivo o in occasioni

ricreative, durante momenti strutturati. Difficilmente, però, viene invitato a partecipare a occasioni libere di ritrovo e da qui derivano le preoccupazioni della madre sull'inclusione sociale di F.

Presso il circolo ricreativo dell'Ente Nazionale Sordi della sua città, che il ragazzo frequenta con tutta la famiglia fin da quando era bambino, ha alcuni amici sordi di diverse età con i quali si trova nei fine settimana per condividere esperienze e scambiarsi confidenze.

## P

## ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

La progettazione dell'Unità di Apprendimento proposta prende le mosse da una prospettiva che intende sviluppare negli alunni la competenza, intesa come «la mobilitazione di conoscenze, abilità e risorse personali, per risolvere problemi, assumere e portare a termine compiti in contesti professionali, sociali, di studio, di lavoro, di sviluppo personale» (Da Re, 2013). Perché si possa garantire a tutti questa possibilità è necessario che, in una situazione di disabilità come quella del caso oggetto di studio, si prendano ugualmente in considerazione le specificità del singolo e le dinamiche di contesto (ambientali, strutturali e sociali); in una prospettiva pedagogica che non intende trascurare la rilevanza dell'ambiente nella dimensione didattica il setting assume particolare importanza; per l'alunno sordo, ciò vale non solo nella dimensione più profonda che riguarda il benessere di tutti in un dato contesto, ma anche più semplicemente in riferimento all'accessibilità delle informazioni veicolate e delle comunicazioni intraprese. Sappiamo che buona parte delle lezioni in aula, specialmente a partire dalla scuola secondaria, sono di tipo frontale, con il docente della disciplina che spiega e l'insegnante di sostegno o l'assistente alla comunicazione che risponde ai bisogni del singolo in una logica 1 a 1. Le spiegazioni sono per la maggior parte in forma orale, raramente con supporti visivi e ciò pregiudica il pieno accesso ai contenuti in situazione di disabilità uditiva; così accade che per tenere «i ritmi della classe» gli insegnanti predispongano riassunti e schemi sia delle spiegazioni sia dei libri di testo, con il risultato che la competenza linguistica dello studente, che non si confronta mai con il contenuto in forma originale, finisce per diminuire anziché migliorare.

Ricerche nazionali e internazionali sul tema dimostrano che spesso gli studenti con disabilità uditiva — indipendentemente dal metodo educativo-riabilitativo intrapreso (oralismo con l'uso della sola lingua verbale o bilinguismo con lingua verbale e lingua dei segni) — hanno una competenza linguistica nella propria L1 più bassa rispetto agli studenti udenti, commettono errori ricorrenti e mostrano difficoltà sia in comprensione sia in produzione (Fabbretti e Tomasuolo, 2006; Rinaldi et al., 2015).

Dal momento che il percorso scolastico risulta difficoltoso se non si adottano strategie e metodologie adeguate, il miglioramento della competenza linguistica degli alunni sordi è una via prioritaria per la loro integrazione (Maragna, Roccaforte e Tommasuolo, 2013). A ciò si aggiunge la necessità di garantire contenuti accessibili in un ambiente di apprendimento favorevole sul piano strutturale e nelle dinamiche relazionali/comunicative tra i partecipanti.

Tra le metodologie che possono predisporre un clima di benessere in tal senso vi è il *cooperative learning* per piccoli gruppi di compito da condurre attraverso l'ausilio delle nuove tecnologie. L'organizzazione della classe in piccoli gruppi ha una duplice valenza: sviluppare competenze comunicative, sociali, civiche in progetti comuni (Triani, 2013) e garantire autonomia comunicativa alla persona sorda (3-4 persone massimo consentono a chi ha deficit uditivi di relazionarsi in modo diretto con ciascun partecipante limitando le difficoltà di accesso alla conversazione in forma verbale, con minor ricorso a figure di mediazione).

Le nuove tecnologie, per flessibilità e linguaggi, aiutano a realizzare progetti orientati alla piena accessibilità degli ambienti di apprendimento e incentrati sulla significatività dei compiti, così come auspicato dall'approccio *Universal Design for Learning* che estende alle pratiche didattiche principi e azioni di abbattimento delle barriere (Baroni, 2013). L'approccio proposto in questa lezione intende lo strumento tecnologico come opportunità che moltiplica, non che riduce, gli approcci didattici. L'accessibilità, del resto, si ottiene aumentando il numero dei percorsi possibili e proponendo diversi strumenti didattici di supporto all'apprendimento di tutti e di ciascuno, abbandonando la logica dello strumento compensativo che non va oltre la prospettiva individuale del deficit. A ciò si aggiunge la convinzione che per gli alunni sordi ricorrere a riduzioni, facilitazioni o misure dispensative è una scelta rischiosa e penalizzante sul lungo periodo, perché la competenza linguistica si consolida proprio con l'esposizione alla lingua scritta non impoverita; semmai è opportuno moltiplicare le opportunità di apprendimento offrendo supporti visivi utili alla lettura e alla comprensione del testo, in aggiunta — non in sostituzione — a esso.

Le trascrizioni testuali di contenuti audio e audio/video (sottotitolazione) costituiscono un grosso limite all'accessibilità degli alunni sordi, tanto più oggi che i filmati, con la disponibilità della banda larga e la diffusione di piattaforme di condivisione come YouTube, sono molto diffusi in Rete e ampiamente utilizzati anche a scuola per scopi didattici e dimostrativi (si pensi agli esperimenti scientifici non realizzabili in laboratorio o alla documentazione storica).

La sottotitolazione intralinguistica, oltre a garantire l'accessibilità dei contenuti, può aiutare a rafforzare la competenza dell'alunno sordo nel linguaggio verbale (Maragna, Roccaforte e Tommasuolo, 2013), dal momento che viene contemporaneamente esposto alla lingua scritta nella sua formulazione corretta e alle immagini contestualizzate del filmato.

La sottotitolazione è proposta in questa lezione come una vera e propria attività didattica: con strumenti semplici e gratuiti, ma funzionali, si può coinvolgere la

classe nella produzione di sottotitoli a partire da filmati già prodotti o autoprodotti oppure nella trascrizione di file audio; in questo modo si insegna ai ragazzi a lavorare in gruppo, a riflettere sulla testualità e sulla traduzione intralinguistica (dal momento che i sottotitoli non sono la mera trascrizione dell'audio, ma hanno specifiche regole di produzione), a gestire tecnologie audio/video e strumenti di sottitolazione educandoli al valore collettivo dell'accessibilità. La stessa attività può essere svolta con traduzioni interlinguistiche nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere.

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Il macro-obiettivo in termini di conoscenza è far apprendere la realtà storica della Seconda guerra mondiale attraverso la narrazione di storie di vita di testimoni diretti e/o indiretti. Gli obiettivi associati alle attività proposte sono i seguenti:

- *Obiettivi a breve termine*: migliorare la *comunicazione nella madrelingua* attraverso la progettazione e realizzazione di interviste a persone in contesti extrascolastici significativi; interagire in modo efficace nelle diverse situazioni comunicative interne ed esterne al gruppo per la realizzazione del compito in forma collaborativa; applicare in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali;
- *Obiettivi a medio termine*: sviluppare la *competenza digitale* nell'uso pratico, autonomo e responsabile delle tecniche e dei linguaggi delle nuove tecnologie, con particolare attenzione agli audio-video e ai sistemi di sottitolazione;
- *Obiettivi a lungo termine*: maturare *competenze sociali e civiche* proponendo esperienze significative in contesti scolastici ed extrascolastici che consentano agli alunni di cooperare in autonomia e responsabilità, valorizzando le differenze e le abilità di ciascuno; sviluppare l'idea di accessibilità come valore condiviso e universale.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

Con il raggiungimento degli obiettivi a breve termine si intendono sviluppare *conoscenze* linguistiche sulle principali strutture grammaticali, sul lessico e sui codici espressivi della lingua italiana (fase di realizzazione delle interviste e di adattamento del testo per la predisposizione dei sottotitoli); *abilità* nella formulazione di domande precise e pertinenti (interviste e interazioni verbali con i compagni); *competenze* nel padroneggiare gli strumenti espressivi e nel riflettere sulle specificità della lingua (in tutte le fasi).

Con il raggiungimento degli obiettivi a medio termine si intendono sviluppare *conoscenze* sulle procedure di utilizzo di hardware e software per la realizzazione di audio/video e sottotitoli; *abilità* d'uso degli strumenti di editing; *competenze* che si

esprimono nella consapevolezza dei limiti e delle possibilità offerte dai linguaggi delle nuove tecnologie.

Con il raggiungimento degli obiettivi a lungo termine si intendono sviluppare conoscenze sul significato di gruppo e di accessibilità; abilità nel partecipare ad attività di gruppo confrontandosi con gli altri, portando a termine compiti e prestando aiuto ai compagni; competenze nell'assumere responsabilmente atteggiamenti di partecipazione attiva e comunitaria.

Gli obiettivi prefissati e le competenze da sviluppare riguardano l'intero progetto e non il singolo alunno con disabilità: in una prospettiva di contesto è opportuno mantenere uno sguardo d'insieme, senza assumere logiche individuali. Gli insegnanti — tenendo conto delle capacità, abilità e competenze di ciascuno — organizzeranno gli alunni in gruppi di compito in base a ciò che maggiormente ritengono che essi debbano sviluppare.

### **Strumenti, metodi, materiali, risorse**

La classe è suddivisa in cinque piccoli gruppi, formati tenendo conto delle competenze in possesso e di quelle da sviluppare, degli aspetti motivazionali e delle capacità relazionali-comunicative/espressive di ciascuno. A ogni gruppo è assegnato un compito da portare a termine con responsabilità, dal momento che le fasi di realizzazione dell'attività sono interdipendenti:

- 1) tecnici che realizzano riprese audio/video e montaggio in post-produzione;
- 2) gruppo che predispone e realizza le interviste ai testimoni;
- 3) gruppo che trascrive l'audio delle interviste;
- 4) gruppo che elabora e adatta il testo trascritto nella forma linguistica adeguata;
- 5) tecnici che realizzano e implementano i sottotitoli.

Per decisione condivisa dagli insegnanti, F. sarà assegnato al gruppo 4 dove si occuperà della correttezza in italiano dei testi da trasferire nei sottotitoli (competenza da sviluppare) e della verifica della traduzione LIS-italiano proposta dall'assistente alla comunicazione con testimoni sordi che usano la lingua dei segni (competenza in possesso).

Tra gli *strumenti* necessari per la realizzazione del progetto vi sono:

- dispositivi mobili per la realizzazione di audio/video (fotocamere digitali, tablet o smartphone);
- PC per la riproduzione audio-video con software per l'editing nelle fasi di montaggio in post-produzione;
- software (generico o specifico) per la realizzazione di sottotitoli (ad esempio Windows Movie Maker o Subtitle Workshop).

Le *figure* che aiuteranno nella realizzazione del progetto sono interne ed esterne alla scuola:

- insegnanti di classe e di sostegno (pianificazione didattica, conduzione pre-durante-post progetto, valutazione);
- assistente alla comunicazione (mediazione alunno-insegnante-compagni, traduzione LIS-italiano dell'intervista al testimone sordo che utilizza la lingua dei segni);
- testimoni-narratori.

### Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione

Nella *fase preliminare* il docente spiega le dinamiche storiche, politiche e sociali del periodo della Seconda guerra mondiale; successivamente introduce ai ragazzi il concetto di narrazione e l'importanza che essa assume nella storiografia per la costruzione della memoria collettiva. Un approfondimento è dedicato alle tecniche di realizzazione e conduzione di interviste, sottolineandone anche gli aspetti relazionali, comunicativi ed etici.

Nella *prima fase (pianificazione)* si suddivide la classe in gruppi e si assegnano i compiti; l'insegnante fornisce i primi input chiedendo a ciascun gruppo di organizzare internamente attività, tempi e ruoli e di produrre una scaletta delle azioni da intraprendere. Il docente restituisce un feedback sull'adeguatezza delle proposte.

Nella *seconda fase (realizzazione)* ciascun gruppo porta avanti il compito assegnato con momenti alternati di lavoro in classe e fuori dalla scuola: gli intervistatori predispongono e conducono le interviste ai testimoni, ponendo attenzione agli aspetti relazionali; i tecnici realizzano i video e si occupano del montaggio; chi trascrive l'audio ascolta le registrazioni e le riporta in forma testuale per le successive fasi di adattamento del testo e di realizzazione dei sottotitoli. Gli insegnanti delle diverse discipline intervengono, se interpellati dai ragazzi, sugli aspetti tecnici che riguardano le singole azioni. L'assistente alla comunicazione interviene invece solo su esplicita richiesta di F. e limitatamente ai momenti di lavoro in classe.

Nella *terza fase (implementazione)* i lavori di ciascun gruppo, interdipendenti per la realizzazione del prodotto finale, sono coerentemente assemblati. Il docente raccoglie i vari contributi e coordina le azioni necessarie all'implementazione dell'intero video, stimolando discussioni di classe sulle modalità di realizzazione e sulla risoluzione di eventuali problemi emersi.

Nell'*ultima fase (distribuzione)* il prodotto realizzato viene proiettato in classe per una prima autovalutazione da parte degli alunni sulla base di stimoli offerti dal video stesso e dal docente. Il prodotto definitivo, con le modifiche finali eventualmente apportate, viene proiettato durante un evento aperto a un pubblico di persone udenti e sordi nel contesto associativo dell'Ente Nazionale Sordi. A F. viene assegnato il compito di introdurre al pubblico, in LIS, il lavoro della classe, mentre l'assistente alla comunicazione traduce in italiano per i compagni.

## Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti

Una valutazione che risponde alla «logica dello sviluppo» più che a quella del controllo coinvolge e responsabilizza l'alunno, valorizzando le sue caratteristiche e promuovendone la crescita (Castoldi, 2013). In questa prospettiva si propongono momenti di autovalutazione in itinere — individuali e condivisi con la classe — in cui ciascun alunno, guidato dall'insegnante, verbalizza azioni, difficoltà, scoperte e conflitti emersi nelle varie fasi di lavoro.

A livello di gruppo la valutazione è assegnata considerando come è stato condotto e realizzato il compito.

A livello individuale la valutazione è prevista alla fine del percorso attraverso una produzione scritta in cui ciascun alunno descrive l'attività svolta: l'insegnante valuterà la correttezza lessicale, grammaticale e sintattica, oltre alla completezza della trattazione. A F., come previsto dal PEI, sono garantiti la mediazione dell'assistente alla comunicazione nella prima fase di descrizione della consegna, l'uso del dizionario della lingua italiana e la possibilità di usufruire di tempo aggiuntivo. Tutte le produzioni, oltre a costituire verifica, saranno raccolte come documentazione dell'esperienza.



### RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

Gli insegnanti, considerando la timidezza di F. nel riferire le difficoltà di percezione e di comprensione che spesso emergono nella quotidianità della classe, valutano l'opportunità di costituire piccoli gruppi, più facili da gestire in autonomia sul piano della comunicazione: ciò consente di limitare l'intervento delle figure di sostegno e di accrescere l'autostima dell'alunno con sordità grave. Il timore, espresso dalla madre, di un isolamento sociale di F. nell'extra-scuola è contenuto offrendo opportunità di lavoro cooperativo in ambienti esterni alla classe.

Sviluppare un'idea condivisa sul valore dell'accessibilità consente di generare un clima di consapevolezza diffusa che avrà ricadute positive sul benessere dell'alunno disabile; inoltre, la necessità di una traduzione (e di un adattamento) per i compagni udenti dell'intervento del testimone sordo segnante in LIS valorizza il bilinguismo di F. e mette i compagni nella condizione di sentirsi essi stessi bisognosi della mediazione di terzi.



### RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

Per la buona riuscita del progetto occorre che gli obiettivi, specialmente quelli a medio e lungo termine, siano condivisi da tutti i colleghi. Le discipline coinvolte

afferiscono sia all'area umanistica (storia e italiano) sia all'area scientifico-tecnologica (uso di strumenti tecnologici e relativi linguaggi), con il possibile coinvolgimento — come estensione del progetto — delle lingue straniere da realizzarsi con la traduzione interlinguistica dei sottotitoli.

L'assistente alla comunicazione è un ponte tra la realtà scolastica e quella extra-scolastica dell'Ente Nazionale Sordi; questa realtà territoriale è coinvolta in due fasi importanti del progetto:

1. nell'individuare un testimone sordo (diretto o indiretto) che i ragazzi intervisteranno con l'aiuto dell'assistente alla comunicazione e di F.;
2. nell'ospitare, a fine progetto, la proiezione pubblica e sottitolata (accessibile a un pubblico di persone sorde) del video realizzato dalla classe.

## B

### IBLIOGRAFIA ESSENZIALE E SITOGRADIA

- AA.VV. (2015), *Disabilità sensoriale a scuola*, Trento, Erickson.
- Baroni F. (2013), *Tecnologie informatiche e inclusione scolastica: quale progettazione per una valorizzazione delle differenze?* (Doctoral dissertation), Università degli studi di Bergamo, <http://hdl.handle.net/10446/28638>.
- Castoldi M. (2013), Voce «Valutazione». In G. Bertagna e P. Trianì (a cura di), *Dizionario di didattica*, Brescia, La Scuola.
- Da Re F. (2013), *La didattica per competenze*, Milano-Torino, Pearson.
- Fabbretti D. e Tomasuolo E. (2006), *Scrittura e sordità*, Roma, Carocci.
- Maragna S., Roccaforte M. e Tomasuolo E. (2013), *Una didattica innovativa per l'apprendente sordo*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R. e Fornasa W. (a cura di) (2011), *L'educazione inclusiva*, Milano, FrancoAngeli.
- Rinaldi P., Di Mascio T., Knoors H. e Marschark M. (2015), *Insegnare agli studenti sordi*, Bologna, il Mulino.
- Trianì P. (2013), Voce «Gruppo». In G. Bertagna e P. Trianì (a cura di), *Dizionario di didattica*, Brescia, La Scuola.

<http://subworkshop.sourceforge.net/index.php>  
<http://www.udlcenter.org/>



## LEZIONE 5

---

# LA FRAZIONE COME RAPPORTO E COME QUOTIENTE

*Paolo Fasce*





- **Area disciplinare/Ambito:** Logico-matematico/Cognitivo-neuropsicologico (attenzione e memoria visuospatiali).
- **Argomento della lezione:** Attività esperienziale sul concetto di frazione proposta secondo la metodologia del *cooperative learning*.
- **Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di primo grado, classe prima.
- **Età dell'alunno:** 11 anni.
- **Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Deficit visuospatiali.

## D

## ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

R. ha problemi di vista dalla nascita ed è quindi consapevole della sua diversità. È seguito da personale specializzato che ne ha accompagnato la crescita e sostenuto l'autostima attraverso la coltivazione dei talenti, ad esempio quello musicale, e la conoscenza degli strumenti compensativi (scrittura Braille, software di lettura su tablet e PC). La classe è composta di 25 ragazzi, 13 maschi e 12 femmine, è inserita in una scuola cittadina ad alta varianza socio-economica e con un tasso di alunni immigrati di prima e seconda generazione nella norma. R. è generalmente benvoluto e inserito nelle dinamiche relazionali standard per l'età, i compagni di scuola hanno sviluppato un buon tasso di empatia (facilitato da un gruppo amicale, «eredità» della scuola primaria) che è stato agevolato e costruito attraverso laboratori esperienziali proposti nei primi mesi di frequenza della classe prima. In particolare, nei lavori di gruppo, a turno, uno studente ha indossato degli occhiali speciali che hanno indotto una disabilità visiva con la quale ciascuno ha dovuto «fare i conti» personalmente. La classe si configura quindi come facilitatrice degli apprendimenti ed è attiva.

## P

## ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

Gli insegnanti propongono un'attività esperienziale nel piccolo gruppo che renda concreto il concetto di frazione propria, inteso quindi come rapporto tra una parte e il tutto.

Tale attività viene proposta secondo la modalità del *cooperative learning*; vengono definiti i seguenti ruoli: *coordinatore* (guida il gruppo nelle attività proposte), *relatore*

(esplicita nei confronti di terzi il lavoro svolto nel piccolo gruppo), *verbalizzatore* (tiene traccia dei risultati e costruisce una scheda di appunti condivisa) e *uno o più supplenti* (sostituisce eventuali studenti assenti o supporta un compagno in uno dei ruoli precedentemente descritti).

Gli insegnanti lavorano a supporto dei gruppi di lavoro, intervenendo su richiesta e con domande stimolo che ne orientano l'attività e la rendicontazione.

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Sul piano didattico, nel quadro di un percorso a spirale, per affrontare alcuni degli obiettivi della scuola secondaria di primo grado («Numeri: utilizzare il rapporto fra numeri o misure ed esprimere sia nella forma decimale, sia mediante frazione; utilizzare frazioni equivalenti e numeri decimali per denotare uno stesso numero razionale in diversi modi, essendo consapevoli di vantaggi e svantaggi delle diverse rappresentazioni; comprendere il significato di percentuale e saperla calcolare utilizzando strategie diverse») è necessario partire dal seguente obiettivo di apprendimento relativo al termine della classe quinta della scuola primaria, così come espresso nelle Indicazioni nazionali del 2012: «Numeri: operare con le frazioni e riconoscere frazioni equivalenti».

Obiettivo dell'Unità di Apprendimento è sviluppare i primi quattro processi descritti dal quadro di riferimento di matematica delle prove INVALSI, secondo un percorso individualizzato equipollente. In particolare:

- conoscere e padroneggiare i contenuti specifici della matematica (oggetti matematici, proprietà, strutture, ecc.);
- conoscere e utilizzare algoritmi e procedure (in ambito aritmetico, geometrico, ecc.);
- conoscere diverse forme di rappresentazione e passare da una all'altra (verbale, numerica, simbolica, grafica, ecc.);
- risolvere problemi utilizzando strategie in ambiti diversi — numerico, geometrico, algebrico (individuare e collegare le informazioni utili, individuare e utilizzare procedure risolutive, confrontare strategie di soluzione, descrivere e rappresentare il procedimento risolutivo).

Sul piano relazionale, costruire un gruppo classe attivo, reciprocamente attento e capace di dialogare, argomentare, collaborare e cooperare.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

L'Unità di Apprendimento intende promuovere il raggiungimento dei seguenti traguardi per lo sviluppo delle competenze enunciate nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'Istruzione* (MIUR, 2012):

L'alunno si muove con sicurezza nel calcolo anche con i numeri razionali, ne padroneggia le diverse rappresentazioni e stima la grandezza di un numero e il risultato di operazioni.

Riconosce e risolve problemi in contesti diversi, valutando le informazioni e la loro coerenza.

Spiega il procedimento seguito, anche in forma scritta, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati.

Confronta procedimenti diversi e produce formalizzazioni che gli consentono di passare da un problema specifico a una classe di problemi.

Produce argomentazioni in base alle conoscenze teoriche acquisite.

Sostiene le proprie convinzioni, portando esempi e contro-esempi adeguati e utilizzando concatenazioni di affermazioni; accetta di cambiare opinione riconoscendo le conseguenze logiche di un'argomentazione corretta.

L'Unità di Apprendimento intende promuovere lo sviluppo delle seguenti conoscenze, abilità e competenze:

- *Conoscenze.* Numeri razionali, frazioni e numeri decimali, significati, operazioni (calcolo esatto e approssimato), proprietà, ordinamento, rappresentazione sulla retta.
- *Abilità.* 1. Utilizzare il concetto di rapporto fra numeri o misure ed esprimere lo sia nella forma decimale, sia mediante frazione. 2. Utilizzare frazioni equivalenti e numeri decimali per denotare uno stesso numero razionale in diversi modi, essendo consapevoli di vantaggi e svantaggi delle diverse rappresentazioni. 3. Comprendere il significato di percentuale e saperla calcolare utilizzando strategie diverse. 4. Collocare il concetto di percentuale entro quello di frazione. 5. Riconoscere nelle frazioni equivalenti il concetto di proporzione.
- *Competenze.* Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure di calcolo aritmetico e algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali.

## Strumenti, metodi, materiali, risorse

L'attività prevede l'uso di materiali poveri (pasta corta) e di materiali tecnologicamente avanzati (preferibilmente tablet, ma anche computer e macchina fotografica digitale o smartphone). È possibile, inoltre, utilizzare un *repository* di classe (sito web, blog, classe virtuale).

## Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione

Si chiede agli studenti di portare circa un ettagrammo di pasta corta di vario tipo e nei formati che è più facile dipingere. Ad ogni studente è richiesto di pitturare qualche pezzo in modo artistico/decorativo (in sinergia con l'insegnante di arte e immagine), mentre gli altri vengono pitturati ciascuno con uno dei tre colori

primari, facendo attenzione a dipingere ogni pezzo di pasta in maniera omogenea. Ogni studente dispone di 16 oggetti colorati di blu, 16 di rosso e 16 di giallo (più qualcuno di riserva). Gli alunni vengono suddivisi a gruppo e ogni gruppo ha a disposizione un quaderno per la descrizione dell'attività e un tablet che servirà a documentarne i passaggi con fotografie, registrazioni audio e tramite l'elaborazione di un foglio elettronico. Si comincia suddividendo gli studenti in gruppi di quattro, ciascuno dei quali lavora in un'isola in classe (quattro banchi messi uno di fronte all'altro, o equivalente allocazione in base alle risorse materialmente presenti in classe/scuola). Ciascuno studente estrae tre pezzi di tre colori diversi e scrive il rapporto tra pezzi di un colore e il totale dei pezzi posseduti. Si scrive nella prima riga del foglio elettronico il numero 1 e nella riga successiva il numero tre. Si scrive nella terza riga la formula = *arrotonda* ( $A1/A2;2$ ) che fornisce il valore di 0,33. Si condividono i pezzi e nella seconda colonna si scrive il totale dei pezzi di un colore (3) e il totale dei pezzi in comune (12). Nella terza riga si scrive la stessa formula copiata e incollata dalla prima colonna, ottenendo sempre 0,33. Si fa l'esperimento di condividere i pezzi tra due persone (2/6) e tra tre persone (3/9). Aggiungendo altri pezzi, si chiede come occorre modificare la composizione, mantenendo le stesse proporzioni. Nelle colonne successive del foglio elettronico si annotano i valori trovati empiricamente (5/15, 6/18, ecc.). Si avviano considerazioni sul foglio elettronico (come costruire altre frazioni equivalenti? Basta moltiplicare numeratore e denominatore per lo stesso numero!) e sulla realtà sottostante (i pezzi di pasta: se ne devono aggiungere sempre in identica proporzione, a partire da quella «di base»). Si fanno esperimenti con altre proporzioni. Si propone di aggiungere mezzo pezzo di pasta di un colore: cosa occorre fare per mantenere la proporzione? Si prova a estendere il concetto a quello di percentuale (estendendo il totale a 100, riflettendo su frazioni di partenza tipo «mezzi», «quarti», «quinti», «decimi», «ventesimi», «venticinquesimi» e «cinquantesimi» e congetturando su frazioni di altra natura).

Lo studente con disabilità è coinvolto in maniera diversa in funzione del ruolo individuato per l'attività (coordinatore, relatore, verbalizzatore, supplente). Nel caso svolga il ruolo di verbalizzatore, può utilizzare brevi registrazioni di sintesi di quanto emerso nell'isola di lavoro. Descrive quindi il concetto di frazione, definito come rapporto di due numeri naturali, la differente rappresentazione nel mondo delle frazioni, che tuttavia converge verso quella univoca dei numeri decimali, la regolarità proporzionale e quanto si ritiene significativo. In questo caso il supplente può aiutare nella gestione del tablet che, dotato automaticamente di strumenti di zoom, può essere usato anche da R. I file audio possono essere utile corredo di una pagina web nella quale appaiono fotografie delle varie situazioni emerse con didascalie scritte dagli studenti. R., già capace nell'uso delle tecnologie, è operativo e motore delle attività del gruppo. L'attività, di tipo cinestesico, è utile a tutti e, in particolare, allo studente con disabilità che può più facilmente introiettare la formalizzazione delle frazioni a partire da elementi di concretezza.

L'attività si conclude con una «sfida» tra i gruppi. Ciascun gruppo mette in comune un certo quantitativo di pezzi che sono riposti in un contenitore chiuso. Ogni gruppo può proporre ed eventualmente fare un esperimento per stimare i rapporti, o le percentuali, tra i colori dei vari pezzi celati nel contenitore stesso. Ad esempio, gli studenti possono estrarre una manciata di pezzi, contarli e in questo modo stimare le percentuali totali, oppure fare una fotografia della superficie e fare un analogo conteggio.

### **Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti**

Ogni gruppo produce un Output (dalla pagina web al quaderno) che viene valutato dai pari. La valutazione dei singoli parte dal 6 al quale potranno essere aggiunti 1 punto in caso di valutazione positiva dei membri del proprio gruppo (due su tre), 1 punto in caso di valutazione positiva degli altri gruppi (almeno il 50%), 1 punto attribuito dall'insegnante di materia e 1 dall'insegnante di sostegno che potranno valutare la relazione finale, ma anche la partecipazione più o meno efficace nell'intero processo (valorizzando, ad esempio, chi abbia formulato la strategia di stima migliore, oppure chi la abbia realizzata con maggiore accuratezza).



#### RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

R. ha un fratello più piccolo e vive una vita affettiva, sociale e familiare, nella norma. L'alunno appartiene a una famiglia tipica che ha saputo approfittare delle risorse del territorio in maniera attenta. In particolare, lo studente frequenta un Centro specializzato per la riabilitazione visiva dal quale è stato preso in carico dalla nascita e durante le varie fasi della crescita. Il Centro ha sviluppato politiche attive di sostegno e guida alla famiglia, è aperto al supporto e all'integrazione scolastica, ha lavorato sulle stimolazioni compensative del danno visivo e sull'addestramento agli ausili e alle tecnologie ed è stato attivo sul tema dell'autonomia.



#### RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

Il Consiglio di Classe ha attivato politiche attive di inclusione interfacciandosi prima con il Centro che ha in carico lo studente, acquisendo tutte le informazioni del caso, avendo quindi chiara sia l'anamnesi familiare che il quadro di interventi

entro i quali la scuola si inserisce in modo sinergico, dando la propria disponibilità nel quadro del progetto di vita del ragazzo.

L'insegnante di sostegno ha svolto il ruolo di collegamento con il Centro Territoriale di Supporto che ha erogato formazione focalizzata per i docenti sui temi della normativa dell'inclusione e delle tecnologie didattiche per la disabilità. La formazione su queste tematiche, ripresa nel PTOF, è stata realizzata nel quadro della Legge 107/2015 che dispone che essa sia «obbligatoria, strutturale e permanente», dando alle scuole la responsabilità di concretarla in maniera efficace ed efficiente.

Il gruppo dei pari è stato parimenti stimolato con attività esperienziali tese a sviluppare empatia, come ad esempio l'uso degli occhiali oscuranti, e tecniche di co-teaching di tipo parallelo che valorizzano la compresenza rendendo possibili frequenti feedback ai gruppi dei pari organizzati secondo la massima variabilità interna. Questo tipo di didattica, non occasionale, ma strutturale, gode di una realizzazione omogenea e trasversale attraverso le diverse discipline grazie alla presenza fisica della figura stabile dell'insegnante di sostegno, regista riconosciuto delle attività di questo tipo.

## BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE E SITOGRADIA

- Fasce P. (2008), *La serietà del gioco*, [http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/in\\_aula/mathematica/giocando\\_si\\_impara/mainArea.html](http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/in_aula/mathematica/giocando_si_impara/mainArea.html).
- Fasce P. (2011), *Chi ha paura della matematica?* In T. De Mauro e D. Ianes (a cura di), *Giorni di scuola*, Trento, Erickson.
- Fasce P. (2014), *Diffondere la cultura della compresenza nella scuola italiana*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 13, n. 3, pp. 51-65.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2015), *Compresenza didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.

- [http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/media\\_06503.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/media_06503.pdf)  
[http://www.invalsi.it/snvi2012/documenti/QDR/QdR\\_Mat\\_I\\_ciclo.pdf](http://www.invalsi.it/snvi2012/documenti/QDR/QdR_Mat_I_ciclo.pdf)  
<http://www.uiciechi.it/>  
<http://www.chiossone.it/>  
<http://blog.jimmydiottria.it/>  
<http://www.letturagevolata.it/>  
<http://portale.siva.it/>  
<https://sites.google.com/site/leggixme/>  
<http://www.openicf.it/>

## LEZIONE 6

---

# COOPERANDO NEL PARCO NAZIONALE

*Carlo Scataglini*





**Area disciplinare/Ambito:** Attività interdisciplinare di Scienze, Geografia, Storia e Arte e immagine.

**Argomento della lezione:** Scrivere riassunti collaborativi in classe.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di primo grado, classe prima.

**Età dell'alunno:** 12 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Disabilità intellettuale di grado lieve e disturbo dell'apprendimento.

## D

## ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

M. è un ragazzo con disabilità intellettuale lieve e con disturbo dell'apprendimento per il quale è previsto un intervento di sostegno per 6 ore settimanali, rispetto alle complessive 30 ore di frequenza scolastica. M. risulta bene inserito nel gruppo classe e non presenta particolari comportamenti problematici o disadattivi che possano in qualche modo ostacolarne i processi inclusivi. I problemi sono invece legati alla difficoltà nell'astrazione dei concetti teorici che necessitano di una contestualizzazione e di un continuo collegamento al mondo esperienziale dell'alunno. Nel momento in cui M. è chiamato a operare o ad ascoltare informazioni in ambiti a lui noti, perché vicini al suo quotidiano, la capacità di attenzione e la comprensione dei concetti risultano decisamente agevolate. I compagni di classe si mostrano ben disposti a collaborare tra di loro e con M. nelle attività in gruppi cooperativi che spesso vengono proposte alla classe. Il numero esiguo delle ore settimanali per le attività di sostegno ha spinto il Consiglio di Classe a finalizzare l'intervento in particolare verso le attività collaborative e di cooperazione per lo svolgimento di compiti comuni. Tra le attività che M. preferisce spiccano il disegno, per il quale risulta decisamente portato, e tutte quelle legate al mondo della natura e delle scienze naturali in genere. Mostra buona conoscenza delle specie animali (i camosci in particolare) e delle piante che vivono nei Parchi Nazionali e nelle Aree protette della sua regione. Ha buona padronanza nell'uso degli strumenti tecnologici, specialmente computer e tablet. Tende però a distogliere l'attenzione e a stancarsi se le attività sono particolarmente lunghe; in questi casi accade che M. abbandoni completamente le attività del resto della classe o del suo gruppo, mettendosi in disparte a disegnare. Alla luce delle caratteristiche sopra sintetizzate, per M. il Consiglio di Classe ha stilato un Piano Educativo Individualizzato che prevede obiettivi comuni con contenuti facilitati e semplificati di volta in volta, a seconda delle esigenze educative dell'alunno.

Nella classe prima sono presenti altri tre alunni con difficoltà scolastiche e Bisogni Educativi Speciali:

- Y. e H.: due fratelli arrivati in Italia da pochi mesi, con difficoltà nella comprensione e nella produzione della lingua italiana;
- R.: alunno ripetente, con difficoltà derivanti da bassa autostima e demotivazione dovute agli insuccessi scolastici pregressi.

## P

## ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

L'Unità di Apprendimento si basa sul *cooperative learning*, modalità di apprendimento già nota alla classe. Gli insegnanti del Consiglio di Classe, infatti, prevedono nella programmazione comune alcune attività collaborative e inclusive condotte attraverso i gruppi cooperativi, in particolare negli ambiti disciplinari di geografia, storia, scienze e arte e immagine.

### Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze

L'attività si propone il raggiungimento dei seguenti obiettivi.

- *Obiettivi sociali*: saper lavorare in gruppo per obiettivi comuni; saper ascoltare le idee degli altri; saper proporre le proprie idee; saper prendere decisioni di gruppo per lo svolgimento di un compito comune;
- *Obiettivi didattici*: saper ricercare e riassumere informazioni su un argomento; conoscere realtà ambientali del proprio territorio; conoscere l'importanza della protezione dell'ambiente.

### Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare

L'attività intende sviluppare nuove *conoscenze* legate al proprio territorio; *abilità* di cooperazione e di collaborazione nelle attività didattiche con i propri compagni di classe; *competenze* rispetto alla ricerca di informazioni in Rete, alla selezione di quelle più significative e al riassunto dei testi trovati.

### Strumenti, metodi, materiali, risorse

L'attività, svolta in piccoli gruppi cooperativi, necessita di cinque computer collegati a Internet, uno per ciascun gruppo, e di una stampante.

## Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione

Il nucleo portante che determina le caratteristiche essenziali dell'attività proposta in questa lezione può essere individuato in tre aspetti essenziali:

1. il riassunto dei testi
2. l'attività di ricerca
3. l'attività cooperativa.

Il *riassunto* è uno strumento straordinario perché permette di utilizzare e sviluppare, nello stesso tempo, abilità di comprensione, rielaborazione e produzione del testo. Può diventare, inoltre, un'*attività collaborativa e cooperativa di ricerca* delle informazioni. A volte, però, quando si assegna agli studenti l'elaborazione individuale di una ricerca di informazioni su un tema o un argomento, il tema della ricerca non viene circostanziato in modo preciso e resta piuttosto generico.

«Per casa realizzate una ricerca sui Parchi Nazionali», ad esempio, rappresenta una consegna che non fornisce sufficienti indicazioni operative sull'organizzazione della ricerca stessa e su quali aspetti dell'argomento devono essere considerati più rilevanti. La risposta da parte degli alunni che lavorano individualmente a casa propria è di solito quella di inserire il titolo per esteso in Google, o in un altro motore di ricerca, di aprire uno dei primi indirizzi suggeriti dal Browser, il più delle volte il gettonatissimo Wikipedia, di selezionare il testo, spesso senza leggerlo nemmeno tutto, e di stamparlo direttamente. Il risultato, spesso, è quello di avere il giorno dopo in classe venti «ricerche» pressoché uguali, rispetto alle quali gli studenti conoscono poco o niente, perché poco o niente hanno rielaborato in maniera attiva.

L'attività qui proposta intende superare questo approccio individuale e sterile e di trasformare la ricerca di informazioni in un lavoro per gruppi organizzati.

Si tratta di realizzare un percorso di lavoro cooperativo strutturato in tre fasi diverse:

- Fase 1: Input (organizzazione dei gruppi cooperativi)
- Fase 2: Elaborazione (ricerca e raccolta delle informazioni)
- Fase 3: Output (chiusura del lavoro di gruppo: «Un riassunto cooperativo»).

### *Fase 1: INPUT (organizzazione dei gruppi cooperativi)*

Affinché un lavoro per gruppi cooperativi possa riuscire nel migliore dei modi occorre che sia organizzato e che vengano illustrati in modo chiaro e operativo agli studenti quelli che sono i compiti di ciascun gruppo.

Per tale ragione, in via preliminare, la classe decide a maggioranza quale Parco Nazionale scegliere come tema della ricerca. La classe decide, quindi, di sviluppare il lavoro cooperativo sul Parco Nazionale del Gran Sasso e Monti della Laga.

Il tema generale della ricerca viene poi destrutturato in cinque parti diverse e a ciascuno dei gruppi cooperativi viene richiesto di occuparsi di un'area tematica e, conseguentemente, di una diversa tipologia di testo.

Gli insegnanti, inoltre, forniscono a tutti i gruppi un «Quadro generale introduttivo sul tema», il Parco Nazionale quindi, che contiene dati sull'estensione, sul numero dei Comuni che ne fanno parte e sulle specie animali e vegetali presenti. Tutto ciò con l'obiettivo di mettere ciascun gruppo nella condizione di mantenere la consapevolezza rispetto al tema generale, anche nel momento in cui ci si sta occupando di un singolo aspetto.

Una volta consegnato ai gruppi il Quadro generale, è necessario quindi indicare con la massima precisione qual è il compito che ciascun gruppo deve svolgere. Un'ipotesi di organizzazione preliminare, in vista della ricerca di informazioni e della loro sintesi attraverso riassunti realizzati all'interno dei gruppi, può essere quella indicata nella tabella 1 fornita di seguito.

**TABELLA 1**  
**Suddivisione dei compiti all'interno dei gruppi di lavoro**

Tema della ricerca IL PARCO NAZIONALE DEL GRAN SASSO E MONTI DELLA LAGA		
Gruppo	Compito: <i>Ricerca e riassunto delle informazioni su...</i>	Tipo di testo da riassumere
1	Storie e leggende del Gran Sasso	Narrativo
2	I paesaggi del Parco	Descrittivo
3	L'animale simbolo del Parco: il camoscio appenninico	Espositivo
4	La difesa dei prodotti tradizionali del Parco	Argomentativo
5	La preparazione di un prodotto del Parco	Regolativo

M. è inserito nel Gruppo 3 poiché, come precisato in precedenza, lo studente è molto motivato rispetto al tema degli animali e, nello specifico, molto competente sui camosci d'Abruzzo.

Gli alunni stranieri Y. e H. sono stati inseriti nel Gruppo 1 nel quale può risultare molto significativo l'uso delle sequenze disegnate del testo narrativo.

L'alunno R. è stato inserito nel Gruppo 5, in quanto molto competente rispetto alla preparazione del prodotto tipico del Parco, del quale si occupa abitualmente collaborando nell'azienda della sua famiglia.

#### *Fase 2: ELABORAZIONE (ricerca e raccolta delle informazioni)*

Ciascuno dei cinque gruppi deve avere a disposizione una postazione Internet per effettuare la ricerca delle informazioni sul tema che gli è stato assegnato. È bene che in questa fase gli insegnanti svolgano un ruolo di stimolo e di controllo per evitare che la ricerca di tutti finisca con l'appiattirsi sui siti più noti che non sempre risultano adatti allo scopo di ricercare informazioni aggiornate, scientificamente valide e coerenti con la realtà. Considerato il tema trattato, quindi, è possibile consigliare

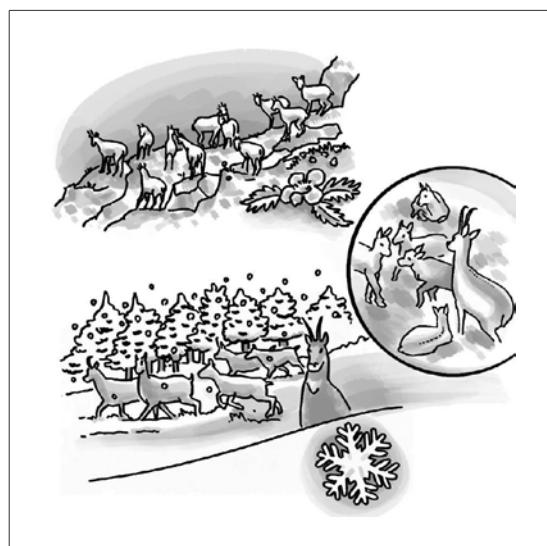
come punto di partenza il sito istituzionale del Parco Nazionale del Gran Sasso e Monti della Laga ([www.gransassolagapark.it](http://www.gransassolagapark.it)).

La ricerca, in ogni caso, in base al compito assegnato a ciascun gruppo, può essere condotta utilizzando anche altri siti Internet che i docenti controlleranno sempre con l'opportuna attenzione.

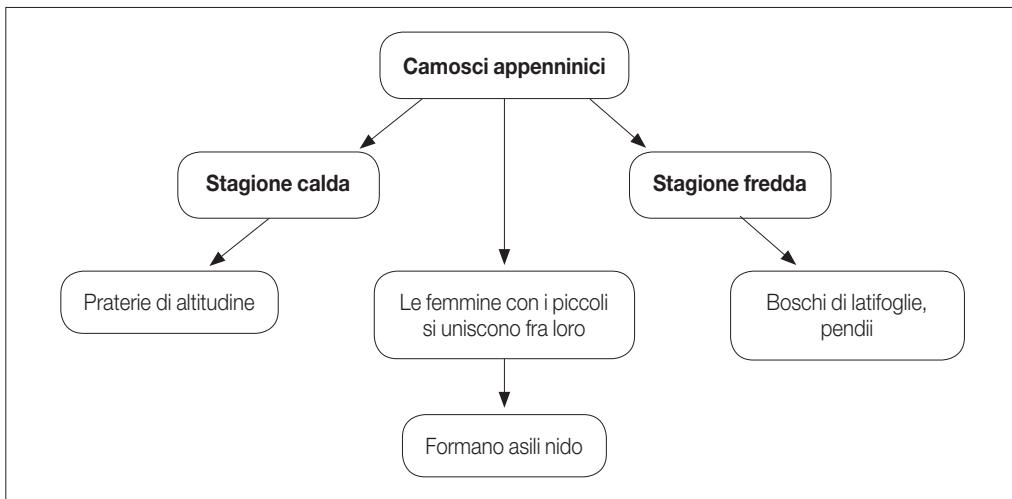
Ogni gruppo trova le informazioni relative al tema assegnato e le copia e incolla all'interno di un foglio di lavoro Word. Qui le informazioni devono subire una prima «lavorazione». È necessario, infatti, che ogni gruppo legga il testo e selezioni solo le parti che possono essere veramente rispondenti all'argomento da trattare. È a questo punto, in base alla tipologia di argomento e al tipo di testo da riassumere, che gli insegnanti forniscono ai gruppi un «Modello operativo di aiuto» per lo svolgimento del riassunto delle informazioni. Il Modello è costruito in base alla tipologia di testo e fornisce una facilitazione significativa per:

- focalizzare gli aspetti fondamentali delle informazioni trovate
- porsi domande sulle informazioni essenziali
- riassumere le informazioni essenziali e produrre la ricerca.

Gli insegnanti, dopo aver visionato il testo «assemblato» dagli alunni, forniscono al Gruppo 3 «L'idea principale del testo» stesso in modo che gli alunni possano realizzare il *relativo disegno*. In base all'Idea principale del testo, i componenti del Gruppo 3 realizzano il disegno (figura 1) e lo digitalizzano creando un file di immagine nel computer in loro dotazione. Gli insegnanti, inoltre, forniscono al Gruppo 3 anche una *mappa anticipatoria* (figura 2) sull'argomento trattato dal testo.



*Fig. 1 Idea principale illustrata.*



*Fig. 2 La mappa anticipatoria.*

Gli insegnanti consegnano poi al Gruppo 3 un «Modello operativo per l’elaborazione del riassunto», in cui è stata già operata la divisione in unità informative del brano, sono state inserite le parole chiave da evidenziare nel testo e le domande-stimolo direttamente utili per la stesura del riassunto.

Utilizzando il Modello operativo di aiuto, il Gruppo 3 opera nel seguente modo:

- evidenzia i concetti chiave in ciascuna unità informativa;
- risponde alle domande-stimolo che gli insegnanti hanno inserito nel Modello operativo di aiuto;
- riassume ciascuna sequenza narrativa.

Di seguito viene presentato il Modello operativo di aiuto completato dal Gruppo 3.

### RIASSUNTI FACILI MODELLO OPERATIVO DI AIUTO – testo espositivo

<b>IL CAMOSCIO APPENNINICO: pascoli estivi e zone di svernamento</b>	
<p><i>Idea principale illustrata</i></p> <p>Il camoscio appenninico occupa aree diverse della montagna nella stagione calda e in quella fredda, così come cambia le proprie abitudini alimentari. Le femmine, dopo aver fatto nascere i loro piccoli, si uniscono tra loro per accudirli, formando dei veri e propri asili nido.</p>	

N	Concetti chiave da evidenziare	Testo di partenza diviso in unità informative	Domande-stimolo Sottolinea e Riassumi ◀ ▶	Riassunto delle unità informative
1	<b>Camoscio appenninico</b> <b>Estivazione</b> <b>Praterie di altitudine</b>	Durante l'arco dell'anno, il <b>camoscio appenninico</b> frequenta due aree distinte: una di <b>estivazione</b> e una di svernamento. La prima viene occupata dalla primavera fino all'autunno, in relazione alle condizioni climatiche e all'innevamento; normalmente, si tratta di <b>praterie di altitudine</b> a quote superiori ai 1.700-1.800 m.	Quali zone di montagna frequenta il camoscio appenninico nell'estivazione?	Il camoscio appenninico durante l'estivazione frequenta le praterie di altitudine.
2	<b>Svernamento</b> <b>Boschi di latifoglie</b> <b>Pendii ripidi</b>	Nello <b>svernamento</b> , la seconda area è frequentata dall'animale dall'autunno alla primavera ed è costituita da zone meno aperte a quote più basse, <b>boschi di latifoglie</b> e, più saltuariamente, boschi misti con conifere a quote intorno ai 1.500-1.600 m. Di norma, vengono prediletti <b>pendii ripidi</b> dove la neve tende a non accumularsi, in modo che i camosci possano trovare cibo e assicurarsi una maggior difesa dall'attacco dei predatori.	Quali zone frequenta invece il camoscio durante lo svernamento?  Perché di norma i camosci preferiscono i pendii ripidi?	Il camoscio nello svernamento frequenta invece i boschi di latifoglie a quote più basse.  Preferiscono di norma i pendii ripidi dove non si accumula la neve e dove non vengono attaccati dai predatori.
3	<b>Periodi di alimentazione</b> <b>Riposo</b> <b>Ruminazione</b>	I ritmi del camoscio variano durante la giornata in base alle stagioni e alle condizioni meteorologiche, sono strettamente correlate allo stato fisiologico dell'animale (età, sesso, gravidanza), alla lunghezza del periodo diurno e alla temperatura. Si alternano i <b>periodi di alimentazione</b> a quelli di <b>riposo</b> all'interno dei quali si svolgono la <b>ruminazione</b> , i comportamenti sociali e gli spostamenti.	In base a cosa cambiano i ritmi del camoscio?  Quali attività si alternano nella giornata del camoscio?	I ritmi del camoscio cambiano in base alle stagioni, alle condizioni meteorologiche e allo stato fisiologico dell'animale.  Nella giornata del camoscio si alternano periodi di alimentazione e periodi di riposo.
4	<b>Gravidanza</b> <b>Giornata calda</b>	Durante la <b>gravidanza</b> , in una <b>giornata calda</b> di fine primavera, si alimenta nelle primissime ore dell'alba, per riposare e ruminare all'ombra durante il resto della giornata, nel tardo pomeriggio riprende a brucare fino a notte inoltrata, non è escluso che, per soddisfare il bisogno alimentare, pascoli alcune ore anche durante la notte.	Quando brucano nelle giornate calde le femmine durante la gravidanza?	Nelle giornate calde, le femmine durante la gravidanza brucano all'alba e nel tardo pomeriggio.

5	<b>Giornate invernali</b> <b>Brucatura</b>	Durante le corte <b>giornate invernali</b> , l'attività del branco è concentrata principalmente nella <b>brucatura</b> , resa difficoltosa dall'innevamento. L'alimentazione si svolge nelle ore centrali della giornata e viene interrotta solo per brevi periodi.	Quando brucano i camosci nelle giornate invernali?	Nelle giornate invernali i camosci brucano nelle ore centrali della giornata.
6	<b>Area di parto</b> <b>Nascono i piccoli</b> <b>Asili nido</b>	In primavera le femmine gravide si isolano su zone scoscese e boscose che rappresentano le <b>aree di parto</b> . All'incirca alla fine di maggio, <b>nascono i piccoli</b> , in genere un individuo, più raramente due. I camosci formano i cosiddetti « <b>asili nido</b> », cioè gruppi formati da una o poche femmine adulte che si alternano con le altre madri nella custodia di numerosi piccoli in modo da potersi più facilmente nutrire, senza impegni di allattamento e di sorveglianza.	Dove partoriscono le femmine?  Cosa fanno le femmine con i loro piccoli?	Le femmine partoriscono in zone scoscese e boscose.  Le femmine si uniscono ad altre con i piccoli e formano degli «asili nido».
7	<b>Pareti più scoscese</b> <b>Branco</b>	I piccoli imparano presto a seguire la madre e a rifugiarsi sulle <b>pareti più scoscese</b> e irraggiungibili dove sono più al sicuro dall'attacco di lupi e aquile; si uniscono presto al <b>branco</b> , costituito dalle femmine adulte con i giovani, per pascolare e scorrazzare sulle praterie d'altitudine.	Cosa imparano presto i piccoli?  A chi si uniscono i piccoli?	I piccoli imparano presto a rifugiarsi sulle pareti scoscese delle montagne.  I piccoli si uniscono al branco, con gli altri camosci giovani e le femmine adulte.

Il riassunto del brano ottenuto dal Gruppo 3, che rappresenta la ricerca di informazioni rispetto all'argomento assegnato, è il seguente:

### Riassunto ottenuto dal Gruppo 3

IL CAMOSCIO APPENNINICO: pascoli estivi e zone di svernamento

Il camoscio appenninico durante l'estivazione frequenta le praterie di altitudine.

Il camoscio nello svernamento frequenta invece i boschi di latifoglie a quote più basse. Preferiscono di norma i pendii ripidi dove non si accumula la neve e dove non vengono attaccati dai predatori.

I ritmi del camoscio cambiano in base alle stagioni, alle condizioni meteorologiche e allo stato fisiologico dell'animale.

Nella giornata del camoscio si alternano periodi di alimentazione e periodi di riposo.

Nelle giornate calde, le femmine durante la gravidanza brucano all'alba e nel tardo pomeriggio.

Nelle giornate invernali i camosci brucano nelle ore centrali della giornata.

Le femmine partoriscono in zone scoscese e boscose. Le femmine si uniscono ad altre con i piccoli e formano degli «asili nido».

I piccoli imparano presto a rifugiarsi sulle pareti scoscese delle montagne. I piccoli si uniscono al branco, con gli altri camosci giovani e le femmine adulte.

### *Fase 3: OUTPUT (chiusura del lavoro di gruppo: «Un riassunto cooperativo»)*

Terminati i lavori dei singoli gruppi cooperativi occorre che gli insegnanti favoriscano la produzione da parte degli studenti di una sintesi completa di tutta l'attività. In tale sintesi, i riassunti elaborati sulle cinque differenti parti della ricerca rivestono un ruolo determinante perché presentano le informazioni essenziali sull'argomento trattato.

È possibile sintetizzare e chiudere il lavoro di gruppo «Un riassunto cooperativo» con un unico grande tabellone su cui stampare e incollare il risultato finale dell'attività, composto da:

- il *quadro generale delle informazioni* sul Parco Nazionale del Gran Sasso e Monti della Laga fornito inizialmente dagli insegnanti;
- il *quadro dei ruoli e dei compiti* dei cinque gruppi cooperativi;
- Gruppo 1 – Il riassunto delle informazioni e i disegni delle sequenze narrative;
- Gruppo 2 – Il riassunto delle informazioni e le immagini delle unità descrittive;
- Gruppo 3 – Il riassunto delle informazioni e il disegno dell’Idea principale;
- Gruppo 4 – Il riassunto delle informazioni e le immagini dei Presidi Slow Food;
- Gruppo 5 – Il riassunto delle informazioni.

### **Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti**

La valutazione e la verifica degli apprendimenti sono rappresentate dalle fasi finali del lavoro, in cui:

- ciascun gruppo presenta ai componenti degli altri gruppi il lavoro svolto;
- ciascun gruppo risponde alle domande di chiarimento da parte dei componenti degli altri gruppi;
- ciascun gruppo ascolta le osservazioni, le critiche e le integrazioni da parte dei componenti degli altri gruppi.



### RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

#### **Osservazione dei diversi momenti emotivi dell’attività**

Durante tutta l’attività viene stimolato lo spirito collaborativo e inclusivo che permette a tutti gli alunni, nessuno escluso, di stare nel compito.

Proprio perché i gruppi e i compiti assegnati a ciascun gruppo tengono conto delle abilità e degli interessi e desideri di ciascuno, tutti vengono messi nella condizione di «stare bene» nel corso dell’attività.

In particolare, l'alunno M. può svolgere il proprio ruolo rispetto a un argomento (i camosci) di grande interesse e attraverso modalità (il disegno) in cui è decisamente abile.

Il Modello operativo di aiuto per lo svolgimento dei riassunti, inoltre, rappresenta per tutti un valido facilitatore per l'individuazione degli aspetti essenziali delle informazioni e per la loro sintesi.

La facilitazione, se giustamente dosata, rappresenta un importante strumento di benessere, perché elimina ansie da prestazione e, soprattutto, stimola la motivazione al lavoro.

Anche per gli alunni Y., H. e R. l'attività si dimostra efficace, in quanto riesce a fornire evidenti elementi di riuscita (attività di questo genere, se svolte individualmente e senza aiuti, determinano solitamente insuccesso e frustrazione).

## T

### RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

Come si è potuto notare dalla descrizione dell'Unità di Apprendimento, quanto prodotto è il risultato di un lavoro multidisciplinare, in cui sono state coinvolte materie per lo più dell'ambito umanistico, quali italiano, storia, geografia e arte e immagine.

Il gruppo dei pari è stato continuamente stimolato grazie all'approccio cooperativo della lezione, in cui tutti sono stati invitati a collaborare in vista di un risultato finale collettivo.

## B

### BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE E SITOGRADIA

- Giustini A. e Scataglini C. (1998), *Adattamento dei libri di testo*, Trento, Erickson.  
 Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.  
 Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.  
 Scataglini C. (2014), *Riassunti facili*, Trento, Erickson.  
 Scataglini C. (2014), *Scienze facili per la classe terza*, Trento, Erickson.  
 Scataglini C. (2014), *Scienze facili per la classe quarta*, Trento, Erickson.  
 Scataglini C. (2014), *Scienze facili per la classe quinta*, Trento, Erickson.  
 Zambotti F. (a cura di) (2015), *BES a scuola. 17 punti chiave per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

[www.caicastelli.it](http://www.caicastelli.it)

[www.gransassolagapark.it](http://www.gransassolagapark.it)

## LEZIONE 7

---

# GLI STATI REGIONALI ITALIANI NEL QUATTROCENTO E IL CASO DELL'ESPANSIONE VENEZIANA IN TRENTO

*Alessio Quercioli*





**Area disciplinare/Ambito:** Storia.

**Argomento della lezione:** La nascita degli Stati regionali italiani nel Quattrocento con un approfondimento sul caso trentino.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di primo grado, classe seconda.

**Età dell'alunno:** 12 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Disabilità intellettiva di grado lieve.

## D

## ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

L'Unità di Apprendimento viene rivolta a una classe seconda di un Istituto di Rovereto, a inizio anno scolastico, per recuperare gli argomenti affrontati alla fine del primo anno e collegarli in modo efficace con la nuova tematica. Il docente è titolare della cattedra completa di italiano, storia e educazione artistica civica e geografia. Dal punto di vista disciplinare la classe si presenta vivace, ma sostanzialmente corretta, sia nei rapporti interni che con gli insegnanti. La socializzazione nella classe deve essere migliorata, perché non tutti gli studenti sono inseriti in maniera positiva. L'interesse nei confronti delle attività proposte è discreto: una parte della classe dimostra curiosità per gli argomenti trattati e partecipa attivamente; mentre l'altra dimostra un atteggiamento piuttosto passivo e alcuni alunni devono essere richiamati a una maggiore attenzione.

Gli studenti hanno acquisito esperienza riguardo agli strumenti della disciplina e all'apprendimento cooperativo. L'attività didattica è stata pensata anche con l'obiettivo di accrescere le loro competenze storiche e la loro conoscenza del territorio. A questo scopo verranno utilizzate diverse attività e metodologie, per stimolare la loro partecipazione e lo spirito critico.

All'interno del gruppo vi sono due ragazzi con certificazione DSA, che presentano alcune disfunzioni nella lettura di cui si terrà conto nello svolgimento delle attività e F., studentessa certificata secondo la L. 104/92. Nella classe è presente un insegnante di sostegno (11 unità orarie da 50 minuti). L'alunna presenta una disabilità lieve e dev'essere guidata nella comprensione e risoluzione delle consegne più complesse, ma anche nella decodifica dei rapporti interpersonali, in cui manifesta alcune lacune educative.

In ambito scolastico F. dimostra di avere qualche difficoltà nell'espressione orale e in quella scritta, infatti non sempre è in grado di riferire opinioni e conoscenze in modo chiaro e coerente. Nell'esposizione orale si affida molto alla ripetizione di

concetti imparati a memoria, senza riuscire a comprenderli fino in fondo e a capitalizzare quello che studia.

La studentessa dimostra di avere una lettura sicura, anche se non espressiva. Afferra il significato globale di testi semplici, mentre presenta maggiori difficoltà nella comprensione individuale di quelli più articolati. Fatica a individuare le informazioni principali e non ha ancora sviluppato capacità di sintesi. La grafia si presenta comprensibile e ordinata. Conosce le principali regole ortografiche, ma nella stesura di un testo presenta difficoltà sintattiche e dimostra di possedere un bagaglio lessicale limitato e settoriale.

L'alunna mostra una buona disponibilità nei confronti dell'apprendimento e delle varie proposte. Recepisce in modo corretto le semplici consegne e sa operare di conseguenza, ma non è autonoma nell'organizzazione ed esecuzione dei propri impegni.

Non ha acquisito un metodo di studio efficace e tende a sottrarsi ai propri impegni.

## P ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

Quello che si chiede al docente è in qualche modo l'opposto di ciò che prevedeva la didattica di tipo trasmissivo che per tanti anni ha caratterizzato la nostra scuola. L'obiettivo non è più l'apprendimento meccanico di contenuti ma lo sviluppo di una comprensione attiva del processo di apprendimento. Per questo lo studente deve essere «competente» e cioè in grado di utilizzare quanto già conosce, collegarlo con nuove informazioni e reperire strategie utili alla risoluzione di un problema. A questo scopo risulta spesso funzionale orientarsi verso una didattica più laboratoriale che spinga l'alunno a mettersi in gioco e chieda al docente di accompagnarlo nel percorso di apprendimento. Gli studenti devono essere posti di fronte a problemi complessi, che per loro abbiano un senso e che richiedano di mettere in campo tutte le risorse che hanno a disposizione.

Si propongono le seguenti metodologie didattiche.

- *Valorizzazione delle preconoscenze:* recupero di alcune delle conoscenze acquisite durante il primo anno di scuola secondaria di primo grado attraverso un'attività iniziale tesa a ottenere questo obiettivo.
- *Lezione partecipata e frontale:* una lezione frontale ma impostata in maniera da coinvolgere tutti gli alunni attraverso domande-stimolo.
- *Cooperative learning:* «Si può definire il Cooperative Learning come un insieme di tecniche di conduzione della classe, grazie alle quali gli studenti lavorano in piccoli

gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati acquisiti» (Camoglio e Cardoso, 1996). Lavorando con questo impianto metodologico il docente, nella sua funzione di leader, ha il compito di suddividere la classe in gruppi all'interno dei quali gli alunni abbiano ruoli definiti e gli obiettivi siano esplicativi e condivisi. Tre sono, in base alla loro funzione e alla loro durata, i gruppi di apprendimento cooperativo: formali, informali e di base. Perché il *cooperative learning* dia risultati positivi devono essere sviluppate le abilità sociali e rispettato il principio dell'interdipendenza positiva, ossia l'idea che i membri del gruppo siano vincolati gli uni agli altri e che il successo o il fallimento del singolo si rifletta sugli altri.

- *Laboratorio storico*: selezionare i documenti utili al lavoro; classificare i documenti secondo diverse tipologie; cercare nei documenti le informazioni pertinenti; interrogare le fonti (dapprima guidati, poi autonomamente); distinguere fra informazioni ricavate e inferenze; valutare l'attendibilità di un documento attraverso una griglia di analisi (tipo di documento, data, autore, destinatario, scopo, contesto storico); incrociare le informazioni tratte da documenti diversi; scrivere un breve testo con le informazioni ricavate.
- *Role play*: tecnica di drammatizzazione che chiede agli studenti di immedesimarsi in un protagonista della storia o della letteratura e di assumerne il punto di vista. Gli alunni sono chiamati, attraverso la scrittura, ad appropriarsi di un personaggio e del mondo che questo ha vissuto, fissandolo nella propria mente e interiorizzandolo.

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Gli obiettivi che l'attività si prefigge di raggiungere sono:

- conoscere correttamente gli eventi storici collocandoli nel tempo e nello spazio (la situazione politica della penisola italiana tra la fine del Trecento e la metà del Quattrocento; la formazione degli Stati regionali, con particolare attenzione al caso veneziano; l'espansione veneziana in Trentino; la città di Rovereto durante la dominazione veneziana; la Battaglia di Calliano);
- individuare relazioni e confronti tra fatti storici, con particolare attenzione alla realtà locale e regionale;
- comprendere aspetti essenziali della metodologia della ricerca e dell'interpretazione storica;
- utilizzare termini specifici del linguaggio disciplinare;
- promuovere la socializzazione all'interno del gruppo classe attraverso le attività di gruppo;
- attivare l'interesse degli studenti nei confronti della proposte didattiche grazie ad attività stimolanti.

## Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare

### Storia

- *Conoscenze.* 1. Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti. 2. Collegare la storia locale in relazione con la storia italiana ed europea. 3. Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi affrontati.
- *Abilità.* 1. Produrre informazioni storiche e saperle organizzare in testi. 2. Comprendere testi storici e saperli elaborare. 3. Comprendere aspetti, processi e avvenimenti della storia: strutture sociali e politiche dell'epoca moderna, strutture sociali e politiche della storia locale.
- *Competenze.* 1. Produrre informazioni storiche con fonti di vario genere e le sa organizzare in testi. 2. Comprendere testi storici e saperli rielaborare. 3. Esporre oralmente e con scritture — anche digitali — le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni.

### Altre competenze

#### Italiano

Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario.

#### Geografia

Orientarsi sulle carte e orientare le carte a grande scala in base ai punti cardinali e a punti di riferimento fissi.

## Strumenti, metodi, materiali, risorse

Gli *strumenti* di cui ci si avvale per la programmazione di tale un'unità di lavoro sono: il manuale di storia moderna in uso nella classe, testi storici teorici di approfondimento predisposti dal docente, eventuali strumenti compensativi e/o dispensativi (ad esempio, schemi, mappe, immagini), fonti storiche selezionate dal docente, mappe storiche e attuali, computer, LIM, visite guidate ed escursioni sul territorio, interventi di esperti.

Le *metodologie* con cui si intende realizzare il progetto devono tener conto di alcuni criteri elencati di seguito:

- operare una *ricognizione accurata dei bisogni educativo-didattici* degli allievi e proporre contenuti e attività secondo un approccio graduale;
- muovere dall'*esperienza* dell'allievo e dalle sue *competenze personali*;

- creare all'interno della classe e della scuola un'atmosfera idonea ad attivare *processi motivazionali* che alimentino il gusto della ricerca e della scoperta;
- promuovere il *lavoro di gruppo*, di *laboratorio* e le *attività partecipative* in genere, come ad esempio dibattiti, simulazioni, discussioni guidate;
- sviluppare la *capacità di interrogare* se stessi, la realtà, i testi;
- esame comparativo di testi per *indurre le riflessioni e i confronti* tra diverse tipologie di *fonti*;
- *produrre testi* con scopi diversi per favorire l'immedesimazione;
- promuovere l'uso di *sussidi tecnologici* per facilitare la scelta dello strumento adatto al proprio metodo di ricerca, lavoro e studio;
- proporre sussidi e materiali diversi, oltre al libro di testo, per *facilitare* anche gli *studenti con BES* e utilizzare il territorio come aula decentrata per lo svolgimento dell'attività programmata.

### **Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione**

Si prevede di impiegare complessivamente 16 ore distribuite tra le diverse materie in questo modo: storia (10 ore), italiano (3 ore) e geografia (3 ore), per realizzare un progetto interdisciplinare. È prevista un'uscita didattica al Castello di Rovereto e un'escursione sul territorio (da Castel Pietra a Castel Beseno). I ragazzi saranno anche impegnati in un laboratorio storico, durante il quale dovranno lavorare su fonti di diverso genere. Vengono proposte attività che siano accessibili a tutti e, nel caso di consegne difficili, gli alunni con BES sono affiancati dai compagni e inseriti in gruppi eterogenei, in modo che le loro competenze siano valorizzate e sfruttate al meglio. In tutte le fasi che seguono è presente in classe il docente di sostegno, che affianca e coadiuga il collega di disciplina, cercando di promuovere la partecipazione degli alunni con BES e anche di quelli meno motivati. I testi proiettati o distribuiti agli studenti saranno redatti secondo le norme di alta leggibilità, così da renderli più facilmente assimilabili.

#### *Prima fase: l'introduzione storica (1 ora)*

L'insegnante, dopo aver esposto il progetto, ne condivide obiettivi e criteri di valutazione con la classe. Per introdurre l'argomento e catturare l'attenzione degli alunni, nonché per facilitare la comprensione di tutti, il docente proietta sulla LIM, in contemporanea, due carte d'Italia, una relativa al quadro politico tra Duecento e Trecento e l'altra a quello immediatamente successivo la Pace di Lodi del 1454. Si chiede agli studenti di notare la differenza tra le due carte e di formulare ipotesi proprio a partire dalla lettura dei dati che emergono dalle stesse. La discussione, guidata dall'insegnante, dovrà mettere in luce la diversa suddivisione territoriale evidenziando la presenza di un numero consistente di città-stato nella prima, circa novanta, alle non più di quindici della seconda. Gli studenti, per procedere nell'ana-

lisi e nel ragionamento, dovranno mettere in campo anche le conoscenze pregresse recuperando concetti relativi alla storia comunale affrontata al termine dell'anno precedente. Durante questo momento i docenti avranno premura di far intervenire anche gli alunni in difficoltà valorizzando i loro apporti personali.

Dalle domande che emergeranno sui perché di tale trasformazione politico-territoriale, il docente prenderà lo spunto per iniziare una lezione frontale, corredata da immagini, sulla nascita degli Stati regionali marcando, tra le altre cose, le differenze tra la situazione austriaca (e quindi dell'area nella quale vivono gli studenti e che sarà oggetto di un approfondimento successivo) e la Penisola italiana. Questa lezione si svilupperà partendo dai contenuti riportati in maniera schematica sul manuale in uso facendo riflettere gli studenti su quanto la realtà storica sia in realtà più vasta e complessa. Per integrare i dati contenuti nel manuale, sarà distribuito del materiale aggiuntivo opportunamente sintetizzato dal docente e declinato in modo da poter raggiungere tutti i discenti.

### *Seconda fase: l'espansione veneziana in Trentino (2 ore)*

Anche in questa seconda fase il lavoro prenderà l'avvio da uno stimolo visivo. L'insegnante mostrerà alcune immagini relative alla presenza veneziana in Trentino e, in particolar modo, nella città di Rovereto. Attraverso domande mirate, gli alunni, divisi in coppie opportunamente formate, saranno invitati a formulare ipotesi circa l'origine di queste immagini che verranno poi raccolte su *padlet* (un «muro virtuale» a cui si accede attraverso la LIM, dove appuntare idee, assemblare materiale di diverso tipo e interagire).

Tra le domande degli alunni l'insegnante selezionerà quelle più pertinenti che, dopo essere state corrette ed eventualmente ampliate, verranno collegate alle relative immagini andandone a formare la didascalia. A questo punto, per introdurre il focus dedicato all'espansione veneziana in Trentino, l'insegnante legge alla classe *l'Invettiva contro i Veneti, odiati dagli déi e dai mortali*, tratta dal *Bellum Venetum* di Burcardo di Andwil (1487) e lo spiega, poi procede con la lezione. Il brano, scritto da un autore di parte tirolese, è stato scelto perché offre la possibilità di ragionare sulla soggettività delle testimonianze storiche, tema che verrà poi approfondito durante il «Laboratorio storico» (fase 4 dell'UdA). Il testo verrà poi consegnato agli studenti corredata da una parafrasi semplificativa, con evidenziate le parole chiave.

### *Terza fase: uscita al castello di Rovereto (5 ore)*

La prima ora, svolta in classe, prevede un breve recupero di informazioni relative all'anno precedente su castelli, fortificazioni e sul modo di condurre la guerra nel Medioevo, ed è la preparazione per l'uscita didattica al Castello di Rovereto che prevede il percorso didattico *Rovereto e la dominazione veneziana (1416-1509)*, della durata di 2 ore.

Successivamente si dividerà la classe in gruppi «base» (ossia gruppi nei quali a ogni membro viene assegnato, dal docente, un argomento da approfondire. I

membri del gruppo saranno scelti dai docenti secondo le caratteristiche degli alunni) di quattro studenti e a ognuno di essi l'insegnante affiderà un argomento che verrà in seguito approfondito da un operatore didattico del Museo storico italiano della Guerra di Rovereto durante la visita (Rovereto veneziana e il castello; la guerra d'assedio; cavalieri, fanti e loro equipaggiamenti; la battaglia di Calliano). Alla studentessa con certificazione L. 104/92 verrà assegnato l'argomento «Cavalieri, fanti e loro equipaggiamenti» in quanto di più immediata comprensione e maggiormente incentrato su materiale di tipo visivo.

Al castello gli studenti formeranno «gruppi di esperti», composti dagli elementi dei diversi gruppi che hanno lo stesso argomento da approfondire. Questa metodologia operativa è stata pensata affinché ogni alunno abbia un ruolo e sia responsabile delle conoscenze da acquisire. In tal modo gli studenti, dovendosi concentrare in maniera particolare su un singolo aspetto, presteranno un'attenzione maggiore e si eviteranno così eventuali lacune nella raccolta dei dati. Gli insegnanti affiancheranno gli studenti con BES in modo che abbiano le stesse opportunità di reperire le informazioni necessarie. Successivamente, in classe, gli studenti torneranno al loro gruppo «base» e relazioneranno agli altri, secondo le loro capacità, quanto approfondito in modo che tutti abbiano un quadro chiaro e completo dell'attività svolta e dei suoi contenuti.

#### *Quarta fase: il laboratorio storico (3 ore)*

Una volta acquisite competenze su armi, castelli, tipologie di conduzione della guerra, si introduce il laboratorio storico dedicato alla battaglia di Calliano del 1487. Il docente consegnerà a ogni gruppo un dossier di fonti visive (affresco del sec. XVI conservato al Museo Civico di Rovereto raffigurante Castel Beseno e Castel Pietra; la Carta del dominio veneto nel Trentino della seconda metà del sec. XV; la xilografia *La guerra de' Tedeschi contra de' Vinitiani* conservata presso la Biblioteca Nazionale Marciana; immagine della Pala di S. Lorenzo, di autore ignoto, raffigurante la battaglia di Calliano e conservata presso la chiesa parrocchiale di Calliano) e narrative (verranno proposti brani tratti dalla cronaca di Burcardo di Andwil, *Bellum Venetum* e di Sigismondo Conti, *Le storie dei suoi tempi* — Chiusole, 1987 — opportunamente semplificati e parafrasati, per stimolare gli alunni al confronto tra una fonte di parte tirolese e una di parte veneziana) selezionate dal docente. Tra queste fonti ce ne sarà anche una (l'immagine di un soldato con divisa ottocentesca) non pertinente che gli studenti dovranno individuare nella fase di scelta.

Nella fase successiva, quella dell'interrogazione, agli alunni sarà chiesto di interrogare i documenti attraverso alcune domande preparate dall'insegnante e miranti a estrapolare informazioni dal materiale utilizzato. Si passerà poi alla fase dell'interpretazione quando gli studenti dovranno rispondere ad alcune domande relative all'origine e al destinatario del documento, al suo scopo e al periodo durante il quale è stato prodotto. I docenti guideranno il lavoro dei gruppi, supportando e incoraggiando le idee che emergono.

Per questa attività è prevista una valutazione di gruppo attraverso l’osservazione diretta e una rubrica valutativa.

Come conclusione del laboratorio storico gli alunni, lavorando a livello individuale, producono un testo, secondo le loro capacità, nel quale si immaginano testimoni diretti dell’accaduto, scegliendo il punto di vista veneziano o quello tirolese e raccontando lo svolgimento della battaglia. Questo lavoro è poi valutato come verifica sommativa relativa alle competenze sviluppate, anche per la disciplina di italiano.

#### *Quinta fase: escursione sul territorio a Castel Beseno e Castel Pietra (5 ore)*

Come ultima fase del lavoro, che non sarà oggetto di valutazione, sarà effettuata un’escursione didattica che vedrà coinvolte anche le famiglie. Gli alunni potranno mettere in pratica gli insegnamenti acquisiti facendo loro da guide lungo il semplice sentiero che, partendo da Castel Pietra, arriva a Castel Beseno. Si mantiene la divisione nei gruppi «base» precedentemente formati e al cui interno saranno individuati ruoli specifici (una guida che legge la mappa con le principali fasi della battaglia di Calliano, fornita dall’insegnante, un esperto storico, un lettore di documenti, e un fotografo). Alla studentessa con certificazione L. 104/92 verrà affidato il compito di fotografa, per coinvolgerla attivamente nell’attività.

I ragazzi, grazie all’esperienza acquisita, condurranno i genitori alla scoperta del campo di battaglia del 10 agosto 1487. In questo modo sarà interessata, in un contesto interdisciplinare, anche la geografia.

Al rientro in classe gli alunni realizzeranno una piccola mostra fotografica dedicata ai luoghi della battaglia e che evidenzi i cambiamenti avvenuti sul territorio nel corso dei secoli.

Il momento finale di tutta l’attività prevederà un breve questionario in cui gli studenti saranno chiamati a riflettere in chiave metacognitiva sul proprio percorso.

#### **Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti**

Una valutazione sommativa tesa a giudicare solo il prodotto finale e interamente centrata sulle conoscenze degli alunni appare oggi totalmente inadeguata se l’obiettivo della scuola deve essere quello di formare alunni «competenti». Ciò che va valutato non deve essere tanto quello che si sa, pur sempre importante, ma soprattutto come si è arrivati a saperlo. Non si può prescindere dal considerare il processo in itinere (valutazione formativa), che tiene conto della capacità dello studente di usare quanto appreso davanti a problemi inediti e complessi.

La valutazione viene effettuata durante il percorso, attraverso l’utilizzo di griglie di osservazione con precisi descrittori, relativi agli obiettivi prefissati. L’osservazione dell’insegnante è indirizzata da feedback precisi, miranti a dare un giudizio in tempo reale sul lavoro che svolgono gli alunni. Vengono anche valutati i prodotti finali

individuali, i cui criteri corrispondono a obiettivi chiari ed esplicativi, illustrati agli alunni all'inizio del percorso.

La prova finale, che intende verificare l'acquisizione delle competenze di storia e di italiano, verterà su un elaborato scritto di sintesi, in cui gli studenti dovranno esporre, in forma di cronaca diretta, lo svolgimento della Battaglia di Calliano del 1487, contestualizzandola storicamente. In questo contesto gli alunni dovranno mettere in campo le conoscenze acquisite e rielaborate, nonché l'abilità di ricostruire un evento significativo della storia locale, da uno specifico punto di vista. Per la valutazione, verrà utilizzata una rubrica che terrà conto dell'esattezza dei dati cronologici, del lessico specifico, dell'utilizzo delle fonti come base documentaria, della coerenza con il contesto storico e della correttezza ortografica e morfosintattica. Per gli studenti con DSA si terrà conto delle loro specificità e la valutazione sarà modulata di conseguenza. Per la studentessa con certificazione L. 104/92 verrà redatta una personale rubrica valutativa in base alle indicazioni espresse nel PEI.

Per stimolare poi la consapevolezza degli studenti in merito al proprio processo di apprendimento viene proposto, a fine attività, un momento di metacognizione attraverso un breve questionario.

## T

### RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

Il teatro principale nel quale agiscono docenti e alunni è la classe, intesa naturalmente non tanto come spazio fisico, quanto soprattutto come luogo ideale nel quale lavorare e collaborare. Gli alunni che la compongono sono un insieme eterogeneo che deve essere trasformato in un «gruppo» (Pojaghi, 2000), ossia, secondo l'accezione dello psicologo tedesco Kurt Lewin (1972), in «qualcosa di più o, per meglio dire, di diverso, della somma dei suoi membri».

Dal punto di vista prettamente didattico il gruppo classe è un luogo di norme e uno spazio di appartenenza, che permette, attraverso il confronto, di dare il giusto peso alle proprie difficoltà, di superare gli ostacoli che il singolo può avere verso l'apprendimento e di contenere l'ansia attraverso la collaborazione. Per ottenere questi risultati la figura dell'insegnante ha un ruolo di primo piano: il docente deve essere un buon osservatore, capace di interpretare le dinamiche interne al gruppo, per poter valorizzare e armonizzare le caratteristiche dei singoli e prevenire o risolvere i conflitti. Come leader funzionale (Tuffanelli e Ianes, 2011), deve far sì che la consegna venga eseguita in maniera puntuale, in quanto leader socio-emotivo, deve invece saper leggere il clima del gruppo e avvertire l'eventuale presenza di ragazzi messi ai margini o in difficoltà. Se si riesce a ottenere ciò, la classe diventa lo spazio in cui gli studenti si trovano nella condizione ideale per dare il meglio di sé e mettere in atto le proprie capacità.

Durante l'intero svolgersi dell'attività quindi, il docente deve sempre aver cura della sua relazione con gli alunni, promuovendone il benessere singolo e di gruppo.

**T**

## RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

Durante l'intero svolgimento della lezione vengono favoriti la collaborazione con i colleghi, la continuità con il territorio e l'utilizzo della risorsa «gruppo dei pari», in un'ottica di interdisciplinarità.

Se è vero che un gruppo, perché possa rendere al meglio, deve riuscire ad armonizzare al suo interno le diversità che lo compongono, il docente avrà particolarmente a cuore il tema dell'inclusività. La scuola deve tenere in considerazione la sempre più diffusa presenza al suo interno di alunni con bisogni educativi cosiddetti «speciali».

L'insegnante può operare a favore dell'inclusione, facendo sì che ogni studente agisca al meglio secondo le proprie capacità, utilizzando facilitatori che tengano conto delle differenze di ognuno. In tal senso risulta particolarmente efficace il lavoro svolto in gruppi di pari, che permette agli studenti con bisogni educativi speciali di superare più agevolmente le proprie difficoltà, sentendosi accettati dai compagni.

Per riuscire ad affermare definitivamente l'idea di una scuola inclusiva è necessario che tutti i docenti si sentano partecipi di un progetto comune, assumendosi le proprie responsabilità di educatori e non delegando ad altri, come spesso accade con l'insegnante di sostegno. Per fare ciò è importante che il Consiglio di Classe sia coinvolto e che gli insegnanti lavorino in team mettendo a disposizione materiali didattici e scambiando esperienze per un obiettivo comune.

Ultimo aspetto, ma non meno importante per la buona riuscita di un progetto didattico, è quello relativo alla valorizzazione delle risorse presenti in un territorio. Portando gli studenti a lavorare sul campo, nell'area in cui abitano, si permette loro di far sedimentare in maniera più efficace le conoscenze e dare senso al proprio lavoro.

**B**

## BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE E SITOGRADIA

- AA.VV. (1990), *Il Trentino nell'età veneziana*. In «Atti dell'Accademia Roveretana degli Agiati», Convegno a Rovereto (TN), 18-20 maggio 1989.
- Andwil B. (1487), *Bellum Venetum*. In M. Welber (a cura di) (1987), *Carmina varia*, Rovereto (TN), Accademia Roveretana degli Agiati.
- Azzara C., Dalle Carbonare M. e Michelotti G. (1998), *Il castello di Rovereto*, Rovereto (TN), Longo Editore.
- Baldi G. e Piffer S. (1990), *Rovereto da borgo medievale a città nelle scritture della Serenissima*, Rovereto (TN), Biblioteca Civica.
- Bonazza M. e Seidel Menchi S. (a cura di) (2012), *Dal Leone all'Aquila. Comunità, territori e cambi di regime nell'età di Massimiliano I*, Rovereto (TN), Accademia Roveretana degli Agiati.
- Brusa A. (1991), *Il laboratorio storico*, Firenze, La Nuova Italia.

- Camoglio M. e Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS.
- Chiusole P. (a cura di) (1987), *La guerra Veneto-Tirolese del 1487 in Vallagarina*, Rovereto (TN), Accademia Roveretana degli Agiati.
- Gamberini A. (2010), *Processi di ricomposizione politica alla fine del Medioevo e avvento degli stati regionali*, «Mundus. Rivista di Didattica della Storia», vol. 3, nn. 5-6.
- Gorfer A. (1983; 1987; 1990), *I castelli del Trentino*, Voll. 1-3, Roncalfort (TN), Saturnia.
- Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, il Mulino.
- Parker G. (1999), *La rivoluzione militare. Le innovazioni militari e il sorgere dell'Occidente*, Bologna, il Mulino.
- Pojaghi B. (2000), *Il gruppo come strumento di formazione complessa*, Milano, FrancoAngeli.
- Sergi G. (2015), *L'idea di Medioevo*, Roma, Donzelli.
- Tuffanelli L. e Ianes D. (2011), *La gestione della classe*, Trento, Erickson.
- Zorzi A. (2010), *Le signorie cittadine in Italia (secoli XIII-XV)*, Milano, Bruno Mondadori.

<http://www.castelpietra.info/>

<http://www.museodellaguerra.it/>



## LEZIONE 8

---

# CONOSCIAMO IL FUMETTO E COSTRUIAMO LA NOSTRA STORIA

*Lorenza Vettor*





**Area disciplinare/Ambito:** Comunicazione/Linguaggio sensoriale.

**Argomento della lezione:** Questa UdA si struttura in due momenti. Il primo si propone di far conoscere a tutta la classe e, quindi, anche all'alunno con disabilità visiva grave il mondo dei fumetti: la sua storia e il suo linguaggio, fatto di parole, immagini, suoni, ecc. Solitamente, questo universo, così affascinante agli occhi dei ragazzi, è precluso a chi è cieco, data la predominanza degli elementi visivi (espressioni facciali, posture, ecc.). In realtà, con l'utilizzo delle giuste metodologie e strategie, dei supporti, strumenti, sussidi e materiali appropriati, anche l'allievo cieco può apprendere e apprezzare questa particolare forma comunicativa e linguistica tanto amata dai giovani, integrandosi così con il gruppo dei pari. In un secondo momento, la classe costruirà una storia a fumetti nella forma del libro tattile ad uso anche di chi non vede.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di primo grado, classe terza.

**Età dell'alunno:** 13 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Deficit visivo di grave entità (cecità assoluta o ipovisione grave come definita dalla Legge n. 138/2001).

## D

### ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

R., cieco dalla nascita, è un ragazzo spigliato, aperto, solare, curioso di apprendere. È figlio unico e i suoi genitori (soprattutto la madre) sono troppo protettivi nei suoi confronti: non di rado, gli precludono la possibilità di fare esperienze in autonomia e solo di recente hanno accettato di introdurlo in una squadra di baseball per non vedenti, dato il suo amore per lo sport e il movimento all'aria aperta. R. ha un carattere forte, sa ciò che vuole e come ottenerlo, spesso facendo leva sul fatto che mamma e papà «gliela danno sempre vinta». Abita in un piccolo paese dove tutti si conoscono ed è inserito in una classe di 23 alunni. Conosce parecchi dei suoi compagni già dalla scuola primaria e ha con loro rapporti abbastanza buoni; con alcuni intrattiene relazioni amicali significative. Il suo carattere forte, deciso e determinato lo porta a non mollare mai, ma anche a voler avere ragione a tutti i costi, scontrandosi con chi non la pensa come lui o non vuole sottostare alle sue direttive. R. non è autonomo nel preparare il suo zaino e nel riordinare i suoi materiali di studio, perché ha sempre trovato chi provvede al posto suo: la mamma, l'educatrice che lo segue a casa per i compiti e le insegnanti per il sostegno (5 nei due ultimi anni scolastici) che si sono man mano alternate. All'inizio della scuola secondaria di primo grado, la mamma non voleva che frequentasse le ore di educazione fisica, poiché non era in grado di vestirsi da solo e di distinguere il dritto dal rovescio dei vestiti; con molta fatica, la consulente tiflogoga che lo segue è riuscita a convincere

la madre a insegnargli a provvedere da sé senza farsi aiutare sistematicamente dai compagni o dal docente per il sostegno. È invece bravissimo a usare le tecnologie assistive a lui necessarie (screen reader con sintesi vocale e display Braille), è un accanito fan della Apple, conosce ottimamente l'utilizzo dell'iPhone, tanto che sovente aiuta i suoi compagni in difficoltà. Ha buone capacità manipolative, ma potrebbe sicuramente fare di più e meglio con impegno e costanza. Ha scarsissime capacità di orientamento spaziale, non gira da solo nella scuola e nemmeno al di fuori dell'ambiente domestico e anziché permettergli di servirsi dell'autobus, i genitori a turno lo accompagnano a scuola e lo vanno a prendere alla fine delle lezioni; se non possono provvedere da sé, si affidano a una zia a cui R. è peraltro molto legato. La famiglia non vuole nemmeno sentir parlare di insegnare al figlio l'uso del bastone bianco e di fargli frequentare un corso ad hoc con un istruttore di orientamento, mobilità e autonomia personale. Non sempre R. sa capire e descrivere le proprie emozioni, il che non è affatto strano per un ragazzo di 13 anni, ma ciò lo fa sentire frustrato e inadeguato, con conseguenze anche nel rendimento scolastico che tuttavia è generalmente più che buono. Gli piacciono molto i manga, che lo portano assai di frequente a fantasticare e a immedesimarsi nei vari personaggi e che il suo amico del cuore e compagno di banco gli legge nel tempo libero. Non sempre sa capire cosa la sua disabilità gli permette o non gli permette di fare in autonomia.

## P

### ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

Questa UdA si struttura in più lezioni che si svolgono complessivamente in un periodo di un mese e mezzo.

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

L'UdA qui proposta rappresenta un unicum nel suo genere e non vi sono — almeno a quanto risulta a chi scrive — pubblicazioni e analisi teoriche in Italia sulla rappresentazione di fumetti a uso di persone cieche o gravemente ipovedenti; vi sono tuttavia numerose pubblicazioni relative ai libri tattili e alla fruizione dell'opera d'arte rivolte a persone con disabilità visiva e delle quali si riporteranno quelli più significativi in bibliografia. In questa sede, verranno fatte soltanto alcune osservazioni sui caratteri della percezione tattile da parte di chi non vede.

La persona non vedente o gravemente ipovedente apprende ciò che sta intorno a lei usando i sensi di cui dispone, primo fra tutti quello del tatto: la rappresentazione tattile è infatti uno strumento che, insieme alla descrizione verbale e integrandosi con essa, consente di creare una corretta immagine mentale dell'oggetto rappresentato. Va però ricordato che il mondo della percezione tattile, pur avendo punti in contatto

con quello della percezione visiva, rimane per molti aspetti peculiare, con regole sue proprie da rispettare per poter creare illustrazioni tattili efficaci e comprensibili.

La vista consente un processo di cognizione della forma rapido e fluido. Con fatica pressoché nulla si abbraccia la globalità dell'oggetto in un campo di vista esteso. L'osservazione visiva dell'oggetto avviene, tra l'altro, anche attraverso micro-movimenti oculari rapidi che indagano, misurano, collocano e offrono al sistema percettivo indicazioni per organizzare osservazioni, confronti, valutazioni soggettive.

L'esplorazione con le mani si estende invece su un campo percettivo ridottissimo e raggiungibile, «a portata di mano». Procede con sequenzialità su frammenti spaziali, ma è in grado di definire con un attento apprezzamento analitico la sensazione termica del contatto con l'oggetto e, attraverso micromovimenti delle dita, la qualità della superficie e la sua consistenza. Mani addestrate all'esplorazione tattile, inoltre, sanno indagare l'oggetto con sequenze di movimento esplorativo aptico che misurano le parti indagate e analizzate. I movimenti possono variare per rapidità e sistematicità, possono anche essere catturati e distolti (come accade anche all'occhio) da particolari soggettivamente interessanti, riconoscendone la forma, la dimensione, la significatività. Le percezioni acquisite man mano si integrano progressivamente l'una con l'altra dando luogo a immagini mentali d'insieme gradualmente più ricche e complesse. In tali condizioni è impensabile avere immediatamente un'idea complessiva anche solo sommaria dell'immagine che si sta esaminando. L'esplorazione tattile è un processo che richiede tempo e concentrazione.

Il tatto inoltre, rispetto alla vista, ha una capacità di discriminazione molto più ridotta. È quindi incapace di percepire particolari molto raffinati: linee o punti troppo vicini fra loro, segmenti troppo brevi e così via. Non si può pensare di trasmettere attraverso un disegno in rilievo la stessa quantità di informazioni che normalmente viene proposta tramite una rappresentazione visiva delle stesse dimensioni. Anzi, un disegno in rilievo troppo ricco di particolari potrebbe confondere e disorientare il lettore. Inoltre, attraverso il tatto non è possibile trasmettere tutte quelle informazioni che l'occhio percepisce (date dalle variazioni di luce e di colore).

Per arrivare alla comprensione dell'oggetto rappresentato, la formulazione complessiva del lavoro di illustrazione tattile deve essere frutto di un'attenta correlazione tra descrizione verbale, qualità della riproduzione (che deve rispettare le caratteristiche della percezione tattile di cui si è detto), e la valorizzazione, come in ogni processo di insegnamento/apprendimento, delle esperienze pregresse dell'alunno.

È fondamentale soprattutto una corretta educazione alla tattilità: chi non vede ha un'esperienza della realtà attraverso il tatto caratterizzata dalla tridimensionalità e dalla molteplicità sensoriale e la trasposizione dal tridimensionale all'altorilievo, al bassorilievo, fino al disegno a rilievo, sottintende necessariamente la maturazione di specifici passaggi astrattivi che conducano a riconoscere l'oggetto anche se progressivamente privato delle sue caratteristiche di tridimensionalità, grandezza, sensorialità, ecc. solo grazie al permanere costante della schematizzazione della forma. Poiché la vista, a differenza del tatto, consente di avere una visione d'insieme del reale, che solo

un «colpo d’occhio» può offrire, differenti saranno gli stili di apprendimento di cui lo studente cieco si servirà: non globale e sintetico, ma analitico e sequenziale, che porta a conoscere la realtà a spezzoni; solo dopo aver colto le parti che compongono il tutto queste si uniscono e si ottiene l’intero.

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Nel corso di questa Uda, l’insegnante incentiverà nell’alunno un uso consapevole del pensiero creativo e di quello logico. R. svilupperà e migliorerà la manualità, la motricità e l’orientamento spaziale; imparerà a gestire le emozioni sia per migliorare il proprio *ben-essere*, sia per rapportarsi e socializzare al meglio con il gruppo dei pari lavorando anche in team; capirà, attraverso il *fare*, più che con le parole, che un approccio multisensoriale è indispensabile per comprendere tutta la realtà nella sua totalità e completezza.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

Di seguito vengono analizzate sinteticamente le conoscenze, le abilità e le competenze che si vogliono sviluppare e potenziare durante lo svolgimento dell’Uda.

#### *– Conoscenze:*

- conoscere e descrivere le fasi che hanno caratterizzato lo sviluppo storico del fumetto dalle sue origini a oggi, con particolare riguardo agli USA, alla Francia, al Giappone e all’Italia;
- conoscere e saper identificare gli elementi caratterizzanti il fumetto come gli *elementi testuali* (parole onomatopeiche, emoticon, segni della scrittura comune che hanno un particolare significato, quali, ad esempio, il punto interrogativo, il punto esclamativo e i puntini di sospensione); gli *elementi grafici* («balloon» o «nuvolette», didascalie);
- conoscere e saper individuare le componenti di una storia a fumetti (protagonista, antagonista o elemento di disturbo, personaggio «di spalla», trama, luogo e tempo degli eventi);
- conoscere e saper individuare i diversi generi fumettistici (supereroi, azione/avventura, fantasy, manga, umoristico, horror);
- conoscere i caratteri principali delle visioni frontale, laterale, prospettica;
- conoscere e saper individuare le lettere della scrittura a caratteri comuni in stampatello.

#### *– Abilità:*

- comprendere e saper applicare puntualmente quanto viene richiesto dalla consegna dell’insegnante;
- saper prendere correttamente appunti durante la spiegazione da parte del docente;

- saper effettuare autonomamente una ricerca in Internet delle informazioni utili allo svolgimento del compito assegnato, individuando le parole-chiave necessarie;
- saper costruire una storia in forma scritta, utilizzando il linguaggio fumettistico;
- saper dare agli avvenimenti narrati il loro giusto ordine cronologico;
- sapersi esprimere sia oralmente sia per iscritto utilizzando la specifica terminologia richiesta per il genere fumettistico;
- saper usare in modo appropriato nell'esposizione orale i concetti topologici che la narrazione richiede in modo appropriato;
- saper esplorare una pagina a rilievo, individuando dapprima dei singoli elementi che la compongono per poi procedere alla loro riunione, secondo lo stile di apprendimento che dal particolare va al generale;
- saper orientarsi correttamente e in autonomia all'interno della pagina a rilievo;
- saper individuare e indicare i materiali più idonei a costruire personaggi e oggetti della pagina a rilievo;
- saper individuare e descrivere, servendosi della terminologia appropriata, le sensazioni tattili, olfattive, uditive e sinestetiche che l'esplorazione dei vari materiali restituisce;
- saper riconoscere e riprodurre con l'uso dei sussidi e dei materiali più idonei (ad esempio, piano in gomma e creta) le varie posture e mimiche facciali.

– *Competenze:*

- saper lavorare in gruppo, esprimendo apertamente le proprie opinioni e abituandosi ad ascoltare il punto di vista dei compagni, specie quando non coincide con il proprio;
- essere disposto ad ammettere i propri errori;
- comprendere cosa si è in grado di poter fare in autonomia e cosa invece richiede il supporto di altre persone (i compagni, il docente per le attività di sostegno, l'insegnante curricolare, ecc.);
- saper domandare l'aiuto degli altri nel momento del bisogno;
- saper riconoscere, descrivere ed esprimere in forma orale e scritta le proprie emozioni;
- saper cogliere gli stati d'animo altrui da elementi quali il tono della voce, il modo di parlare, il linguaggio utilizzato;
- saper distinguere gli accadimenti ed elementi reali da quelli di fantasia e saper capire se un dato fatto può o non può verificarsi nella realtà;
- sapere che i nostri sensi (soprattutto tatto, udito, gusto e odorato) ci possono restituire sensazioni piacevoli o spiacevoli (ad esempio, un rumore troppo forte, un odore tenue o intenso, un materiale molto spigoloso o molto soffice, ecc.), saper discriminare tali sensazioni e saper mettersi in gioco, sperimentando quanto la realtà ci consente, anche quando queste non siano a noi gradite o congeniali.

## Strumenti, metodi, materiali, risorse

L’UdA prevede momenti di *lezione frontale*, nella forma partecipata/dialogata, in cui l’insegnante curricolare spiega la storia, le fasi e i caratteri distintivi del genere fumettistico. Dopodiché tutta la classe, sotto la guida del docente, sceglie il titolo da dare alla storia, i personaggi e le linee essenziali della trama. Nei *momenti laboratoriali di lavoro cooperativo* la classe, suddivisa in gruppi, creerà la storia nella forma del libro tattile a uso del compagno non vedente (ogni gruppo costruisce una singola pagina). Si ipotizza che in quest’ultima fase lo studente cieco, pur facendo parte di uno specifico gruppo nel quale darà il suo apporto per la stesura della parte testuale, svolgerà altresì un ruolo di supervisione dell’operato dei gruppi per ciò che riguarda la creazione delle immagini a rilievo. Il testo della storia verrà scritto sia a caratteri comuni, sia in Braille.

Sono inoltre previsti eventuali *momenti di lavoro individuale a casa*, in cui ogni membro dei gruppi perfeziona alcuni aspetti del lavoro (ad esempio, la scrittura dei dialoghi), condividendo quanto fatto con i suoi compagni mediante un programma di messaggistica istantanea scaricato sul cellulare; *momenti di attività motoria*, in cui il docente della disciplina spiega e fa riprodurre a tutta la classe le posture e le mimiche facciali dei personaggi della storia e infine un *momento labororiale* in cui ogni alunno, sotto la guida dello scultore cieco Felice Tagliaferri, creerà, con la creta, il proprio volto.

Tutti gli studenti svolgeranno l’attività da bendati, così da trovarsi nella stessa situazione del loro compagno disabile.

I materiali e le risorse necessari per lo svolgimento della lezione sono *Internet*, che serve al gruppo classe per reperire eventuali informazioni utili a costruire la storia (naturalmente, si suppone che lo studente non vedente sia fornito a scuola di computer portatile dotato delle tecnologie assistive a lui necessarie, come lo screen reader con sintesi vocale e il display Braille); un *dispositivo touch screen* con screen reader per l’utilizzo di programmi di messaggistica istantanea da parte dello studente non vedente a casa; una *macchina dattilo-braille* per trascrivere in Braille le parti testuali della storia; della *creta* per riprodurre le posture e le mimiche facciali dei fumetti; *materiali per costruire* la storia a fumetti nella tecnica del *libro tattile*, ovvero materiali «poveri», quali stoffe di vario genere (velluto, «lana cotta», cotone di vario peso e tramatura, seta, raso, panno, jeans, ecc.), possibilmente in tinta unita (tranne quando sia il soggetto rappresentato a richiedere una specifica combinazione di toni o di colori, come ad esempio i dalmata della «Carica dei 101»), così da permettere anche a persone gravemente ipovedenti di cogliere al meglio le immagini; velcro, carta da parati, moquette, tendaggi; pelletterie, altro materiale delle concerie (pellicce, possibilmente dal pelo corto e pelli varie); spugne di vario spessore, tipologia e tramatura; corde e cordoncini di vario materiale (cotone, lana, raffia, ecc.); materiale da imballaggio; portaova di cartapesta o di plastica; gommapiuma; nylon e microfibra; polistirolo; tappi in plastica delle bottiglie o bottigliette (di bevande, detergivi, ecc.); pagliette in acciaio (come quelle che si usano per pulire le pentole); bottoni di diverso spessore e forma; pizzi e merletti; diversi tipi di pasta e di riso; farina; vari tipi di cartoncino; carta vellutata; carta stagnola; carta

vetrata; cotone idrofilo o in piccoli batuffoli, anche colorati; dischetti che si usano per struccarsi; tulle di diversi colori e spessori; materiali naturali, come sabbia, sassolini, conchiglie, corteccia degli alberi, foglie, pigne, ecc.

I materiali devono in ogni caso essere di una certa resistenza e consistenza: se sono troppo fragili, c'è il rischio che prima o poi si rompano, con grave danno per il lavoro già fatto. È altresì sconsigliabile usare specchi, vetri, lame, ferro e altri materiali taglienti (o tossici) o che presentino comunque evidenti pericolosità. I libri di questo tipo devono essere pensati per poter essere toccati da chiunque e in assoluta sicurezza. Come base si possono usare fogli di cartone molto spesso, polistirolo o compensato, ma anche rettangoli in stoffa o mattonelle in creta. Si può usare della colla di vario tipo: vinilica, a caldo, ecc., a seconda dei materiali utilizzati.

Per costruire un libro tattile è bene tenere presenti alcune regole fondamentali. Innanzitutto, bisogna ricordare che il *tatto riconosce meglio le forme semplificate*, non troppo ricche di particolari, con contorni netti e ben staccati dal piano, a spigoli vivi, non stondati.

Assicuriamoci che tra figura e sfondo vi sia sempre un *forte contrasto cromatico*, sia per risultare accattivante a tutti i fruitori, sia per consentirne un uso agevole anche a chi presenta gravi compromissioni della vista.

Il *tatto accede con facilità alla conoscenza del volume* di un oggetto, non alla sua proiezione: inutile quindi rappresentare i vari piani con le consuete regole prospettiche; è invece opportuno dare il *senso della distanza* evidenziando la differenza dei piani con diversi spessori, schiacciando molto sul fondo quelli lontani, aumentando il volume di quelli vicini, secondo il concetto di davanti/dietro.

Se il soggetto del nostro lavoro è un elemento concreto e non un'immagine astratta, dobbiamo *rispettare le proporzioni*, in particolare fra il tutto e le sue parti, per non dare una visione e quindi una conoscenza distorta della realtà.

Laddove possibile, utilizziamo *materiali «propri» o quantomeno simili* a quelli di cui è fatto l'oggetto reale che vogliamo creare; non usiamo mai, nello stesso lavoro, materiali diversi per costruire lo stesso soggetto e mai lo stesso materiale per costruire soggetti diversi: è una questione di metodo e di coerenza.

Se dobbiamo collocare del *testo*, meglio inserirlo *nella facciata di sinistra* in modo da avere il disegno a rilievo in quella di destra: troppi dettagli nella medesima facciata confondono.

Se il materiale di cui è composta la pagina tattile è di una certa consistenza o particolarmente pesante, dobbiamo assicurarci che la pagina su cui lo incolliamo sia fatta di *materiale resistente* e sia di *grammatura adeguata* a sostenerlo nel tempo.

La *fase dell'incollatura* è piuttosto delicata e dunque bisogna fare attenzione ad aver ben steso la colla, onde evitare che si creino bolle o sbavature che potrebbero confondere la persona che si serve del solo senso del tatto per «guardare». Assicuriamoci inoltre di avere bene incollato tutti i materiali, in modo che non si stacchino con l'uso anche frequente del lavoro.

Ricordiamoci di inserire all'inizio o alla fine del lavoro una *legenda* contenente l'elenco dei materiali usati (meglio se anche esemplificato) e dei simboli o soggetti che ognuno di essi rappresenta.

Attenzione alla *rilegatura*: il libro deve potersi aprire agevolmente, sono perciò consigliate rilegature «a spirale» o il cui effetto sia il medesimo.

Prima di procedere alla costruzione di un libro o di una tavola tattile, raccogliamo tutti i dati in *schede tecniche* per poter replicare un laboratorio anche a distanza di molto tempo, per capire e quindi meglio valutare i risultati della nostra attività, correggendo quello che a nostro avviso non è andato bene, per poter condividere il nostro lavoro con altri, ecc. Dette schede devono contenere: il titolo del lavoro (nel nostro caso, della storia a fumetti); la tipologia dell'oggetto che vogliamo costruire (generico manufatto, bassorilievo o altorilievo, modellino tridimensionale, libro o pagina a rilievo, come nella nostra UdA); i materiali e gli strumenti impiegati; il grado di difficoltà (minimo, medio o elevato); i tempi di realizzazione.

### **Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione**

R. non è abituato a toccare con mano ciò che lo circonda e molte volte parla di oggetti e situazioni solo per sentito dire, seppure con dovizia di particolari, data la sua scioltezza nel parlare e la sua proprietà di linguaggio più che buona. L'attività che il docente per il sostegno deve svolgere è dunque quella di abituarlo all'uso del tatto, insegnandogli nel contempo a distinguere correttamente forme e materiali, sensazioni che un oggetto può restituire al tatto (caldo/freddo, liscio/ruvido, pesante/leggero, ecc.) e a discriminare oggetti realmente esistenti in natura da oggetti frutto della fantasia (un vero topo non è come Mickey Mouse), nei quali assai spesso non vengono rispettati i canoni e le proporzioni reali. Per questo, inizierà a fargli esplorare, guidandolo e contemporaneamente fornendo verbalmente le informazioni necessarie, dapprima oggetti da lui conosciuti, per poi procedere all'analisi di oggetti che egli non conosce sia perché non ha mai avuto modo di «vederli», sia perché non è possibile toccarli (ad esempio, la Basilica di San Marco, della quale l'insegnante porterà a R. un modellino tridimensionale). Quindi, in una fase successiva, l'allievo dovrà autonomamente essere in grado di riconoscere al tatto l'identità dell'oggetto che l'insegnante gli propone, sapendo elencarne le caratteristiche quanto a forma, materiali, dimensioni, ecc. Dopodiché dovrà essere in grado di riprodurlo prima tridimensionalmente con la creta e infine con un disegno, servendosi del piano in gomma. Questo è un sussidio tiflo-didattico costituito da una base di gomma, spesso sostenuta da una base in legno, e corredata di fogli in plastica trasparente: sul mercato ne esistono alcune varianti che si differenziano per dimensioni e per il sistema di bloccaggio del foglio. Si usa tracciando, con una leggera pressione della penna, un segno immediatamente comprensibile, sul foglio di plastica fissato sul piano, così da produrre un rilievo che risulta immediatamente percepibile senza dover girare il foglio. Generalmente viene utilizzata una penna scarica in modo che la persona cieca possa toccare il disegno mentre lo sta rea-

lizzando senza sporcarsi le dita. È in questa fase che il docente insegnereà all'alunno anche a orientarsi nella pagina e a utilizzare le lettere in stampatello della scrittura a caratteri comuni, verificando, in ambedue i casi, il grado di apprendimento.

### Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti

Gli strumenti utilizzati per la verifica e valutazione sono:

- la *Scheda di osservazione dell'alunno durante il lavoro di gruppo* (tabella 1);
- la *Valutazione delle abilità e competenze nell'esposizione di gruppo* (tabella 2);
- la *Valutazione delle conoscenze* con n. 3 domande aperte in forma scritta (tabella 3);
- la *Scheda di autovalutazione* del lavoro di gruppo da parte dello studente (tabella 4).

TABELLA 1

**Scheda di osservazione dell'alunno durante il lavoro di gruppo (abilità e competenze)**

<b>Partecipazione</b>	L'alunno ascolta le opinioni e valutazioni dei compagni	Molto; abbastanza; poco; per nulla *
	L'alunno esprime il proprio punto di vista, fornendo elementi utili alla discussione	Molto; abbastanza; poco; per nulla
	L'alunno svolge ricerche in Internet	Molto; abbastanza; poco; per nulla
	L'alunno prende appunti	Molto; abbastanza; poco; per nulla
<b>Organizzazione</b>	Che ruolo riveste l'alunno nel gruppo?	Leader; gregario; nessun specifico ruolo
	Il lavoro procede in modo ordinato?	Molto; abbastanza; poco; per nulla

\*Dovendo trasporre le valutazioni in numeri, si precisa che: molto = 9/10; abbastanza = 7/8; poco = 6; per nulla = 4/5.

TABELLA 2

**Valutazione delle abilità e competenze nell'esposizione di gruppo**

<b>Durante la discussione finale, l'alunno:</b>	
Partecipa attivamente all'esposizione	Molto; abbastanza; poco; per nulla *
Supporta e aiuta eventuali compagni in difficoltà	Molto; abbastanza; poco; per nulla
Risponde adeguatamente a eventuali richieste di chiarimenti dell'insegnante	Molto; abbastanza; poco; per nulla
Si esprime con proprietà di linguaggio (generico e specifico)	Molto; abbastanza; poco; per nulla
Sa dare la corretta scansione di tempo e di luogo agli avvenimenti narrati	Molto; abbastanza; poco; per nulla
Sa correlare correttamente immagini e testo scritto	Molto; abbastanza; poco; per nulla
Sa orientarsi all'interno della pagina, indicando chiaramente le figure	Molto; abbastanza; poco; per nulla
Sa chiedere aiuto agli altri componenti del gruppo se ne ha bisogno	Molto; abbastanza; poco; per nulla

\*Dovendo trasporre le valutazioni in numeri, si precisa che: molto = 9/10; abbastanza = 7/8; poco = 6; per nulla = 4/5.

**TABELLA 3**  
**Valutazione delle conoscenze**

Voto	Misurazione (in relazione alle conoscenze acquisite)
<b>9/10</b>	Conoscenze ampie, approfondite, esaustive, correlate. Esposizione fluida, ricca e personale.
<b>8</b>	Conoscenze autonomamente applicate, esposizione sicura.
<b>7</b>	Conoscenze discrete e pertinenti, esposizione corretta.
<b>6</b>	Conoscenze essenziali, esposizione generica.
<b>5</b>	Conoscenze superficiali, esposizione incerta e incompleta.
<b>4</b>	Conoscenze lacunose ed esposizione impropria.
<b>3</b>	Conoscenze frammentarie gravemente lacunose.
<b>2</b>	Compito in bianco.

**TABELLA 4**  
**Scheda di autovalutazione**

<b>Nel lavoro di gruppo</b>	riesco a dare il meglio di me stesso
	mi trovo abbastanza bene
	mi piace ascoltare ciò che dicono gli altri, ma non partecipo alla discussione
	mi trovo a disagio
	i lavori di gruppo non mi sono mai piaciuti
	altro...
<b>Ritengo che l'organizzazione del nostro lavoro sia stata</b>	pessima
	buona
	più che buona
	ottima
<b>Le consegne che l'insegnante ci ha dato sono state</b>	molto chiare
	abbastanza chiare
	poco chiare
	per nulla chiare
<b>Il tempo che avevamo a disposizione è stato</b>	più che sufficiente
	sufficiente
	insufficiente

<b>Dell'esperienza del lavoro di gruppo penso che</b>	dovrebbe svolgersi più spesso
	non la rifarei più
	in generale la trovo soddisfacente, ma non mi sono trovato bene con i compagni
	mi piace perché mi dà l'opportunità di socializzare, ma non mi è di alcuna utilità per quanto riguarda il mio apprendimento
	mi aiuta ad apprendere meglio, ma non riesco a socializzare con gli altri
	mi aiuta a socializzare e ad apprendere meglio

**T****RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO**

Come già descritto nel paragrafo relativo alla descrizione delle competenze acquisite, durante lo svolgimento di quest'esperienza didattica R. ha avuto modo di confrontarsi con i suoi compagni di classe all'interno del gruppo di lavoro. Qui ha potuto esprimere liberamente le proprie opinioni, si è impegnato a rispettare le dinamiche tipiche del confronto dialettico e operativo ponendo attenzione anche a quanto espresso non solo attraverso le parole ma anche dal tono della voce e dal timbro utilizzato, favorendo così un clima positivo fra i componenti del gruppo e della classe in generale.

**T****RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»**

L'Unità di Apprendimento si sviluppa nelle discipline di italiano (per la parte relativa agli aspetti letterari e storici del genere fumettistico), arte e immagine (per la costruzione del libro tattile) e educazione fisica (per lo studio, anche mediante esercitazioni pratiche, delle posture e delle mimiche facciali).

**B****IBLIOGRAFIA ESSENZIALE E SITOGRADIA****Bibliografia sui «libri tattili» a uso degli studenti non vedenti**

- Bimbo A. (2015), *Il libro tattile illustrato a scuola: fra tiflodidattica e prosocialità*, «Tiflogiologia per l'Integrazione», n. 3, pp. 146-156.
- Ferrazzano B. (2012), *Leggere è uguale per tutti, anche per un cieco?*, «Tiflogiologia per l'Integrazione», n. 3, pp. 167-175.

- Hatwell Y. (2004), *I processi della percezione e delle rappresentazioni aptiche. Implicazioni per la comprensione aptica delle opere d'arte da parte dei minorati della vista*, «Tiflografia per l'Integrazione», n. 1, pp. 14-24.
- Trubbiani M. (2008), *L'immagine tattile e la sua restituzione oggettuale*, «Tiflografia per l'Integrazione», n. 1, pp. 29-36.
- Vettor L. (2012), *Un libro «vis-tattile» sulla scuola di ieri. Diario di bordo di una tiflografa*, «Tiflografia per l'Integrazione», n. 2, pp. 105-116.

### Bibliografia sui sussidi per il disegno in rilievo

Grassi N. (2011), *Gli ausili per il disegno in rilievo*, «Tiflografia per l'Integrazione», n. 3, pp. 158-172.

### Bibliografia su arte e disabilità visiva

- AA.VV. (2008), *L'accessibilità al patrimonio museale e l'educazione artistica ed estetica delle persone con minorazione visiva*, Ancona, Museo tattile statale «Omero».
- Grassini A. (2003), *I ciechi e le arti plastiche: aspetti psicologici e pedagogici dell'esperienza estetica*, Ancona, Museo tattile statale «Omero».
- Grassini A. (2016), *Per un'estetica della tattilità. Ma esistono davvero le arti visive?*, Roma, Armando Editore.
- Secchi L. (2004), *L'educazione estetica per l'integrazione*, Roma, Carocci.

### Pagine dedicate al «Glossario» dei fumetti

- [https://it.wikipedia.org/wiki/Glossario\\_dei\\_fumetti](https://it.wikipedia.org/wiki/Glossario_dei_fumetti)  
[http://www.homolaicus.com/linguaggi/glossario\\_fumetto/](http://www.homolaicus.com/linguaggi/glossario_fumetto/)  
<http://www.focusjunior.it/imparo/cos-e-come-si-fa/la-lingua-dei-fumetti-bang-splash-crash-e-le-altre-onomatopee>

### Storia del fumetto

- [https://it.wikipedia.org/wiki/Storia\\_del\\_fumetto](https://it.wikipedia.org/wiki/Storia_del_fumetto)  
[http://www.lfb.it/fff/fumetto/storia/st\\_it/st\\_it\\_010.htm](http://www.lfb.it/fff/fumetto/storia/st_it/st_it_010.htm)

### Elementi per creare una storia a fumetti

- <http://ilmoliolibro.kataweb.it/articolo/scrivere/10787/disegnare-fumetti-ecco-la-guida-di-scuola-comics/>

### Pubblicazioni specifiche per lettori non vedenti

- <http://www.bibciechi.it/>

## LEZIONE 9

---

# LA COLONNA SONORA DELLA PRIMA B

Gianluca Daffi





**Area disciplinare/Ambito:** Educazione musicale/Cognitivo-neuropsicologico (attenzione e memoria visuo-spaziale).

**Argomento della lezione:** La lezione qui proposta vuole condurre gli alunni alla creazione di una colonna sonora che possa essere rappresentativa della classe, valorizzando le competenze di ognuno e in particolar modo coinvolgendo in maniera costruttiva P, uno studente con difficoltà comportamentali e di concentrazione.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di primo grado, classe prima.

**Età dell'alunno:** 11 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Disturbo da comportamento dirompente (grado medio).

## D

### ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

P. è un ragazzino che frequenta il primo anno della scuola secondaria di primo grado. È inserito all'interno di una classe di 20 alunni, molti dei quali lo conoscono da tempo perché hanno frequentato con lui la scuola primaria. P. è identificato come una sorta di leader negativo dai maschi della classe: utilizza spesso termini volgari, mostra uno scarso rispetto delle regole proposte dai docenti e fin dai primi giorni di scuola ha reso estremamente difficile la conduzione delle lezioni, soprattutto in presenza di un'insegnante, piuttosto giovane e al primo incarico di docenza. Le compagne di classe, complessivamente più motivate e scolasticamente meglio preparate, avvertono sempre di più il disagio generato dalla presenza di P. che, dal loro punto di vista, non consente la creazione di un contesto di apprendimento sufficientemente sereno e stimolante. P. manifesta tempi attentivi estremamente limitati, soprattutto in presenza di lezioni di tipo frontale, quando è chiamato a prestare attenzione esclusivamente alla spiegazione orale del docente. Fatica a partecipare a una discussione di gruppo perché privilegia interventi poco appropriati, tesi quasi esclusivamente a divertire i compagni o a raccontare episodi del proprio vissuto poco inerenti con l'argomento in esame. Nelle attività scritte appare più concentrato ed è in grado di focalizzare meglio le sue risorse, anche se talvolta appare piuttosto frettoloso e sbrigativo, rischiando in questo modo di commettere numerose imprecisioni. Nei momenti in cui P. interagisce più liberamente con i suoi compagni, tende ad accusarli per i propri errori o per il proprio cattivo comportamento e si mostra spesso dispettoso e vendicativo, vantandosi poi del proprio operato con un piccolo gruppo di amici. Tra le attività che riescono a interessarlo ci sono quelle di gruppo, a patto che gli venga assegnato un ruolo e che possa mostrarsi in qualche modo competente. Ama molto la musica e i talent dove giovani concorrenti provano a diventare famosi

sfidandosi nel canto e nella danza. Suona la chitarra discretamente avendo un padre musicista semi professionale che, a volte, lo porta con sé nei locali dove lavora come pianista di piano-bar.

## P ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

I soggetti con comportamento dirompente hanno spesso più problemi sociali ed emotivi rispetto ai loro coetanei. Questo è vero in modo indipendente dal grado in cui si manifesta il disturbo ed è vero sia per i ragazzi che per le ragazze. I soggetti come P. hanno spesso difficoltà nello stabilire e mantenere amicizie per molteplici motivi:

- possono avere difficoltà a leggere i segnali sociali (ad esempio, possono interrompere o avere difficoltà ad attendere il loro turno);
- possono avere problemi nell'apprendere le abilità sociali, soprattutto in riferimento alla capacità di esprimere il proprio punto di vista, cooperare con altri per il raggiungimento di un obiettivo comune, condividere materiali e informazioni;
- possono avere difficoltà a controllare il loro comportamento e le emozioni che sperimentano e i coetanei possono trovare estremamente irritanti le loro reazioni;
- possono essere aggressivi, faticare a tollerare le situazioni impreviste o frustranti, possono reagire con rabbia o mettendo in atto modalità improprie;
- possono avere difficoltà a cooperare con gli amici, a mediare, a tollerare che venga privilegiato un punto di vista diverso dal proprio.

Partendo da queste considerazioni si intende utilizzare la metodologia del *modeling* (modalità di apprendimento basata sull'osservazione di un modello e sull'imitazione del suo comportamento; Bandura, 2000) che possa, in maniera indiretta, fare breccia su P., scardinando alcuni meccanismi, ormai divenuti automatici, di rifiuto e opposizione nei confronti delle proposte provenienti dalla scuola. Si ipotizza un intervento basato sull'impostazione di modelli di comportamento che possano essere stimoli di riflessione e cambiamento per P.

Base teorica sono quindi proprio gli studi di Albert Bandura, secondo cui l'apprendimento può attivarsi anche indirettamente attraverso l'osservazione delle azioni compiute da altri individui. Gran parte dell'apprendimento avviene, infatti, osservando dei modelli di comportamento: con il termine *modeling*, Bandura indica le situazioni in cui l'apprendimento deriva dall'osservazione di azioni messe in atto da altri che fungono da modello.

Attraverso l'attività in piccolo gruppo gli alunni forniscono vicendevolmente rinforzi che possono essere esplicativi, come l'accettazione di una regola, ma che più spesso sono impliciti e inconsapevoli, come la rinuncia di un privilegio. Inoltre i

ragazzi rappresentano gli uni per gli altri un modello sociale: il modellamento aiuta ad apprendere come comportarsi in una certa situazione. I pari sono uno strumento utile al soggetto affinché egli possa giungere a conclusioni circa le proprie capacità e i propri attributi, sono cioè paragoni sociali (France-Kaatrude e Smith, 1985).

Nello strutturare il lavoro di gruppo proposto si terrà presente che i soggetti come P. possono manifestare difficoltà associate che investono, nello specifico, processi di tipo cognitivo, quali:

- l'*attenzione*: compiono numerosi errori di distrazione, faticano a rimanere concentrati sul compito previsto, non sempre portano a termine quanto richiesto, soprattutto se si tratta di compiti a elevato carico cognitivo;
- la *pianificazione*: faticano a seguire le indicazioni o le regole di giochi o attività, a ricordarsi di effettuare determinate azioni, a organizzare o pianificare in modo adeguato compiti complessi;
- la *memoria di lavoro visuo-spaziale*: possono essere piuttosto goffi e possono incontrare difficoltà ad acquisire le abilità grosso-motorie necessarie per i compiti di cura di sé e per le attività tipiche delle varie età, come vestirsi in modo ordinato, allacciarsi le scarpe, saltare o andare in bicicletta.

Alla sollecitazione della memoria di lavoro verrà data particolare importanza poiché si tratta di una funzione presente in una complessa varietà di azioni umane, tra cui l'orientamento, il movimento nello spazio, la comunicazione non verbale (Doherty-Sneddon, Bonner e Bruce, 2001), la costruzione di immagini mentali, il disegno (Morra, 2005), l'acquisizione delle conoscenze semantiche sulle proprietà degli oggetti, l'apprendimento geografico (Bosco e Coluccia, 2004) e nella comprensione dei testi.

L'altra metodologia suggerita è quella del *learning by doing*, cioè dell'apprendimento attraverso attività laboratoriali. In soggetti come P. l'apprendimento mediato dall'esperienza riduce le possibilità di conflitto e aumenta le probabilità di sviluppare atteggiamenti collaborativi. Ovviamente la strutturazione del gruppo di lavoro dovrà tener conto delle caratteristiche di P., dei legami e delle relazioni costruite all'interno del gruppo classe, delle dinamiche che si intendono sollecitare e/o contenere.

## **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono:

- individuare e selezionare alcune caratteristiche specifiche del proprio gruppo classe: utilizzare immagini, termini riconducibili al lessico delle emozioni, vocaboli liberamente scelti dagli alunni;
- mediante associazioni immagine-suono, selezionare i passi di alcuni brani musicali che possono essere legati in modo coerente alle immagini prescelte;

- collaborare con i compagni per ideare la connessione di musica e immagini, utilizzando il laboratorio di musica per montare la colonna sonora a partire dalle immagini e dai concetti prescelti;
- mantenere un’attenzione adeguata durante lo svolgimento delle differenti sezioni dell’attività;
- rinforzare la propria memoria visuo-spaziale mediante associazioni immagine-suono.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

Durante la lezione gli alunni dovranno essere in grado di:

- compiere scelte e associazioni immagine-suono coerenti ricorrendo alle esperienze e alle emozioni sperimentate in classe;
- collaborare con i compagni per ideare la concatenazione di musica e immagini rispettando regole comuni e condividendo con altri la responsabilità di un’attività da completare;
- sperimentare forme di interdipendenza positiva grazie alle quali gli alunni di ogni gruppo avvertano come l’impegno di ciascuno sia collegato allo scopo di aumentare il reciproco benessere e di raggiungere un risultato positivo.

### **Strumenti, metodi, materiali, risorse**

Alla classe verranno forniti esempi di inni nazionali, sportivi, di gruppi organizzati, sottolineando quali elementi all’interno del testo richiamino le caratteristiche del gruppo di riferimento e i valori che tengono uniti i membri del gruppo stesso.

I ragazzi potranno accedere a una play list di 10/12 canzoni, selezionate dal docente, che trattino il tema dell’amicizia e del lavoro in gruppo. Potrebbe essere fornita una playlist costruita e condivisa attraverso l’applicazione Spotify o altra applicazione simile utilizzata in classe con i ragazzi e conosciuta da P. Lo scopo è fornire materiale e strumenti che P. conosca, riconosca e padroneggi con una certa sicurezza al fine di rinforzare il suo senso di autoefficacia percepita.

L’insegnante predispone una raccolta di immagini rappresentanti momenti importanti dell’anno vissuto insieme e per fare ciò chiederà agli alunni di portare immagini scattate dagli stessi in occasione di uscite didattiche, attività svolte in classe, feste organizzate dalla scuola, ecc. Vi sarà anche la possibilità di poter realizzare delle fotografie durante la lezione utilizzando una macchina digitale messa a disposizione dalla scuola o la web cam presente sul computer della classe. In questo caso si avrà cura di selezionare immagini nelle quali P. sia presente e di far emergere ricordi di occasioni nelle quali P. abbia mantenuto un comportamento adeguato,

dimostrando alcune delle competenze sociali che si intendono promuovere grazie al presente intervento.

Il programma scelto per mixare audio e video è Full Video Audio Mixer, software gratuito che l'insegnante provvederà a installare sui pc dell'aula di informatica. Il software Full Video Audio Mixer permette di combinare musica, immagini e testo, utilizzando effetti visivi in grado di porre in risalto le parti del testo considerate maggiormente significative.

Agli alunni verrà consegnato anche uno storyboard «bianco» su cui poter progettare in analogico prima di passare all'attività digitale. Il modello di storyboard potrà essere recuperato on line dal sito 99cinema.it, all'interno del quale sono presenti numerose risorse gratuite per progettare attività simili a quella proposta. L'uso di uno storyboard, al termine della lezione e nella fase di verifica, permetterà di realizzare anche una piccola attività metacognitiva di riflessione su quanto svolto.

### **Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione**

La classe verrà suddivisa in gruppi di 4-5 alunni. La formazione dei gruppi, di tipo eterogeneo, non avverrà in modo casuale ma sarà pianificata da parte dell'insegnante, individuando criteri adeguati in modo tale da garantire in ogni gruppo la presenza di alunni più orientati al compito e capaci di mediare e di alunni che non hanno ancora sviluppato competenze di tipo relazionale globalmente adeguate.

P. verrà inserito all'interno di un gruppo in cui sono presenti due compagni scelti da P. in accordo con l'insegnante e un compagno individuato dal docente che svolgerà il ruolo di facilitatore sociale. L'insegnante affiancherà il gruppo di P. soprattutto nella fase iniziale del lavoro.

L'attività cooperativa prevista (la creazione di una colonna sonora) prevede un tempo di permanenza di ogni membro all'interno del gruppo pari a 4 ore e le attività avranno cadenza settimanale: il progetto coprirà un totale di 6 ore, di cui la prima sarà dedicata alla creazione dei gruppi e all'individuazione dei ruoli e l'ultima alla verifica dell'attività svolta.

Gli alunni avranno la possibilità di sperimentare forme di interdipendenza di obiettivo (lavoreranno insieme per raggiungere un risultato comune), interdipendenza di compito (l'attività sarà suddivisa in più parti, le une necessarie alle altre) e interdipendenza di ruolo (ogni componente avrà un ruolo specifico).

A P., vista la passione esplicita per la musica, verrà assegnato il ruolo di selezionatore della colonna sonora. P. dovrà motivare la sua scelta al gruppo e convincere tutti i membri dell'adeguatezza della scelta proposta. P. dovrà inoltre analizzare il testo insieme ai compagni e decidere quali termini evidenziare durante la creazione del filmato.

Qualora alcuni compagni non conoscessero l'applicazione Spotify, P. potrebbe presentarne brevemente le principali funzioni e modalità di utilizzo.

Ogni gruppo avrà a disposizione uno storyboard bianco su cui costruire un'ipotesi di prodotto finale, un computer con stampante e casse (l'insegnante provvederà a garantire un accesso controllato a siti che contengano immagini e contenuti sonori, quali YouTube). Successivamente, gli alunni avranno la possibilità di utilizzare il programma per poter selezionare e accostare sezioni di brani musicali. Ogni gruppo potrà montare un solo video composto da una traccia musicale, immagini scelte e testo.

Al termine dell'attività tutti i prodotti realizzati, compreso lo storyboard iniziale, verranno caricati sul sito della scuola e proiettati in occasione della festa di fine anno. All'interno di ogni contributo verranno citati i ragazzi che hanno realizzato il video e quale specifico ruolo è stato da loro ricoperto; per P. si avrà cura di indicare «Referente ed esperto musicale del proprio team».

### **Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti**

L'insegnante dovrà utilizzare una o più griglie di valutazione, ognuna delle quali sarà strutturata su quattro livelli di intensità:

1. le *modalità di interazione tra i partecipanti*, ponendo particolare attenzione alle *competenze trasversali*:

*livello 1*: l'alunno interagisce correttamente con i membri del proprio gruppo solo con la mediazione dell'adulto in ogni fase di lavoro;

*livello 2*: l'alunno interagisce correttamente con i membri del proprio gruppo pur necessitando la mediazione dell'adulto nelle fasi di scelta finale;

*livello 3*: l'alunno interagisce correttamente con i membri senza la mediazione dell'adulto in ogni fase;

*livello 4*: l'alunno interagisce correttamente con i membri senza la mediazione dell'adulto in ogni fase e si pone come mediatore rispetto alle difficoltà emerse nel gruppo stesso.

2. Le *competenze mostrate rispetto agli obiettivi specifici di apprendimento*, tenendo presente quanto sia stata necessaria la presenza del docente ai fini del raggiungimento dell'obiettivo finale:

*livello 1*: il prodotto finale è ottenuto solo con il supporto dell'insegnante in ogni fase di lavoro (selezione dei contenuti, collegamento dei contenuti in base alla richiesta del compito, verifica del prodotto finale prima della presentazione al docente);

*livello 2*: il prodotto finale è ottenuto con il supporto dell'insegnante nelle fasi avanzate di lavoro (collegamento dei contenuti in base alla richiesta del compito, verifica del prodotto finale prima della presentazione al docente);

*livello 3*: il prodotto finale è ottenuto con il supporto dell'insegnante nella fase finale di lavoro (verifica del prodotto finale prima della presentazione al docente);

*livello 4*: il prodotto finale è ottenuto senza il supporto dell'insegnante.

**T****RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO**

Sul piano relazionale verrà valorizzata l'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo, in particolare si farà leva sulle competenze possedute da P. e riportate nel suo Piano Didattico Personalizzato per sollecitare il suo senso di autoefficacia percepita e la motivazione al lavoro di gruppo.

**T****RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»**

Come già sottolineato nel paragrafo «Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati», lavorando in piccolo gruppo, P. apprende dai suoi compagni il comportamento corretto da adottare in una determinata situazione, rispettando le regole e i turni di intervento nella comunicazione. Il gruppo dei pari si presenta quindi come *modello sociale* dal quale tutti gli alunni possono apprendere e prendere consapevolezza delle proprie capacità.

**B****IBLIOGRAFIA ESSENZIALE E SITOGRADIA**

- Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.  
 Bosco A. e Coluccia E. (2004), *Assessing age differences in spatial orientation tasks following map study, «Imagination, Cognition and Personality»*, vol. 23, nn. 2-3, pp. 233-240.  
 Cornoldi C., Friso G., Giordano L., Molin A., Poli S., Rigoni F. e Tressoldi P.E. (1997), *Abilità visuo-spaziali*, Trento, Erickson.  
 Doherty-Sneddon G., Bonner L. e Bruce V. (2001), *Cognitive demands of face monitoring: Evidence for visuospatial overload*, «Memory and Cognition», vol. 29, pp. 909-919.  
 France-Kaatrude A.C. e Smith W.P. (1985), *Social comparison, task motivation, and the development of self-evaluative standards in children*, «Developmental Psychology», vol. 21, n. 6, pp. 1080-1089.  
 La Prova A. (2015), *Apprendimento cooperativo in pratica*, Trento, Erickson.  
 Morra S. (2005), *Cognitive aspects of change in drawings: A neo-Piagetian theoretical account*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 23, n. 3, pp. 317-341.  
 Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe*, Trento, Erickson.

[www.99cinema.it](http://www.99cinema.it)

[www.spotify.com/it/](http://www.spotify.com/it/)

[www.youtube.it](http://www.youtube.it)



## SEZIONE 2

# SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO



## **CON I CONTRIBUTI DI**

---

### **Silvio Bagnariol**

Dottore di ricerca in Didattica inclusiva presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia, è docente esterno in Scienze della formazione presso l’Università di Udine e l’Università Ca’ Foscari (corsi SSIS, SOS, TFA, PAS e 24 CFU), insegnante di sostegno specializzato, FS per l’inclusione e BES nella scuola secondaria e formatore esperto in Didattica inclusiva, consulente in docenza e formazione.

### **Veronica Berre**

È laureata in Psicologia cognitiva applicata presso l’Università di Bologna – Centro di Riabilitazione «Lega del filo d’oro», Osimo, Ancona.

### **Mauro Mario Coppa**

Psicologo-psicoterapeuta, pedagogista, consulente filosofo, è Direttore del settore riabilitativo del Centro di Riabilitazione «Lega del filo d’oro» di Osimo, Ancona. Autore di numerosi articoli e libri sulle tematiche della riabilitazione delle persone con disabilità gravi e gravissime, è docente di Corsi di formazione e Master presso diverse università italiane, relatore in convegni e workshop e formatore del Centro Studi Erickson. Svolge attività di consulenza clinica per numerosi servizi e centri riabilitativi territoriali.

### **Cristiana D’Anna**

Docente nella scuola secondaria di secondo grado, è specializzata sul sostegno dal 2006. Laureata in Scienze motorie e sportive e in Scienze della formazione primaria presso l’Università degli Studi di Salerno, ha conseguito la specializzazione in Metodologia della ricerca applicata allo sport e alla disabilità presso la West University of Hungary. Componente di vari gruppi di ricerca sulle attività motorie e sportive in ambito educativo, ha partecipato a diversi convegni internazionali e pubblicato articoli su riviste scientifiche internazionali.

### **Ilenia Larpitelli**

Dottoressa in Psicologia applicata, clinica e della salute – Centro di Riabilitazione «Lega del filo d’oro», Osimo, Ancona.

### **Elisa Mazzurana**

Laureata in Scienze e Tecniche dello sport, ha svolto un Master universitario internazionale in Psicomotricità ed è insegnante di Scienze motorie e sportive con specializzazione didattica nell’ambito del sostegno e CLIL. È docente del laboratorio di «Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive» nei corsi di specializzazione per il sostegno per docenti della scuola primaria e secondaria presso le Università di Padova, Trento e Bolzano. Collabora con il Coni Trentino, è allenatrice Fipav con specializzazione nel settore giovanile e atleta.

### **Marco Pontis**

Autore del corso avanzato «Autismo: interventi psicoeducativi e clinici» del Centro Studi Erickson, è responsabile dei servizi educativi e riabilitativi integrati del CTR Nuove abilità per l’autonomia e l’inclusione, nonché coordinatore del Progetto Ministeriale «I CARE» per l’inclusione scolastica degli alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali per le scuole in rete di Villacidro (CA).

### **Andrea Rossini**

Docente di storia e filosofia, è specializzato sul sostegno. Ha collaborato con l’Università di Trento per la formazione degli insegnanti, ha lavorato come formatore con studenti BES sulla tematica delle competenze compensative e ora si occupa dell’inserimento lavorativo di giovani con disabilità. Con le Edizioni Erickson ha collaborato alla realizzazione di *Focus studio*, supporto al metodo di studio allegato al corso di storia di A. Cazzaniga e C. Griguolo *Uomini, storie e civiltà* (Fabbri-Erickson).

## LEZIONE 10

---

# IMPARARE (DA)I SUMERI

*Andrea Rossini*





**Area disciplinare/Ambito:** Geostoria (asse storico-sociale).

**Argomento della lezione:** L'attività didattica prevede l'acquisizione di conoscenze relative alla civiltà dei Sumeri e lo sviluppo di abilità e competenze coerenti alla programmazione annuale della disciplina.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di secondo grado, Liceo delle scienze umane, classe prima. L'attività si svolge all'inizio dell'anno.

**Età dell'alunno:** 14 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** certificazione ai sensi della Legge 104/92, disturbo evolutivo delle capacità scolastiche non specificato associato a disturbi della sfera emotiva, con problematiche relative alla stima di sé e con una forte ansia da prestazione (ICD-10: F81.9).

Funzionamento globalmente adeguato nei normali contesti di vita, ma con difficoltà significative in ambito scolastico e nelle relazioni con i pari.

## D

### DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

La classe è composta da 20 studenti, in prevalenza ragazze, con un clima complessivamente buono e abbastanza vivace. Nella classe sono presenti anche tre studenti con DSA e due studenti stranieri che risiedono da molti anni in Italia. S. ha alle spalle un percorso scolastico regolare. Alla scuola secondaria di primo grado ha seguito un programma complessivamente omogeneo a quello dei compagni anche se, nel corso degli anni, sono aumentate le difficoltà in alcune discipline (matematica e lingue straniere). S. proviene da una famiglia di estrazione culturale medio-bassa e i genitori sono parzialmente consapevoli delle sue difficoltà. Il padre, in particolare, si dimostra molto protettivo nei confronti della figlia ed esigente verso la scuola e il servizio pubblico in generale. In accordo con i genitori, la studentessa ha deciso di iscriversi alla classe prima di un Liceo delle scienze umane. Tra le motivazioni c'è l'idea che una scuola simile, rispetto a un percorso tecnico o professionale, sia più in linea con le sue aspirazioni e le garantisca frequentazioni più adeguate.

Dal punto di vista emotivo e relazionale, la studentessa appare chiusa e schiva nei confronti di pari e adulti. Comunica vissuti ambivalenti: a volte svaluta le sue capacità, a volte critica gli atteggiamenti poco impegnati dei suoi compagni. Prevalgono un senso di sfiducia nei confronti del prossimo e la difficoltà a fidarsi e affidarsi agli altri. All'inizio del nuovo anno fatica a costruire relazioni con i suoi nuovi compagni di classe. S. ha contatti solo con la sua compagna di banco e le comunicazioni riguardano prevalentemente argomenti di tipo scolastico.

Un tema che il Consiglio di classe ha dovuto affrontare è stato quello della scelta tra un programma di classe (semplificato e/o ridotto) e una programmazione differenziata (art. 15 OM 90/2001). I docenti hanno optato per la prima scelta e quindi hanno proposto una programmazione equipollente al resto della classe con la definizione di obiettivi minimi solo per le discipline (matematica e lingue straniere) nelle quali la studentessa ha dimostrato maggiori difficoltà nel primo ciclo. Sulla scelta hanno pesato le seguenti motivazioni:

- la consapevolezza che il passaggio a una programmazione differenziata è una decisione molto importante da cui difficilmente si può rientrare;
- il fatto che la studentessa sia in età evolutiva e che quindi possano esserci margini consistenti di crescita personale;
- il fatto che l'inizio di un nuovo percorso in un nuovo gruppo classe possa stimolare positivamente le capacità di S. e la volontà di rimettersi in gioco;
- la necessità di costruire una relazione di fiducia con la famiglia e un'immagine condivisa della studentessa, delle sue capacità e del suo futuro.

## P

### ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

#### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

Il docente curricolare e l'insegnante di sostegno condividono i seguenti principi metodologici.

- *Personalizzazione*: l'adattamento dei materiali di studio rappresenta una scelta obbligata in una didattica inclusiva che, da un lato, risponda ai bisogni educativi (speciali e non) e, dall'altro, miri a valorizzare i differenti stili cognitivi presenti nella classe. L'adattamento si configura in una diversificazione degli input (sostituzione) o in rielaborazioni che modificano i contenuti o i tempi e gli spazi dell'apprendimento (facilitazione).

Tradizionalmente nella scuola secondaria di secondo grado si tende a distinguere una lezione «normale» adatta ai più e un percorso facilitato, riservato agli studenti che secondo la normativa presentano BES. Questa pratica, però, a volte causa incomprensioni tra i colleghi o atteggiamenti stigmatizzanti da parte degli altri studenti. Una cultura inclusiva non può mai darsi per scontata, anzi, è un obiettivo da realizzare giorno per giorno.

In questa attività didattica, pertanto, l'adattamento si sposta a monte, programmando attività complesse che prevedano l'utilizzo di stimoli diversi come il testo, le immagini, le carte geografiche, strumenti multimediali e il gruppo classe come risorsa per la mediazione didattica. Gli studenti sono maggiormente coinvolti e

partecipano alla produzione dei materiali (che potranno selezionare liberamente per lo studio a casa).

- *Partecipazione attiva:* le attività didattiche proposte prevedono un coinvolgimento attivo degli studenti in quanto veri soggetti del processo di apprendimento. Gli insegnanti curricolare e di sostegno svolgono quindi principalmente un ruolo di conduzione e facilitazione delle attività, mentre il compito della mediazione didattica spetta al gruppo stesso.

I docenti devono garantire sempre una comunicazione chiara rispetto agli obiettivi, ai tempi di lavoro, alle azioni da svolgere come gruppo e come singoli, ai tempi e alle metodologie di verifica e valutazione. Ai docenti spettano anche momenti di revisione, correzione e sistematizzazione delle conoscenze. Spendere meno risorse sulla direzione della classe permette agli insegnanti di avere più tempo per assistere l’attività dei gruppi o sostenere gli studenti con particolari bisogni educativi.

- *Apprendimento cooperativo e tra pari:* le attività didattiche proposte prevedono il lavoro coordinato e strutturato degli studenti in piccoli gruppi, al fine di favorire, oltre all’apprendimento disciplinare specifico, l’acquisizione di competenze sociali trasversali e il rinforzo della motivazione. Il lavoro di gruppo supera la classica organizzazione dello spazio d’aula e favorisce il confronto e la relazione. In ottica inclusiva, la costruzione di gruppi eterogenei permette agli studenti di contribuire ognuno secondo le proprie possibilità e attiva importanti dinamiche di tutoraggio e insegnamento tra pari. La dimensione ridotta dei gruppi e il reciproco sostegno dei membri aiutano a diminuire l’ansia da prestazione e favoriscono la partecipazione anche dei soggetti «deboli» o con bassa autostima.

La dimensione sociale dell’apprendimento è stata proposta dalla scuola socio-costruttivista di Vygotskij e oggi trova conferma grazie alle ricerche nell’ambito delle neuroscienze. Esistono scuole diverse che trattano dell’apprendimento cooperativo come strategia didattica. In questa lezione si segue l’approccio strutturale di Spencer Kagan, che è basato su *strutture*, cioè modalità di organizzazione dell’interazione tra i membri dei gruppi. Sebbene adattabile a contenuti diversi, ogni struttura ha le sue finalità specifiche e funziona meglio per raggiungere determinati obiettivi. Le strutture non devono essere intese rigidamente, al contrario sono modificabili e sommabili tra loro.

## **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Gli obiettivi generali per il primo anno, nella disciplina considerata, sono i seguenti:

- conoscere le principali caratteristiche delle comunità umane studiate;

- conoscere l’ambiente fisico, socioculturale e politico-economico delle aree geografiche oggetto di studio;
- saper collocare luoghi ed eventi nello spazio e nel tempo;
- individuare cause e conseguenze di un evento e di fenomeni di lunga durata;
- comprendere e usare il linguaggio specifico della disciplina;
- esporre in forma chiara e coerente fatti e problemi studiati;
- usare gli strumenti propri della disciplina (carte geografiche, linee del tempo, ecc.).

I docenti del Consiglio di classe, inoltre, sulla base del funzionamento e dei bisogni dimostrati della studentessa, hanno programmato nel breve periodo il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- migliorare le competenze relazionali in piccolo gruppo;
- rinforzare l’autostima e il senso di autoefficacia;
- gestire l’ansia, soprattutto nei momenti di verifica;
- acquisire strumenti e strategie di studio efficaci.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

- *Conoscenze:*
  - la civiltà sumera e relativa collocazione geografica e temporale, attività economiche, organizzazione sociale e politica, sviluppo tecnologico, cultura e religione;
  - i concetti di villaggio, città, campagna, agricoltura irrigua, differenziazione del lavoro, città-stato, scrittura.
- *Abilità:*
  - individuare la durata dei diversi processi storici;
  - comprendere le relazioni tra le varie dimensioni economiche, sociali, politiche, culturali all’interno di una società;
  - comprendere i principali nessi causali sottesi ai fenomeni storici;
  - usare i principali strumenti della disciplina (manuale, carte geografiche, schemi, lessico) e produrne di nuovi per compiti di apprendimento, studio e verifica.
- *Competenze:*
  - comprendere, utilizzando le conoscenze e le abilità acquisite, la complessità delle strutture e dei processi di trasformazione del mondo passato in una dimensione diacronica, ma anche sulla base del confronto tra diverse aree geografiche e culturali;
  - riconoscere e comprendere i processi che sottendono e spiegano permanenze e mutamenti nello sviluppo storico, e metterli in relazione con eventi e problemi del mondo contemporaneo;
  - comprendere le procedure della ricerca storica fondata sull’utilizzo della documentazione e delle fonti e saperla praticare in contesti guidati.

## Strumenti, metodi, materiali, risorse

I materiali utilizzati sono il manuale in adozione, cartine geografiche, immagini, LIM, piattaforma di condivisione di Google Drive.

## Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione

I processi di apprendimento previsti in questa attività didattica seguono il modello Input-Elaborazione-Output, che qui è applicabile più volte. È esperienza normale, nel lavoro sia con i gruppi classe che con studenti con particolari bisogni educativi, che l'Output — atteso e poi effettivamente realizzato — rappresenti non la conclusione del processo, ma solo una sua tappa. Esso è, infatti, strumento di valutazione della qualità del percorso di apprendimento compiuto dagli studenti, ma anche dell'efficacia delle strategie di mediazione didattica proposte dai docenti. L'Output diventa quindi il presupposto per la programmazione delle attività successive.

Nella presente attività didattica, ad esempio, la Fase 1 può essere considerata l'applicazione di un ciclo in cui il materiale proposto dal docente rappresenta l'Input, il lavoro di gruppo l'Elaborazione, la condivisione delle risposte l'Output. Potremmo, però, ritrovare lo stesso ciclo all'interno di una sottofase, ad esempio al punto 1.3, in cui gli studenti confrontano tra loro (Elaborazione) il materiale prodotto in precedenza (Input) per realizzarne uno condiviso (Output). Nella tabella che segue (tabella 1) è illustrata sinteticamente l'attività nella strutturazione delle sue diverse fasi.

**TABELLA 1**  
**Strutturazione dell'attività didattica**

Fase		Chi	Cosa	Come	Tempi
<b>1. Recupero delle conoscenze</b>	<b>1.1</b>	I docenti	Presentano le attività e le consegne	Proiettano la scaletta del lavoro con le varie fasi	10 min.
	<b>1.2</b>	Lo studente	Risponde a 5 domande sulla civiltà sumera	Utilizzo struttura <i>Five fingers</i> . Alla lavagna multimediale sono proiettati suggerimenti sui contenuti	10 min.
	<b>1.3</b>	Gli studenti in coppie	Condividono e concordano le 5 risposte integrando i risultati	Fase a coppie del <i>Five fingers</i>	10 min.
	<b>1.4</b>	Gli studenti in gruppi di 4	Elaborano 5 risposte condivise e le caricano nel quadro di civiltà virtuale	Fase di gruppo del <i>Five fingers</i> Piattaforma di condivisione (Google Drive)	20 min.

<b>2. Sistematizzazione delle conoscenze pregresse</b>		I docenti insieme agli studenti	I docenti rivedono i con- tenuti caricati, uniscono contenuti simili, segnala- no informazioni corrette, imprecise o sbagliate	Piattaforma di condivisio- ne (Google Drive)	20 min.
<b>3. Approfondimento delle conoscenze</b>	<b>3.1</b>	I docenti	Presentano le attività e le consegne	Proiettano o scrivono sulla lavagna la scaletta del lavoro e i tempi	10 min.
	<b>3.2</b>	Gli studenti divisi per gruppi	Approfondiscono un tema del quadro di civiltà preparando una bozza di glossario e uno schema	Manuale scolastico, appa- rato iconografico, schemi	40 min.
	<b>3.3</b>	Gli studenti divisi per gruppi	Danno forma definitiva al glossario e allo schema che poi caricano in una presentazione condivisa	Risorse online Piattaforma di condivisio- ne (Google Drive)	30 min.
<b>4. Condivisione degli approfondimenti</b>		Un rappresentante per gruppo	Espone l'argomento ap- profondito al resto della classe	Utilizza il materiale prodot- to come guida	50 min.
<b>5. Consolidamento</b>		Lo studente individualmente	Studia a casa	Utilizza il manuale e il ma- teriale prodotto dai gruppi di lavoro	---

### Fase 1: Recupero delle conoscenze

Nella prima fase i docenti presentano l'attività, spiegano gli obiettivi, le fasi e l'organizzazione dei lavori che si svolgeranno individualmente, a coppie e a gruppi. Chiariscono anche cosa sarà valutato in questa fase (10 min.) (fase 1.1).

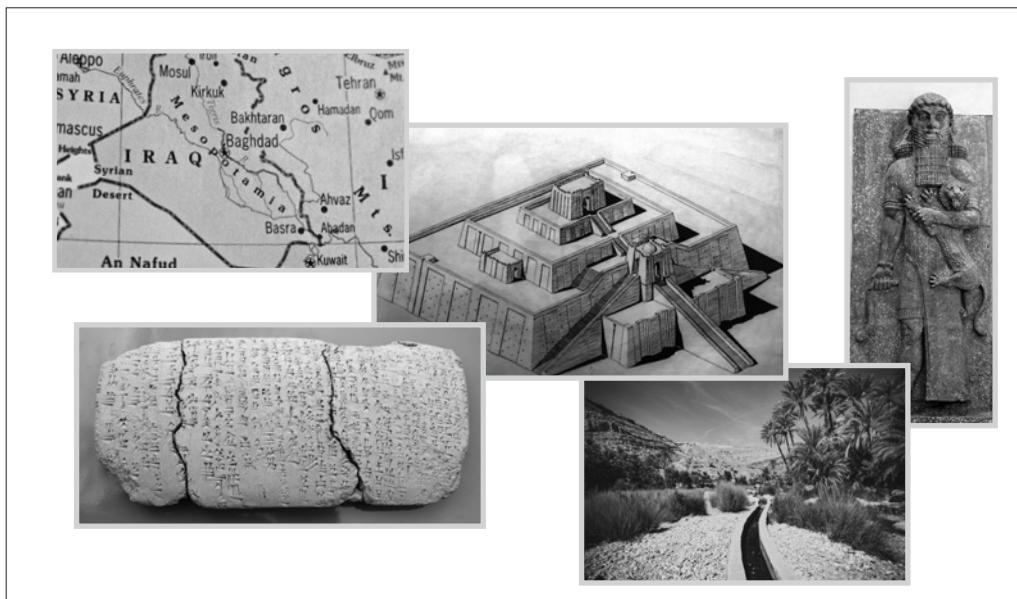
A seguire, ogni studente realizza su un foglio una silhouette della propria mano. Sul palmo scrive il titolo «La civiltà sumera» e sulle dita scrive le seguenti cinque domande che vengono proiettate sulla LIM (fase 1.2).

1. Quando e dove si sviluppò la civiltà sumera?
2. Su cosa si basava l'economia?
3. Come era organizzata la società?
4. Quali erano le scoperte e le innovazioni tecnologiche?
5. Quali erano le caratteristiche della religione?

Risponde quindi con poche parole a ciascuna di esse (10 min.).

Utilizzare la struttura «Five fingers» proposta da Kagan (2000) risulta utile quando si devono recuperare conoscenze pregresse. L'atto del disegno, che potrebbe sembrare «infantile», ha un effetto «spiazzante» che aiuta ad abbassare eventuali

soglie di ansia rispetto alla performance. Per facilitare il compito degli studenti, i docenti proiettano sulla LIM anche alcuni suggerimenti (immagini di reperti, cartine geografiche, ecc.) (figura 1).



*Fig. 1* Immagini da proiettare in classe sulla LIM. Da sinistra, in senso orario: cartina geografica della Mesopotamia, Ziqqurat, opera scultorea, esempio di agricoltura irrigua, scrittura cuneiforme.

Gli studenti, divisi in coppie, confrontano le loro risposte e cercano di produrne di condivise, integrando o correggendo quanto fatto precedentemente (10 min.).

La coppia è una forma elementare di organizzazione del gruppo e favorisce gli studenti più in difficoltà nelle relazioni sociali (nella coppia ci sono meno relazioni da gestire e si è sempre coinvolti). Salvo diverse necessità, per formare le coppie si può procedere secondo la disposizione spaziale dei banchi, visto che la studentessa certificata è riuscita a costruire un rapporto, seppure limitato, con la sua compagna (fase 1.3).

Gli studenti, questa volta in gruppi da quattro, confrontano le loro risposte e arrivano a una versione definitiva. Ogni gruppo, che ha a disposizione un device (computer, netbook o tablet) con collegamento a Internet, carica le proprie risposte all'interno di un quadro di civiltà preparato dai docenti (utilizzando Google Drive) (figura 2). Tutti gli studenti, in tempo reale, possono visionare le risposte degli altri gruppi (20 min.). In mancanza di strumentazione digitale, le risposte degli studenti possono essere scritte su post-it da attaccare sopra un quadro di civiltà realizzato su cartellone o su lavagna tradizionale (fase 1.4).

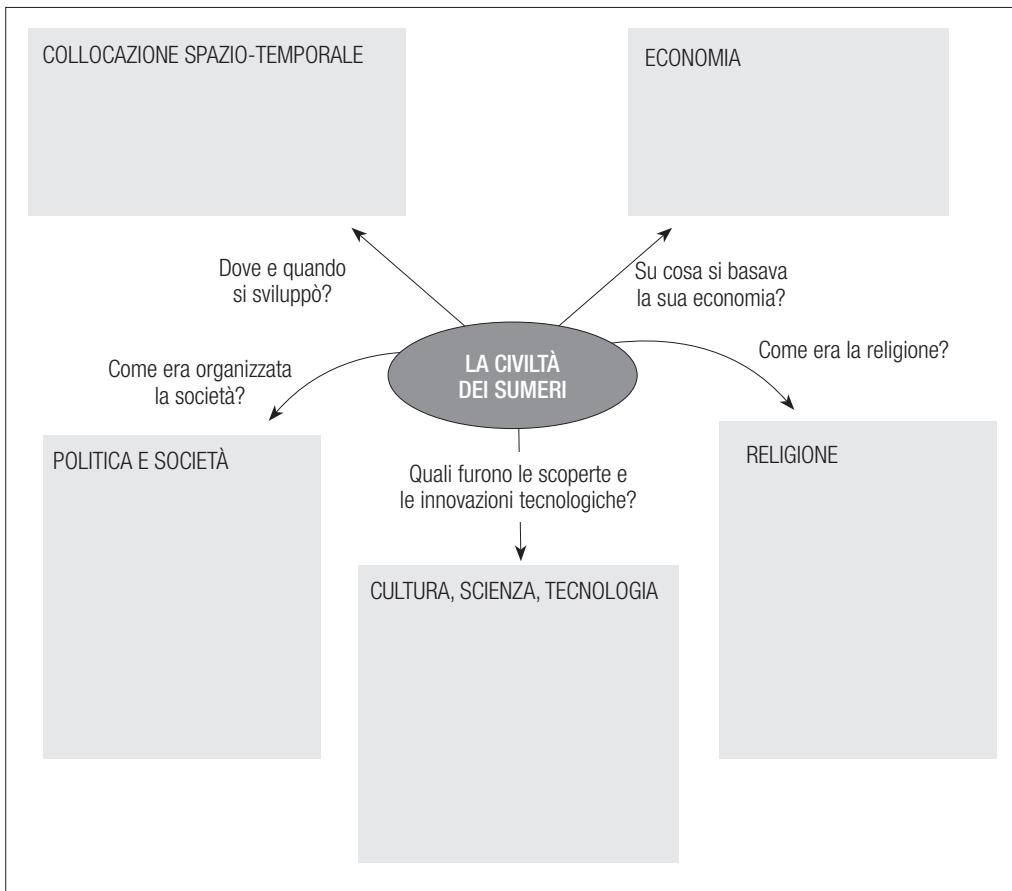


Fig. 2 Esempio di quadro di civiltà.

Nella scelta dei membri dei gruppi, i docenti optano per l'eterogeneità, cercando di integrare studenti con buone competenze cognitive e relazionali con altri con più difficoltà. Possono anche chiedere preventivamente eventuali preferenze alla studentessa certificata. La sua partecipazione nel gruppo allargato è comunque facilitata dalla presenza della compagna di banco, che può quindi fare da «apripista» nel nuovo sistema di relazioni.

#### Fase 2: Sistematizzazione delle conoscenze pregresse

I docenti esaminano insieme agli studenti le risposte che i vari gruppi hanno caricato sul quadro di civiltà virtuale, che viene nuovamente proiettato sulla LIM.

Essi chiedono chiarimenti rispetto a quanto scritto, uniscono contenuti simili, indicano con colori diversi le risposte corrette (verde), quelle imprecise (gialle) e quelle sbagliate (rosse) (20 min.).

### *Fase 3: Approfondimento delle conoscenze*

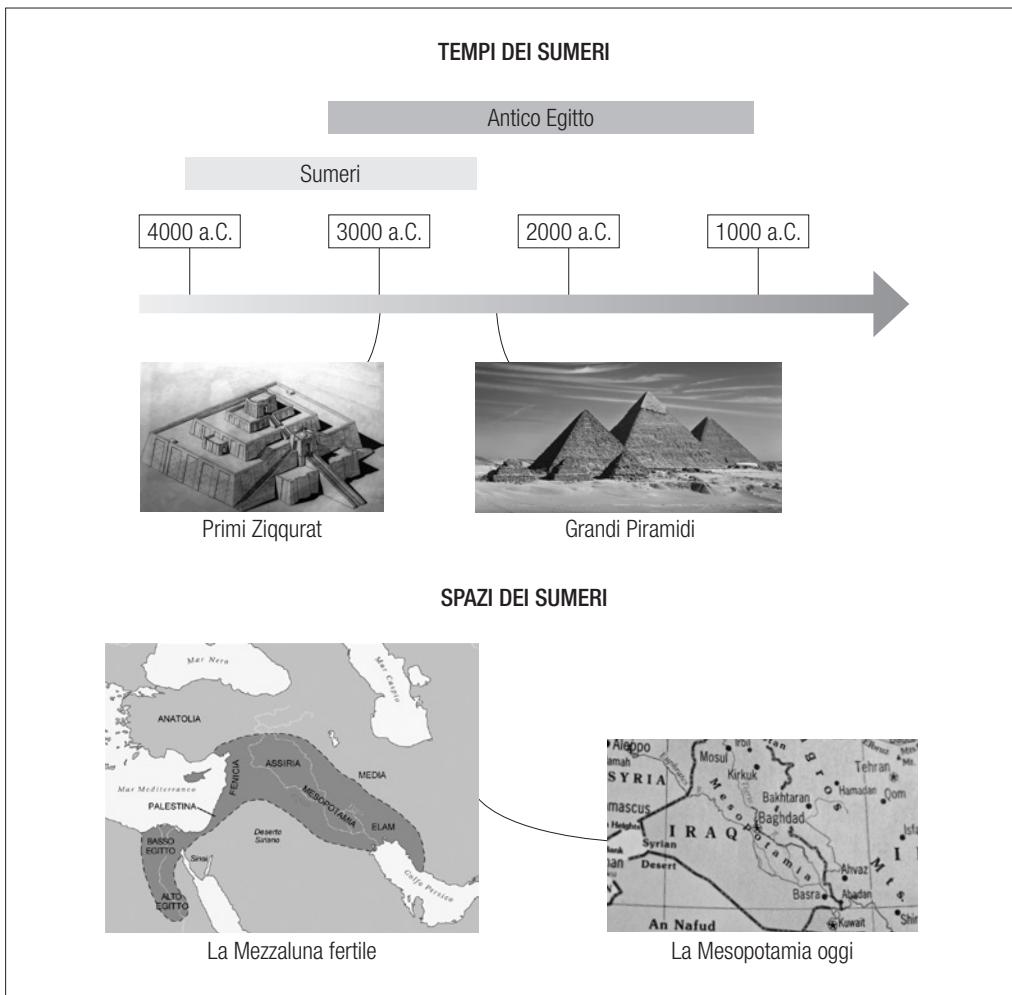
I docenti presentano le fasi successive delle attività di studio e assegnano a ciascuno dei 5 gruppi un argomento da approfondire:

1. tempi e spazi
2. economia
3. politica e società
4. cultura, scienza e tecnica
5. religione.

Alcuni argomenti, più densi in termini di concetti e relazioni causali (ad esempio l'economia), sono assegnati ai gruppi che hanno dimostrato maggior competenze o una preparazione «forte» nella fase precedente. Per favorire la condivisione e il tutoraggio tra pari (e quindi l'interdipendenza positiva), i docenti chiariscono che, al termine degli approfondimenti, individueranno un portavoce per ogni gruppo che relazionerà al resto della classe i risultati del lavoro svolto: è quindi compito di tutti i membri partecipare e (far) comprendere l'argomento di studio (10 min.) (fase 3.1).

Gli studenti divisi nei gruppi approfondiscono l'argomento assegnato usando il manuale di testo, gli apparati iconografici, gli schemi (il testo è anche fornito in digitale sui computer). L'attività di studio si realizza nella costruzione di un glossario relativo alle parole chiave e di uno schema che sia coerente con il materiale trattato. Gli studenti possono quindi utilizzare linee del tempo, carte geografiche, mappe concettuali e mentali, repertori di immagini. I gruppi sono liberi di organizzare il loro lavoro come meglio credono. I docenti si muovono tra i gruppi, aiutando gli studenti a individuare le parti significative sui testi, a chiarire passaggi difficili, a costruire lo schema più adatto (40 min.) (fase 3.2).

Gli studenti divisi nei gruppi ricostruiscono in formato digitale il materiale di lavoro che hanno abbozzato nella fase precedente (figura 3). Possono usare software gratuiti caricati sui computer per la stesura di testi e la realizzazione di mappe mentali/concettuali, oltre che risorse online per immagini o carte geografiche. I materiali prodotti vengono caricati in una presentazione comune sulla piattaforma di condivisione Google Drive. I docenti forniscono assistenza nell'uso dei software ed evidenziano eventuali errori o incongruenze (30 min.) (fase 3.3).



*Fig. 3 Esempio di approfondimento sull'argomento «tempi e spazi».*

#### *Fase 4: Esposizione degli approfondimenti*

Ogni gruppo presenta il proprio argomento (50 min.). Per questo compito i docenti individuano studenti che possono essere valorizzati dalla performance in pubblico. Non si tratta quindi del più «bravo» dal punto di vista scolastico, ma di chi possiede adeguate competenze comunicative e relazionali. La studentessa certificata, per il suo profilo di funzionamento, è esclusa da questa scelta perché ha già svolto esperienze relazionali significative in situazioni protette, come la coppia e il gruppo, ma non è detto che lo siano gli altri studenti con BES. In alcuni casi queste attività, infatti, possono rinforzare positivamente, e quindi coinvolgere nel processo

educativo, anche studenti che investono poco sul loro percorso scolastico o dare la possibilità ad altri piuttosto timidi di «aprirsi» e farsi conoscere dal resto della classe.

### *Fase 5: Studio a casa*

In questa fase gli studenti a casa utilizzano il manuale scolastico e la presentazione condivisa per prepararsi alla verifica scritta finale.

### **Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti**

Gli elementi di valutazione e verifica sono di due tipologie.

- *Valutazione di gruppo (formativa)*: l’attività di gruppo viene verificata in itinere attraverso il monitoraggio da parte dei due docenti. Tra i criteri di valutazione ci sono:
  - partecipazione di tutti i membri;
  - capacità di organizzare e suddividere il lavoro;
  - correttezza, completezza e chiarezza del materiale svolto in approfondimento;
  - esposizione del portavoce.
- *Valutazione individuale (sommativa)*: tutti gli studenti sostengono una verifica scritta sulla civiltà dei Sumeri (50 min.). La verifica scritta ricalca il lavoro svolto in classe, è strutturata e contiene esercizi di tipologia diversa come:
  - completamento di carta geografica;
  - completamento di linea del tempo;
  - completamento di schema relativo ai nessi causali tra agricoltura irrigua e sviluppo urbano;
  - definizione di vocaboli;
  - analisi e commento di immagini;
  - domanda aperta sulle innovazioni tecnologiche.

La verifica, costruita in questo modo, risulta accessibile a tutti gli studenti. Non sono necessari né ulteriori adattamenti né particolari strumenti compensativi.

La valutazione, in questo caso, avviene secondo i parametri indicati dal docente curricolare nella sua programmazione annuale. Per la studentessa certificata si fa riferimento a quanto esposto nel PEI nella sezione dedicata: «la valutazione terrà maggiormente conto del contenuto rispetto alla forma». Per questo motivo, non saranno considerati gli errori di ortografia e sintassi nelle domande aperte, ma si

valuterà direttamente la correttezza dei contenuti riportati. Anche per gli studenti con disturbi specifici di apprendimento verranno seguite le indicazioni riportate nelle programmazioni personalizzate.

## T

### RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

Durante la lezione viene incoraggiato lo spirito collaborativo e inclusivo, sia nelle attività da svolgersi a coppie sia, soprattutto, in quelle a gruppi. Questo approccio è molto utile per l'alunna S. poiché, nella dimensione di classe, ha difficoltà a interagire spontaneamente, a gestire l'emotività (soprattutto nei momenti di valutazione) e ha la necessità di sviluppare un metodo di studio adeguato ed efficace che superi la memorizzazione meccanica di informazioni. Progettare una lezione in cui gli studenti lavorino assieme per costruire dei contenuti da condividere ha risvolti positivi nell'integrazione e nel rinforzare l'autostima e il senso di autoefficacia.

## T

### RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

Abbiamo già sottolineato l'importanza del lavoro di gruppo come strategia efficace di insegnamento. Risultati ancora maggiori si possono ottenere attraverso lezioni di compresenza tra l'insegnante di geostoria e il docente di storia dell'arte, valendosi del supporto di strumenti tecnologici per la proiezione di immagini di reperti archeologici.

## B

### BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE E SITOGRADIA

- AA.VV. (2015), *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Andrich S. e Miato L. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo meta-cognitivo*, Trento, Erickson.
- Kagan S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Scataglini C., Cramerotti S. e Ianes D. (2008), *Fare sostegno nelle scuole superiori*, Trento, Erickson.

## LEZIONE 11

---

# KARATE E PEER TUTORING

*Elisa Mazzurana*





**Area disciplinare/Ambito:** Motorio/Linguistico/Espressivo.

**Argomento della lezione:** Approccio alla disciplina del karate attraverso un'attività di *peer tutoring*, finalizzata a dimostrare come l'apprendimento di una disciplina sportiva possa rivelarsi un dispositivo didattico utile al miglioramento della *self-efficacy*.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di secondo grado, classe seconda.

**Età dell'alunno:** 14 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Disabilità intellettuale di grado lieve, disturbo dell'apprendimento (certificazione di dislessia e disgrafia), inibizione (attaccamento fisico alla figura dell'adulto).

## D

### ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

L'alunna è inserita in una classe seconda di un Istituto tecnico cittadino. La classe è composta da 24 studenti, 13 maschi e 11 femmine, provenienti da zone diverse della città e dalle valli limitrofe. Molti ragazzi sono pendolari. V. presenta un lieve ritardo intellettuale, associato a una certificazione di dislessia, disgrafia e a una componente di inibizione emotivo-motoria. Ha rinnovato i test di controllo al passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado. La ragazza ha imparato a usare in maniera autonoma il suo computer portatile, dotato di sintesi vocale, usandolo sia a casa che a scuola. Si dimostra curiosa, motivata e favorevole all'apprendimento. I docenti utilizzano i contenuti dei libri di testo in versione digitale e predispongono dei file con documenti ad hoc, che sono utilizzati da tutta la classe.

La classe appare eterogenea sia nell'apprendimento didattico che sotto il profilo relazionale, presentando al suo interno diversi piccoli sottogruppi. Un'indagine più approfondita evidenzia che la conoscenza e le relazioni tra gli alunni sono superficiali e limitate al tempo scuola. Si percepisce una sorta di passività da parte degli studenti, dettata dal timore di esporsi nei confronti degli altri per paura del loro giudizio e da una dispercezione nella valutazione delle proprie capacità.

## P

### ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

#### Strategie/Applicazioni metodologici-didattici utilizzati

La lezione descritta è inserita all'interno di un percorso trasversale annuale, proposto dal Consiglio di classe. Si decide di progettare un'attività basata sul peer

tutoring, al fine di promuovere la conoscenza tra gli studenti, favorire le relazioni interpersonali, accrescere la componente dell'autostima e della self-efficacy, attraverso la valorizzazione del background culturale, esperienziale e delle competenze personali. Il progetto prevede il coinvolgimento di diverse discipline, in base alle attitudini e alle motivazioni degli alunni, che si alterneranno nel ruolo di peer tutor.

La lezione presentata vede la studentessa come protagonista principale e, nel suo caso, viene scelto come compito l'elaborazione di una lezione nell'ambito delle scienze motorie, su un argomento già conosciuto (aggancio al vissuto personale extrascolastico).

È richiesta una progettazione preparatoria sia scritta («sapere») che a livello motorio («fare»). Successivamente la lezione viene proposta all'intero gruppo classe («saper fare»).

I docenti predispongono azioni e strumenti mirati al supporto del gruppo dei peer tutor, per rendere autonomi, indipendenti e consapevoli gli studenti nell'atto conclusivo e di verifica finale del percorso, identificato con lo svolgimento vero e proprio della lezione.

La cornice di riferimento di tale compito si identifica in una metodologia che promuove l'apprendimento significativo tramite l'elaborazione di un possibile compito di realtà.

## **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Gli obiettivi individuati fanno riferimento agli Obiettivi Specifici di Apprendimento per l'educazione motoria, fisica e sportiva, elaborati da CAPDI (in particolare quelli per il primo biennio del secondo ciclo di istruzione), alle *Linee Guida* (2018) per il secondo ciclo di istruzione della Provincia autonoma di Trento e alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea (2018) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (in particolare la «competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare» e la «competenza alfabetica funzionale»).

## **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

Il percorso didattico intende promuovere lo sviluppo delle seguenti conoscenze, abilità e competenze.

- *Conoscenze*: incrementare le informazioni generali sulla disciplina sportiva del karate (contesto storico-culturale di riferimento), le conoscenze teoriche e lo scopo, la corretta denominazione anatomica di segmenti corporei e dei movimenti da svolgere; la conoscenza generale delle fasi principali di una lezione di scienze motorie; le caratteristiche del testo scritto espositivo-esplicativo ed elementi

- linguistico-espressivi caratterizzanti; saper eseguire alcuni movimenti principali caratterizzanti il karate, in modo logico e sequenziale in base al contesto proposto.
- *Abilità*: saper spiegare autonomamente un'esercitazione in maniera chiara ed efficace, utilizzando un lessico disciplinare peculiare; saper elaborare un testo scritto espositivo-esplicativo relativo a un argomento o evento specifico; interagire in maniera efficace con un gruppo ristretto di compagni, proponendo le proprie idee e accettando quelle degli altri (comportamenti assertivi), collaborando al raggiungimento di un obiettivo comune e condiviso; essere in grado di gestire un gruppo di compagni in maniera autonoma, senza il supporto diretto dell'insegnante; migliorare la gestione delle variabili di spazio e tempo in relazione al proprio corpo e ai movimenti svolti, sia a livello individuale che in relazione duale (coordinazione spazio-temporale, coordinazione intersegmentaria, sviluppo capacità di equilibrio e di ritmo).
  - *Competenze*: essere in grado di applicare una programmazione teorica-scritta a un contesto pratico e reale, adattando le attività proposte in base a eventuali eventi o cambiamenti riscontrati durante il loro svolgimento (livello di capacità dei compagni, tempo effettivo a disposizione, ecc.), trovando soluzioni efficaci in termini comunicativi, organizzativi (di spazi e tempi utilizzati) e per quanto riguarda le esercitazioni pratiche; raggiungere un certo livello di autostima, di autonomia, di padronanza dei contenuti e di acquisizione delle abilità coinvolte, il tutto svolto in un clima di lavoro propositivo, di non giudizio, stimolante ma sereno (self-efficacy); possedere capacità autovalutativa, cioè saper descrivere e giustificare le scelte operative fatte e le modalità con cui sono state svolte.

## **Strumenti, metodi, materiali, risorse**

Materiale presente in palestra (materassini, coni, ecc.); schede relative a test di autostima (Schede 1 e 4); griglia di osservazione; Documento di Autovalutazione (Scheda 2); Report della lezione (Scheda 3); cellulari degli alunni; piattaforma digitale della scuola.

## **Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione**

### ***Fase 1: INPUT***

In base alle osservazioni iniziali della classe, nei primi mesi dell'anno scolastico viene chiesto agli alunni di compilare un questionario relativo alla Valutazione multidimensionale dell'autostima (Bracken, 2003) (è fornito un esempio del test nella Scheda 1). A causa dei risultati emersi, il Consiglio di classe decide di progettare un percorso trasversale per favorire un incremento delle aree dell'autostima e della self-efficacy.

Si viene a conoscenza del fatto che l'alunna V. ha frequentato un corso di karate durante gli ultimi due anni di scuola secondaria di primo grado. Si ipotizza che possa aver acquisito alcune conoscenze specifiche in tale ambito e che questo possa risultare un punto di partenza per il suo inserimento nel percorso di classe. Vengono coinvolti anche gli insegnanti di scienze motorie, di sostegno e di italiano.

### *Fase 2: ELABORAZIONE*

Si progetta di elaborare insieme all'alunna una semplice lezione da proporre ai compagni.

Inizialmente la ragazza lavora individualmente con l'insegnante di scienze motorie, eseguendo una serie di esercizi che conosce. In questo modo il docente può verificare il grado di padronanza e di sicurezza dell'alunna per ogni esercizio (livello pratico-corporeo).

Lo step seguente prevede un'organizzazione sequenziale-logica degli esercizi secondo alcuni parametri disciplinari (fasi della lezione; intensità degli esercizi; livello di sicurezza degli esercizi, disponibilità dei materiali in palestra) e una selezione delle esercitazioni in base ai tempi e agli spazi a disposizione.

Viene dedicata particolare attenzione alla comprensione, gestione e valutazione operativa delle variabili di spazio e tempo.

Successivamente, in collaborazione con l'insegnante di italiano, che affronta la tipologia di testo regolativo come da programma, viene chiesto all'alunna di produrre un testo regolativo relativo alla lezione e alle sue fasi secondo uno schema guidato, con la possibilità di inserire elaborazioni personali.

Infine, vengono coinvolti altri due alunni della classe «esperti» di karate. Grazie al loro contributo viene proposta un'esercitazione di «feedback di ritorno»: si chiede di fare una controprova (dal livello espositivo-teorico a quello pratico-corporeo), ovvero di provare a svolgere la sequenza di esercizi descritta nel testo elaborato dall'alunna. Viene proposto un momento di confronto costruttivo tra gli alunni, chiedendo eventuali considerazioni, suggerimenti o modifiche per la stesura definitiva della programmazione della lezione e la collaborazione nello svolgimento della lezione stessa, con la successiva ripartizione dei compiti operativi, cercando di rispettare il più possibile motivazioni, attitudini e volontà degli alunni (predisposizione dell'ambiente e dei materiali, spiegazione delle esercitazioni, dimostrazioni pratiche, assistenza ai compagni durante le attività, gestione dei tempi e degli spazi).

Dopo una fase di sistemazione, di organizzazione e di simulazione della lezione, questa viene proposta alla classe.

Nella fase centrale della lezione, ogni alunno tutor guida un piccolo gruppo di compagni, mostrando alcuni esercizi specifici e facendo assistenza. Successivamente, dopo un periodo di tempo stabilito, i gruppi di lavoro ruotano, avendo così la possibilità di provare le esercitazioni proposte in ciascuna stazione operativa, una per ogni compagno tutor.

### *Fase 3: OUTPUT e feedback forniti*

A conclusione della lezione viene proposto un momento di valutazione collettiva con la classe. Gli alunni tutor esprimono la loro opinione sul lavoro svolto dai compagni e poi gli altri componenti della classe condividono sensazioni e pareri.

L'insegnante cerca di mediare i commenti emersi, valorizzando il percorso di lavoro svolto e svelando agli alunni la potenzialità costruttiva di eventuali critiche, prendendo anche spunto per brevi approfondimenti specifici disciplinari.

Si deve cercare di innestare un clima di non giudizio, di rispetto e di fiducia reciproca, in cui gli alunni si sentano liberi di condividere anche il loro vissuto personale dell'esperienza, emozioni e considerazioni, positive e negative.

Al termine dell'attività gli alunni tutor compileranno personalmente il documento di autovalutazione relativo alla lezione progettata.

A conclusione dell'intero progetto trasversale di classe viene chiesto agli alunni di compilare un altro questionario per verificare eventuali cambiamenti relativi alle aree dell'autostima, rispetto all'inizio dell'anno (Scheda 4).

Un confronto tra risultati favorirà la riflessione all'interno del Consiglio di Classe, supportando la condivisione dell'esperienza e la valutazione del progetto stesso, soprattutto in termini di progettualità futura.

### **Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti**

La valutazione degli apprendimenti acquisiti viene ottenuta attraverso le seguenti modalità.

- Documento di autovalutazione (Scheda 2): autovalutazione scritta da parte del gruppo dei tutor. Questo aspetto valutativo risulta estremamente importante ed è, a tutti gli effetti, una delle fasi del progetto. L'alunno viene guidato a una riflessione costruttiva circa il percorso didattico che ha svolto, le capacità messe in gioco e le abilità acquisite. Il documento di autovalutazione può essere realizzato anche in un formato condivisibile tramite piattaforma online (ad esempio con Google Drive) e attraverso un link accessibile da qualsiasi dispositivo (cellulare, tablet, pc);
- osservazione della conduzione della lezione;
- valutazione del testo scritto espositivo-regolativo sulla progettazione della lezione;
- Report della lezione, compilato da un paio di alunni della classe non facenti parte del gruppo tutor (Scheda 3). Nel documento viene chiesto di riportare alcune informazioni scientifiche e teoriche emerse, il clima del lavoro di classe, un esercizio a scelta con annessa motivazione, gli aspetti positivi e quelli migliorabili. Gli alunni possono inserire nel documento anche una o due foto che ritengono particolarmente significative e identificano alcuni aspetti della singola lezione (ovviamente previo consenso a inizio anno da parte dei genitori e dopo intervento da parte della polizia postale sull'uso consapevole delle nuove tecnologie). In tal

modo viene introdotto anche un approccio al BYOD (Bring Your Own Device) per scopi di documentazione didattica. La raccolta dei report permette di lavorare sull'aspetto della continuità della programmazione, rendendo trasparenti e accessibili, anche agli alunni assenti, i contenuti delle lezioni.

Gli studenti direttamente coinvolti in questa progettualità possono utilizzare il loro cellulare, sia per registrare «a caldo» informazioni o considerazioni, sia per scattare foto significative.

L'adeguatezza della programmazione didattica viene verificata anche in itinere attraverso il monitoraggio del raggiungimento degli obiettivi operativi durante la lezione, utilizzando e condividendo una griglia di osservazione degli alunni coinvolti che comprende i seguenti elementi:

- gli *aspetti comunicativi* della relazione interpersonale: grado di chiarezza, di comprensione e di efficacia in relazione all'utilizzo di modalità verbale, non verbale (corporea, cinestesica, gestuale, contatto visivo, postura, ecc.), para-verbale (tono, volume, ritmo, ecc.);
- il *clima di lavoro*: caratteristiche principali, emozioni emerse, aspetti propositivi e aspetti migliorabili;
- il *livello di adattamento* e di flessibilità messo in campo dagli studenti in relazione alle attività proposte (esercitazioni), ai tempi di lavoro e ai metodi o alle strategie adottate, sia per gli alunni tutor che per gli altri alunni della classe, sulla base del confronto con la progettazione scritta e condivisa tra gli alunni tutor nella fase di elaborazione;
- il *livello di collaborazione* (disponibilità, supporto, richiesta di aiuto, assistenza, ecc.) e *di rispetto dei ruoli*;
- la rilevazione del perché, del quando e in quale ambito si è reso necessario l'*intervento da parte dei docenti*;
- il *livello raggiunto relativo all'esecuzione degli esercizi*, confrontato con le capacità effettive degli alunni, osservazione dei miglioramenti nei movimenti finalizzati (elementi tecnici, di assistenza, ecc.).

Determinati aspetti coincidono con gli ambiti in cui viene richiesta l'autovallutazione da parte degli alunni tutor, questo per favorire il confronto e l'analisi tra l'osservazione dei docenti e il vissuto degli studenti.



## RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

Come emerge dai contenuti precedentemente illustrati, l'aspetto relazionale risulta essere la chiave portante del progetto trasversale ideato dal Consiglio di classe

ed è fondamentale in ogni fase del piano di lavoro dell'alunna V., proprio per gli obiettivi che si intendono perseguire, attraverso l'acquisizione graduale di abilità e competenze peculiari. Grande evidenza è posta al clima di classe, che può essere effettivamente visualizzato come il termometro del dialogo duale in atto in un determinato spazio e tempo (Chiari, 1997).

## T

### RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

La lezione presentata si basa sulla «risorsa del gruppo dei pari» attraverso la metodologia del peer tutoring. Si è cercato di mettere in evidenza, sin dall'inizio, l'aspetto collaborativo tra colleghi, incorniciando la lezione all'interno di una progettualità più ampia e condivisa dall'intero Consiglio di classe. Proprio grazie a questo, gli alunni sperimentano il duplice ruolo di tutor e di tutee, con le relative aspettative, dinamiche relazionali e valutazioni personali. L'aspetto interdisciplinare risulta fondamentale nelle proposte di compiti di realtà, in cui vi è una necessaria integrazione di contenuti teorici e pratici in cornici di senso più ampie, riferite a diversi contesti di soluzione di problemi.

Da sottolineare, inoltre, come nel caso dell'alunna V. l'idea dell'attività sia scaturita da un'informazione relativa all'attività extrascolastica effettuata dalla studentessa negli anni precedenti. Risulta importante prendere consapevolezza delle realtà presenti sul territorio, per innestare eventuali collaborazioni, magari in previsione di una futura evoluzione della progettualità, ponderatamente inseribile nel potenziale progetto di vita dell'alunna (PdV).

## B

### IBLIOGRAFIA ESSENZIALE E SITOGRADIA

- Bracken B.A. (2003), *TMA – Valutazione Multidimensionale dell'Autostima*, Trento, Erickson.
- CAPDI (2006), *Obiettivi Specifici di Apprendimento dell'educazione motoria, fisica e sportiva*, [http://www.capdi.it/A\\_pubb/Rubriche/Doc\\_capdi/2006/febbraio/osa\\_capdi/osa.pdf](http://www.capdi.it/A_pubb/Rubriche/Doc_capdi/2006/febbraio/osa_capdi/osa.pdf)
- Capuano F., Storace I. e Ventriglia L. (2018), *Apprendimento significativo. Utilizzo didattico delle mappe concettuali*, Torino, Lattes.
- Carraro A. e Lanza M. (a cura di) (2004), *Insegnare/apprendere in Educazione Fisica. Problemi e prospettive*, Roma, Armando Editore.
- Chiari G. (1997), *Climi di classe e stili di insegnamento*. In E. Morgagni e F. Russo (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Bologna, Cooperativa Libraria.
- Cratty B.J. (1985), *Espressioni fisiche dell'intelligenza*, Roma, Società Stampa Sportiva.
- De Anna L. (a cura di) (2011), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi*, Milano, FrancoAngeli.
- Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson.

- Di Pietro M. e Bassi E. (2013), *L'intervento cognitivo comportamentale per l'età evolutiva. Strumenti di valutazione e tecniche per il trattamento*, Trento, Erickson.
- Pellai A., Rinaldin V. e Tamborini B. (2002), *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Trento, Erickson.
- Pope A.W., McHale S.M. e Craighead W.E. (1988), *Self-esteem enhancement with children and adolescents*, Elmsford, NY, Pergamon Press.
- Provincia autonoma di Trento (2018), *Linee guida per il secondo ciclo di istruzione*, <https://www.vivoscuola.it/content/download/29291/689848/version/1/file/Piani+di+studio+2+ciclo+linee+guida+2018.pdf>
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea (2018), 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>

## SCHEDA 1

**Scala delle relazioni interpersonali per la Valutazione multidimensionale dell'autostima  
(Bracken, 2003)**

Assolutamente Vero (AV)	Vero (V)	Non è Vero (NV)	Non è Assolutamente Vero (NAV)	PUNTEGGIO
	AV	V	NV	NAV
1. Di solito con me ci si diverte molto.				
2. La gente non sembra molto interessata a parlare con me.				
3. Sono troppo timido.				
4. Piaccio alla maggior parte della gente.				
5. Gli altri mi evitano.				
6. Molte persone si burlano di me.				
7. Non sono accettato da coloro che mi conoscono.				
8. La maggior parte della gente mi trova interessante.				
9. Alla gente piace stare con me.				
10. Il più delle volte mi sento ignorato.				
11. Mi sento ammirato dalle persone dell'altro sesso.				
12. Nessuno ride quando racconto barzellette.				
13. La maggior parte della gente mi apprezza così come sono.				
14. Spesso mi sento lasciato fuori.				
15. La gente dice bugie sul mio conto.				
16. Ho molti amici.				
17. Passo molto tempo sentendomi solo.				
18. Non sono mai sicuro di cosa fare quando mi trovo con persone che non conosco bene.				
19. Gli altri mi dicono i loro segreti.				
20. La gente se la prende con me.				
21. Ho l'impressione che gli altri non si accorgano di me.				
22. Ricevo molte telefonate dagli amici.				
23. Molte persone hanno una scarsa opinione di me.				
24. Permetto agli altri di approfittarsi di me in maniera eccessiva.				
25. Bisogna che gli altri mi conoscano prima che io possa piacere loro.				
Punteggio grezzo totale della scala interpersonale				
Note: Nel test sono presenti sia item positivi che negativi. Gli item positivi ricevono punteggi nel seguente modo: AV=4; V=3; NV=2; NAV=1. Gli item con connotazioni negative seguono un ordine inverso: AV=1; V=2; NV=3; NAV=4). Per la versione completa del test si rimanda a Bracken B.A. (2003), <i>TMA – Valutazione Multidimensionale dell'Autostima</i> , Trento, Erickson.				

**SCHEDA 2**  
**Documento di Autovalutazione**

Nome e cognome: _____ Classe: _____		
		Data: _____
Ambito	Programmazione scritta	Conduzione pratica della lezione programmata
<b>Comunicazione</b>	Ho avuto difficoltà nella descrizione scritta delle attività?	Sono riuscito a spiegare le esercitazioni come avrei voluto? Sono riuscito a farmi capire dai compagni?
<b>Attività</b>	Quale criterio ho utilizzato per la scelta delle attività?	Ho dovuto adattare o modificare le attività che avevo stabilito?
<b>Tempi</b>	Come ho fatto a scegliere i tempi di svolgimento?	Sono riuscito a gestire i tempi come avevo previsto nella programmazione?
<b>Clima</b>	Come è stata la mia percezione della classe (clima, sentimenti emersi, ecc.)?	
<b>Metodo</b>	Ho adottato strategie durante la conduzione della lezione per favorire la comunicazione o lo svolgimento di esercizi?	
	Ho raggiunto gli obiettivi che mi ero prefissato?	Ho avuto momenti di difficoltà? Perché?
	Cosa e dove potrei migliorare?	Come valuto complessivamente il mio operato?

**SCHEDA 3**  
**Report della lezione**

<b>Report della lezione n°</b> _____	Data: _____
<b>DISCIPLINA: SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE</b>	
<b>Informazioni «scientifiche» emerse</b>	
<b>Come ha lavorato la classe (clima, sentimenti emersi e percepiti, problemi, ecc.)</b>	
<b>Descrizione di un esercizio a scelta (e spiegazione del perché è stato scelto)</b>	
<b>Nuove conoscenze acquisite dalla lezione</b>	
<b>Aspetti positivi della lezione</b>	<b>Aspetti negativi della lezione</b>
<b>Riflessioni personali</b>	
Nome e cognome: _____	
Firma: _____	
Classe: _____	

**SCHEDA 4**  
**Test per la valutazione dell'autostima**

---

Nome e cognome: \_\_\_\_\_

Le seguenti domande sono utili per capire come ti senti e cosa pensi di certe situazioni che ti riguardano da vicino.  
 Non ci sono risposte giuste o sbagliate; ognuno può pensarla diversamente.

È importante che tu risponda indicando quello che *pensi veramente*, e non quello che credi piacerebbe agli altri.

Domanda	È vero	Qualche volta	È falso
1. Non sono contento dei miei risultati scolastici.			
2. Mi muovo in modo impacciato.			
3. All'interno della mia famiglia sono una persona importante.			
4. Ho paura di non piacere ai miei compagni.			
5. Faccio sempre un po' di compiti anche il sabato e la domenica.			
6. In qualche materia sono abbastanza bravo.			
7. Mi piace il mio aspetto fisico.			
8. Quando sono con la mia famiglia mi sento soddisfatto di me.			
9. I miei compagni mi fanno sentire come se non fossi abbastanza bravo.			
10. Qualche volta mi capita di dire una bugia.			
11. Quando il mio insegnante spiega vorrei riuscire a capire di più.			
12. Vorrei essere più alto di come sono.			
13. Ho desiderato scappare da casa.			
14. I miei amici ascoltano le mie idee.			
15. Accetto di perdere al gioco.			
16. Sono orgoglioso dei miei voti scolastici.			
17. Ho un viso simpatico.			
18. Il mio comportamento rende infelici i miei genitori.			
19. Sono soddisfatto di me quando sono con i miei amici.			
20. Se mi arrabbiassi con un amico potrei rispondergli male.			
21. Sono troppo lento nel finire i compiti di scuola.			
22. Vorrei che il mio peso fosse diverso.			
23. Sono un buon figlio.			
24. Vorrei sentirmi più a mio agio quando sono in compagnia di altre persone.			
25. Metto in ordine la mia stanza anche senza che me lo ricordino.			
26. Quando sono a scuola sono soddisfatto di me.			
27. I miei occhi sono belli.			
28. I miei genitori hanno buone ragioni per essere orgogliosi di me.			
29. Vorrei essere più bravo nel farmi degli amici.			
30. Pur di vincere a un gioco posso anche non rispettare le regole.			
31. Vado male in molte materie.			
32. Non sono contento del mio aspetto fisico.			
33. La mia è una bella famiglia.			

Domanda	È vero	Qualche volta	È falso
34. Vorrei piacere di più ai miei amici.			
35. Quando è ora di tornare a casa non ritardo mai, sono sempre puntuale.			
36. Penso che le mie pagelle scolastiche siano abbastanza buone.			
37. Sono bravo negli sport.			
38. La mia famiglia non è contenta di me.			
39. Per me è facile fare nuove amicizie.			
40. Mi arrabbio quando i miei genitori non mi lasciano fare quello che voglio.			
41. Vorrei essere più bravo a scuola.			
42. Vorrei avere l'aspetto fisico di qualcun altro.			
43. Credo che i miei genitori sarebbero felici se io fossi molto diverso da come sono.			
44. Ho abbastanza amici.			
45. Mi lavo sempre i denti dopo aver mangiato.			
46. Sono abbastanza bravo nei compiti in classe.			
47. Sono contento del mio corpo.			
48. Mi piace come mi comporto quando sono in famiglia.			
49. Sono un buon amico/a.			
50. Preferirei che venisse incolpato un altro ragazzo al posto mio.			

### Istruzioni per l'attribuzione dei punteggi

Punteggio

È vero = 2

Qualche volta = 1

È falso = 0

Nota: per gli item sottolineati il punteggio dovrà essere calcolato nel modo inverso. La scala di controllo (tendenza a mentire) viene esclusa dal punteggio di autostima.

Ambito scolastico	1	6	11	16	21	26	31	36	41	46	TOT.
<b>Ambito corporeo</b>	2	7	12	17	22	27	32	37	42	47	
<b>Ambito familiare</b>	3	8	13	18	23	28	33	38	43	48	
<b>Ambito interpersonale</b>	4	9	14	19	24	29	34	39	44	49	
<b>Scala di controllo</b>	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	
											<b>TOT.</b>

Il test è adatto a essere somministrato a soggetti di età compresa tra i 9 e i 14 anni.

Comprende una scala di controllo (Scala delle bugie) per verificare la tendenza del soggetto a presentare una visione migliore di sé. Il questionario si considera di dubbia validità se nella scala di controllo si ottiene un punteggio tra 12 e 14; si considera non valido se si ottiene un punteggio > 14.

Più che il punteggio totale, è importante considerare il punteggio parziale in ciascuno dei 4 ambiti (scolastico, corporeo, familiare, interpersonale). L'autostima in una dimensione viene considerata carente se il punteggio è al di sotto di 13.

Riferimenti bibliografici:

Di Pietro M. e Bassi E. (2013), *L'intervento cognitivo comportamentale per l'età evolutiva. Strumenti di valutazione e tecniche per il trattamento*, Trento, Erickson (adattamento da Pope, McHale e Craighead, 1988).



## LEZIONE 12

---

# LE CONQUISTE PROSPETTICHE DEL RINASCIMENTO

*Silvio Bagnariol*





**Area disciplinare/Ambito:** Storia dell'arte.

**Argomento della lezione:** La lezione si propone di consolidare negli allievi specifiche competenze disciplinari di storia dell'arte, precedentemente acquisite attraverso lo studio comparativo degli elementi prospettici di alcune opere pittoriche, architettoniche e scultoree del primo Rinascimento.

**Grado scolastico/classe:** Scuola secondaria di secondo grado, classe seconda.

**Età dell'alunno:** 16 anni.

**Tipologia della disabilità e grado di comprensione:** Disabilità intellettuale di grado medio.

## D

### ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

L. è un alunno certificato con disabilità intellettuale di grado medio (APA, 2013). Gli insegnanti evidenziano che a scuola presenta particolari difficoltà di apprendimento nell'area linguistica, in particolare nella comprensione, nella memorizzazione e nell'espressione, e per questa ragione dispone di un vocabolario molto povero sia nella produzione scritta che in quella orale.

A causa della sua disabilità intellettuale, quando L. copia gli appunti dalla lavagna o sotto dettatura non comprende a pieno il senso di ciò che scrive, non è in grado di selezionare e gerarchizzare le informazioni o di rielaborarle autonomamente e spesso le ricorda solo mediante reiterazione meccanica.

L., però, ha anche diverse potenzialità di apprendimento: riesce a copiare perfettamente ogni informazione — in particolare le immagini — e ha un vero e proprio talento nel disegnare e nel colorare. Inoltre è metodico, collaborativo e disponibile a seguire le indicazioni sia del docente di sostegno che di quello disciplinare: per questo motivo, se aiutato, rielabora i suoi appunti con colori, schemi e immagini ritagliate, fino a farli risultare formalmente comprensibili e ordinati.

Ha un carattere timido e introverso, a volte ansioso; difficilmente esprime le proprie emozioni e, tanto con i compagni quanto con i docenti, non prende mai per primo l'iniziativa. Spesso non riesce a far fronte a situazioni troppo caotiche: quando la classe, composta da 24 alunni piuttosto vivaci, diventa particolarmente rumorosa, si chiude in se stesso, anche attraverso uno specifico atteggiamento del corpo, mettendo entrambe le mani attorno alla testa.

È capitato, negli anni, che qualche compagno a volte lo prendesse in giro e anche per questo motivo L. sembra aver legato solo con un altro allievo, altrettanto timido, che spesso gli fa da tutor durante le ore di assenza del docente di sostegno.

I docenti hanno provato a migliorare il livello di inclusione e il clima generale della classe modificando la sistemazione degli allievi nell'aula, tuttavia le soluzioni didattiche adottate hanno mantenuto il setting tradizionale a file parallele e le lezioni frontali di tipo ex-cathedra.

## P ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

Tra i paradigmi antropologici e della disabilità, quello bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2001; Ianes e Cramerotti, 2011) è quello che ha ispirato l'intervento didattico: oltre ai fattori eziologici e personali — secondo un approccio *ecologico* — sono stati presi in considerazione anche la *partecipazione sociale*, i *fattori ambientali* e quelli *contestuali*. Per questo motivo, al pari dei linguaggi strategici (Olson, 1979), altri mediatori didattici fondamentali (Damiano, 2013) sono stati un *nuovo setting di apprendimento*, i *materiali didattici* e le *relazioni tra gli studenti*.

Trent'anni di ricerche sugli studenti con disabilità intellettuale (Vianello, 2012) hanno dimostrato che anche questi alunni possono sviluppare il loro potenziale di apprendimento se riescono a:

- *utilizzare i linguaggi analogici e la comunicazione analogica* (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971), che stabiliscono un continuum con il reale, rendono la conoscenza meno incomprensibile e indecifrabile e quindi risultano maggiormente strategici per il loro apprendimento (Antonietti, 1999);
- *sviluppare i processi agentivi*, perché questi studenti migliorano le loro capacità intellettive attraverso il *fare* e l'*azione* più che con l'apprendimento teorico (Vygotskij, 1966; Pfanner e Marcheschi, 2005; Cottini e Rosati, 2008; Cottini, 2012);
- *apprendere in situazione di apprendimento* assieme ai loro compagni secondo l'*approccio socio-costruttivista*, per cui lo sviluppo delle competenze avviene in modalità *sociale* prima che individuale (Vygotskij, 1966).

Per questi motivi, tra le metodologie didattiche inclusive possibili (Demo, 2015), la *didattica laboratoriale* è quella che meglio si presta a rispondere ai bisogni formativi di L.. Dopo aver progettato la nuova aula-laboratorio (Tessaro, 2002), nello stesso spazio dell'«aula madre» (Baldacci, 2006) e mediante lo sviluppo di alcune attività tra i compagni, è stato realizzato un *contesto laboratoriale* (Ellerani, 2014): nel nuovo «spazio mentale attrezzato» (Baldacci, 2006) è stata promossa la *partecipazione attiva di tutti gli studenti* integrando ai linguaggi verbali dell'usuale lezione ex-cathedra i *linguaggi strategici* per l'apprendimento di L. e i suoi *talenti* (Margiotta, 1997).

Proprio attraverso il fare e l'azione L. ha costruito assieme ai compagni rappresentazioni, schemi, situazioni analogiche che sono stati di aiuto nel processo di astrazione e di comprensione del compito cognitivo (Antonietti, 1999).

I nuovi apprendimenti, appartenenti alla Zona di Sviluppo Prossimale degli studenti (ZPS) (Vygotskij, 1966), hanno permesso l'elicitazione di alcune competenze da parte di L. e dei suoi compagni, opportunamente rilevate dal docente curricolare e da quello di sostegno presenti in classe.

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Gli obiettivi a breve, medio e lungo termine cui è finalizzata la lezione per L. si collocano nell'ambito del Piano Educativo Individualizzato.

– *Obiettivi a breve termine:*

- favorire l'esecuzione del compito cognitivo;
- migliorare i livelli di attenzione e le modalità di completamento del compito cognitivo.

– *Obiettivi a medio termine:*

- utilizzare le proprie strategie apprenditive (metodo di studio);
- favorire la relazione con i pari in contesti formali in classe.

– *Obiettivi a lungo termine:*

- migliorare la capacità argomentativa;
- migliorare la sicurezza di sé con compagni e adulti.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

- *Conoscenze.* 1. L'Umanesimo e l'arte: il Rinascimento a Firenze. 2. Il recupero dell'antico, la concezione antropocentrica, la rappresentazione del mondo reale attraverso la prospettiva. 3. I grandi innovatori: Brunelleschi, Donatello e Masaccio.
- *Abilità.* 1. Identificare le principali caratteristiche stilistiche del Rinascimento, nei suoi singoli elementi iconografici. 2. Mettere a confronto fenomeni artistici, testi figurativi simili/diversi ricavandone analogie/differenze.
- *Competenze.* Riconoscere e comparare i modelli compositivi tipici delle opere rinascimentali in pittura, architettura e scultura.

### **Strumenti, metodi, materiali, risorse**

Nel *profilo del docente inclusivo*, nell'ambito dei «cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva» (EA, 2014, p. 17), si fa esplicito riferimento al *saper lavorare in gruppo*.

Prima dell’esperienza di didattica laboratoriale il docente di sostegno e quello di storia dell’arte hanno dovuto:

- preparare un nuovo setting di apprendimento diviso in «isole di lavoro» (Emmer e Evertson, 2013);
- assegnare adeguatamente gli studenti a ciascun mini-gruppo, in particolare a quello di cui ha fatto parte L.;
- preparare per ogni isola i *materiali* e gli *strumenti* potenzialmente utili agli studenti: un cartellone, immagini a colori di alcune opere d’arte, forbici, colla, pennarelli, colori a pastello, matite, righelli;
- dotare la classe di un computer e di una stampante a colori;
- preparare delle prove di verifica e di autovalutazione per gli studenti;
- progettare una rubrica valutativa per la valutazione e l’osservazione dei processi cognitivi sviluppati in fieri durante il laboratorio.

Il docente di sostegno e quello disciplinare hanno sperimentato tutte le fasi del co-teaching (Ghedin, Di Masi e Aquario, 2013): *co-progettazione*, *co-insegnamento* e *co-valutazione*.

Nello specifico, durante la fase di *co-progettazione* e con particolare attenzione allo studente con disabilità intellettuiva, i due docenti hanno discusso insieme di:

- obiettivi
- processi cognitivi da sviluppare
- tecniche di insegnamento
- modalità di apprendimento
- tecniche e modalità di valutazione dello sviluppo delle competenze.

In genere la costruzione del contesto della classe e di ciascun gruppo è fondamentale per la qualità dell’apprendimento di tutti gli altri studenti con BES. Considerate le difficoltà relazionali di L. con la classe, la corretta distribuzione degli allievi per ciascun mini-gruppo ha quindi richiesto una particolare attenzione da parte dei docenti: del mini-gruppo di L. hanno fatto parte lo studente-tutor ma anche un altro compagno che nel corso degli anni si è dimostrato particolarmente sensibile e aperto verso il compagno con disabilità.

Durante le attività nel nuovo contesto classe, sia il docente disciplinare che quello di sostegno hanno avuto il ruolo di osservatori, ma hanno anche avviato i lavori e monitorato lo sviluppo dei processi di apprendimento; sono intervenuti su richiesta dei mini-gruppi e hanno *valutato i processi cognitivi in fieri* di L.

## **Descrizione dell’attività/Fasi di svolgimento della lezione**

### **Fase 1: INPUT**

Il *nuovo ambiente di apprendimento*, i *materiali* e gli *strumenti specifici*, i *compagni come mediatori* fanno parte dei nuovi stimoli forniti a tutta la classe.

L'organizzazione dell'aula e del suo spazio è fondamentale per la riuscita ottimale di un lavoro di «cooperative learning» (Johnson, Johnson e Holubec, 2015). Per ottenere un nuovo ambiente di apprendimento nello spazio tradizionale dell'aula madre, gli insegnanti hanno opportunamente suddiviso lo spazio complessivo dell'aula riunendo i tavoli a coppie: questa soluzione ha permesso di ottenere un'*isola di lavoro* di dimensioni sufficienti a contenere i materiali di studio e tale da promuovere interazioni efficaci tra i compagni. Considerata la vivacità degli studenti, per consentire un lavoro proficuo a ciascun mini-gruppo, le isole sono state opportunamente dislocate ai bordi dell'aula, in posizione il più possibile distante l'una dall'altra. I banchi in eccesso sono stati disposti al centro dell'aula come supporto per i materiali di lavoro dei docenti.

Gli studenti sono stati suddivisi in gruppetti da tre, sulla base dei seguenti *ruoli e compiti*: il *direttore dei lavori* doveva progettare lo spazio compositivo dell'intero cartellone, l'*architetto* aveva il compito di individuare gli elementi compositivi richiesti; infine il *capo-cantiere* doveva eseguire sul cartellone le direttive dell'architetto.

Per permettere di esprimere al meglio le sue potenzialità, i docenti hanno attribuito a L. il ruolo di capo-cantiere del suo mini-gruppo. In questa circostanza è stata fondamentale la capacità di mediazione dei due compagni — uno dei quali è il *peer-tutor* che solitamente si siede al suo fianco in classe — per le capacità di coinvolgimento dimostrate durante i momenti di difficoltà cognitiva e nell'attenuare gli atteggiamenti di evitamento di L. rispetto al compito.

Su ogni tavolo gli studenti hanno trovato i materiali e gli strumenti specifici: un cartellone, immagini a colori di alcune opere d'arte, forbici, colla, pennarelli, colori a pastello, matite, righelli; un personal computer e una stampante sono stati collocati in un angolo dell'aula. Anche la strutturazione dei materiali (Ianes e Macchia, 2008), le loro modalità di distribuzione e di fruizione hanno influito notevolmente sulla qualità di lavoro degli alunni. I materiali utilizzati per il cooperative learning, anche se di tipo tradizionale e facilmente reperibili, hanno richiesto grande attenzione progettuale da parte dei docenti, soprattutto al fine di *aumentare la partecipazione e l'interazione di L. con i compagni*.

## Fase 2: ELABORAZIONE

Nel corso della lezione di un'ora le attività sono state svolte secondo la seguente scansione temporale.

- *Introduzione alla lezione (verbale, 5 minuti)*: i docenti hanno illustrato le attività dell'ora di lezione in modalità co-teaching. Il docente di storia dell'arte si è soffermato sulla descrizione dell'argomento della lezione «le conquiste prospettiche del Rinascimento», esplicitando quali artisti sarebbero stati oggetto della lezione, ma anche quali sarebbero stati gli obiettivi, la tipologia di prodotto da realizzare e i criteri di valutazione.

Il docente di sostegno si è soffermato invece sulla descrizione dei *media* che ciascun gruppetto avrebbe potuto utilizzare durante le fasi di realizzazione del cartellone, spiegando quando utilizzare quelli analogici e quando le descrizioni scritte. Inoltre ha spiegato quali ruoli sarebbero stati assegnati a ciascuno studente.

- *Prima attività (analogica, 15 minuti)*: ciascun gruppo ha dovuto analizzare la *composizione prospettica* di tre opere del Rinascimento (in pittura, architettura e scultura): «La Trinità» di Masaccio, la «Cappella de' Pazzi» di Brunelleschi, il «Banchetto di Erode» di Donatello. È stato quindi chiesto agli studenti di individuare gli elementi tipici della *prospettiva* (la linea di orizzonte, il punto prospettico, le linee di fuga) e gli elementi *geometrici* (come cerchi, triangoli, quadrati) tipicamente presenti nelle opere rinascimentali, e di disegnarli direttamente su ciascuna immagine utilizzando i materiali a disposizione. In questa fase della lezione L. ha eseguito le direttive del compagno «architetto» disegnando le differenti geometrie compositive.
- *Seconda attività (analogica, 15 minuti)*: è stato chiesto di individuare gli elementi stilistici tipici del Rinascimento presenti in ogni immagine (archi a tutto sesto, volte a botte, soffitto a cassettoni, paraste, pulvini, ordini classici, timpani, medaglioni, cupole, etc.), di ritagliarli e di ridisegnarvi a fianco un elemento costitutivo o un particolare (capitello, trabeazione, nervatura) utilizzando una seconda area del cartellone. A lato di ogni foto e del particolare doveva essere indicato il termine corretto dell'elemento iconografico individuato. L. ha ritagliato e ridisegnato gli elementi iconografici scelti dal suo gruppo.
- *Terza attività (verbale e analogica, 15 minuti)*: gli studenti hanno dovuto restituire un'analisi iconologica di ciascuna delle tre immagini attraverso la realizzazione di una semplice mappa concettuale. L. ha copiato su alcuni cartoncini le parole-chiave individuate dai compagni, le ha ritagliate e le ha incollate nella posizione corretta indicata dai compagni.
- *Breve test (verbale, 10 minuti)*: a tutti gli studenti è stato consegnato un semplice test a scelta multipla: dieci domande cognitive sugli argomenti appena sviluppati, e altrettante domande metacognitive riguardanti la metodologia di lavoro adottata nell'esperienza laboratoriale e le difficoltà incontrate nello svolgere il proprio ruolo e nel lavorare in gruppo. Il test di L. è stato opportunamente dotato di immagini per facilitare la comprensione delle richieste.

Durante lo svolgimento dell'attività, mano a mano che sono emersi i risultati formali dell'analisi compositiva, gli studenti hanno individuato insieme gli elementi comuni e quelli differenti, comparando le tre opere proposte per *analogia* e per *confronto*.

L. ha partecipato attivamente anche a quest'ultima attività di ricerca.

### *FASE 3: OUTPUT e feedback forniti*

La fase di output dell'attività è consistita nella realizzazione, da parte di ciascun mini-gruppo, di un *cartellone creativo a priorità analogica* che contenesse prevalen-

temente immagini, disegni, colori, segni grafici e alcune parti descrittive, nonché un *test di autovalutazione* e un *test a risposta multipla* di accertamento delle nuove conoscenze apprese.

I cartelloni sono stati presentati alla classe e sono stati oggetto di valutazione nel corso di una lezione successiva al laboratorio.

L. ha partecipato descrivendo le nuove conoscenze, abilità e competenze acquisite.

### **Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti**

Il tema della *valutazione* — cioè dell’attribuzione di valore — e delle modalità valutative è strettamente connesso a quello delle scelte didattico-metodologiche e dovrebbe essere propedeutico a qualsiasi scelta didattica nella progettazione di un percorso formativo.

Come suggerito nel rapporto sull’integrazione scolastica e le proposte didattiche per la scuola secondaria superiore dell’Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione per Studenti Disabili, «è importante utilizzare per tutti gli alunni la struttura del curriculum standard. Tuttavia, in molti casi è necessario modificare il curriculum standard non solo per gli alunni disabili, ma per tutti gli studenti» (AE, 2005, pp. 21-22). Proprio nella logica della valutazione inclusiva e del curriculum di ciascuno studente, tutti gli allievi hanno potuto sviluppare il proprio percorso formativo, ciascuno con un proprio linguaggio e un proprio medium per apprendere. In questa cornice anche L. ha potuto essere valutato sviluppando i propri processi cognitivi ed è stato in grado di raggiungere un proprio livello-soglia di competenza.

Come è possibile attuare una corretta *valutazione inclusiva*, che tenga conto delle difficoltà di apprendimento degli alunni con BES e, quindi, degli stili cognitivi e delle *formae mentis* di tutti? La prospettiva che ci sembra più opportuna è quella di Ferdinando Montuschi (1993) e Fiorino Tessaro (2002), secondo cui, proprio per rispondere alle differenti *formae mentis* delle attuali classi, bisogna attuare una *valutazione integrata*, che tenga cioè conto di aspetti *quantitativi* e *qualitativi* che siano «in un rapporto di interazione ottimale» in modo da «poter cogliere una valutazione più significativa» (Montuschi, 1993).

«Poiché un risultato è sempre la conseguenza di un processo d’azione, senza l’analisi del processo, la comprensione dei risultati risulta fortemente problematica e comunque parziale» (Lipari, 1995, p. 148).

Si tratta quindi, anche in questo caso, di valutare i *prodotti*, in questa circostanza sia scritti che grafici, ma soprattutto i *processi* di apprendimento.

– *Prodotti*. Nel caso del cartellone, per ciascuna delle tre fasi (Input, Elaborazione e Output) sono state valutate le seguenti *evidenze*: la complessità dell’analisi grafico-compositiva; la corretta associazione del particolare iconografico e della termino-

logia specifica; la strutturazione chiara ed efficace delle mappe concettuali. Il test a risposta chiusa ha restituito inoltre un altro elemento oggettivo di valutazione delle nuove conoscenze acquisite dagli studenti.

- *Processi.* Sono stati valutati attraverso l’osservazione sistematica da parte dei due docenti mediante l’utilizzo di una rubrica valutativa. Gli indicatori di processo in essa contenuti sono stati pensati per soddisfare le quattro «componenti della competenza» (Tessaro, 2015): *cognitiva, metacognitiva, relazionale e operativo-agentiva* (tabella 1). Per ciascun processo relativo alle componenti della competenza è stato possibile articolare la valutazione in cinque profili o livelli-soglia: *esordiente, praticante, standard, rilevante, eccellente*.

Nel caso di L. i processi oggetto di valutazione della rubrica, sono indicati in corsivo nella tabella 1.

La valutazione della competenza è stata effettuata secondo i principi della «triangolazione valutativa» (Pellerey, 2008) e ha riguardato la *pluralità di valutatori* (i due docenti e i singoli studenti), gli *oggetti della valutazione* (prodotto e processi) e gli *strumenti valutativi* (analogici e non).

I criteri, le modalità e i processi oggetto della valutazione sono stati esplicitati a tutta la classe prima dell’esperienza laboratoriale.

L’autovalutazione delle attività di L. è avvenuta grazie ad alcune domande semplificate e corredate di immagini in modo da aiutarlo nel processo di comprensione.



## RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

In passato i rapporti tra *intelligenza* e *affettività* hanno sempre guidato le riflessioni di Vygotskij sulla disabilità intellettuale (Vianello, 2008): «la natura del rapporto tra affettività e intelligenza è infatti condizionata sia da fattori organici (ad esempio lesioni cerebrali) che da fattori sociali». Per Vygotskij la disabilità intellettuale, che non è una sindrome ma il suo effetto o il suo risultato sul piano cognitivo e relazionale (Pfanner e Marcheschi, 2005; Vianello, 2008), è strettamente connessa all’influenza dei fattori sociali tanto che «le conseguenze sociali del deficit rafforzano e consolidano il deficit» (Vianello, 2008). Di conseguenza nel *paradigma sociale alla disabilità* lo stesso deficit è un prodotto sociale. Le pratiche didattiche finora adottate a scuola hanno raramente promosso attività in piccolo gruppo e di cooperative learning e questo non ha aiutato L. a migliorare la qualità delle relazioni con i suoi compagni — già complicate — né a rafforzare la propria autostima e a sviluppare i propri apprendimenti. Alcune domande metacognitive, rivolte direttamente a L. in merito al proprio livello di gradimento delle attività svolte nella modalità laboratoriale, hanno infatti rilevato la necessità di sviluppare contemporaneamente gli apprendimenti e i legami affettivi insieme ai suoi compagni.

TABELLA 1

Valutazione dei processi cognitivi, metacognitivi, relazionali e operativo-agentivi per tutta la classe. In corsivo i processi oggetto della valutazione di L.

PROCESSI COGNITIVI VALUTATI				
	Processi prevalentemente cognitivi (Componente cognitiva della competenza)	Processi prevalentemente metacognitivi (Componente metacognitiva della competenza)	Processi prevalentemente relazionali (Componente relazionale della competenza, trasversale a tutte le attività)	Processi prevalentemente operativo-agentivi (Componente operativo-agentiva della competenza)
<b>Attività n. 1:</b> analisi della composizione prospettica di tre opere rinascimentali.  <b>Prodotto:</b> elaborazione grafica.	Individuare la tipologia di prospettiva. Selezionare gli elementi costitutivi della prospettiva.	Giustificare gli elementi figurativi individuati.		<i>Disegnare gli elementi geometrico-compositivi.</i> <i>Colorare gli elementi geometrico-compositivi.</i>
<b>Attività n. 2:</b> analisi grafica degli elementi iconografici rinascimentali.  <b>Prodotto:</b> disegni a mano.	Riconoscere eventuali semplici geometrie composite: triangolo, cerchio, quadrato, ecc. Comparare fra loro gli elementi simili.	Spiegare il rapporto tra le figure geometriche della composizione.	<i>Interagire costruttivamente con gli altri membri del gruppo.</i> Rispettare i ruoli del cooperative learning. Discutere in merito alle scelte adottate. Mantenere un clima partecipativo.	<i>Ritagliare gli elementi iconografici.</i> <i>Ridisegnare gli elementi iconografici.</i>
<b>Attività n. 3:</b> descrizione dell'opera d'arte.  <b>Prodotto:</b> mappa concettuale.	Descrivere l'opera d'arte negli aspetti iconografici e iconologici.	Giustificare l'organizzazione della conoscenza all'interno della mappa concettuale.		<i>Ritagliare i cartoncini con le parole chiave.</i> <i>Muovere i cartoncini cercando una giusta collocazione delle parole-chiave.</i> <i>Incollare i cartoncini.</i>



## RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

L'Unità di Apprendimento è collocata all'interno di un percorso interdisciplinare che ha interessato anche gli insegnanti di storia, filosofia, disegno. Prima di affrontare la lezione il docente di storia dell'arte ha coinvolto il collega di storia per un inquadramento storico-economico dell'epoca, quello di filosofia per restituire

la visione antropocentrica tipica dell’Umanesimo e del Rinascimento, quello di disegno per l’individuazione degli elementi costitutivi della prospettiva. Tutti gli approfondimenti interdisciplinari sono stati propedeutici all’analisi iconografica e simbolica delle immagini proposte.

Al pari dei materiali e del nuovo ambiente di apprendimento, nel corso della lezione i *compagni* sono stati i veri e propri *mediatori per l’apprendimento*: tutti si sono misurati con le regole del cooperative learning con un ruolo specifico e interdipendente (Johnson, Johnson e Holubec, 2015) e due di loro hanno lavorato attivamente con L.

La lezione di un’ora con la metodologia di lavoro in piccolo gruppo è stata considerata propedeutica alla preparazione di una visita guidata nella città di Firenze: tutti gli studenti, riuniti in piccoli gruppi, hanno preparato a casa delle schede di analisi dei monumenti e delle opere da visitare, riutilizzando la medesima modalità di analisi iconografica adoperata nel lavoro in classe.

L. ha utilizzato il suo talento per il disegno per elaborare la grafica di una semplice scheda, servendosi delle stesse modalità di apprendimento apprese a scuola.

## B

### BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- AE – Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione per Studenti Disabili (2005), *L’integrazione scolastica e proposte didattiche per la scuola secondaria superiore*, [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education\\_iecp\\_secondary\\_it.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_it.pdf)
- Antonietti A. (a cura di) (1999), *Educare alla visualizzazione. Training immaginativo-spaziale per soggetti con ritardo mentale*, Trento, Erickson.
- APA (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth Edition, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad. it., *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta edizione a cura di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini.
- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2012), *Appunti sull’integrazione scolastica e sulla disabilità intellettuale*, <https://drive.google.com/folderview?id=0B8xjTZ7vA4zWWkJNSV9ZdVZzOGc&usp=sharing>
- Cottini L. e Rosati L. (2008), *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all’intervento inclusivo*, Perugia, Morlacchi.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, Milano, FrancoAngeli.
- Demo H. (a cura di) (2015), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ellerani P. (2014), *Metodi e tecniche attive per l’insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Roma, Anicia.
- Emmer E.T. e Evertson C.M. (2013), *Didattica e gestione della classe. Creare un ambiente di apprendimento efficace nella scuola secondaria*, Milano-Torino, Pearson.

- EA – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, [http://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_IT.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf).
- Ghedin E., Di Masi D. e Aquario D. (2013), *Co-teaching in action: una proposta per promuovere la scuola inclusiva*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 11, pp. 157-175.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2011), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Johnson D., Johnson R. e Holubec E. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Margiotta U. (a cura di) (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Roma, Armando.
- Montuschi F. (1993), *Valutazione nella scuola media*, «Annali della Pubblica Istruzione», vol. 64, pp. 1-34.
- Olson D.R. (1979), *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher.
- OMS — Organizzazione Mondiale della Sanità (2001), *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Pellerey M. (2008), *Educare. Manuale di Pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS.
- Pfanner P. e Marcheschi M. (2005), *Il ritardo mentale. Capire e curare una grave malattia della mente*, Bologna, il Mulino.
- Tessaro F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento nella secondaria*, Roma, Armando.
- Tessaro F. (2015), *Indicazioni per le attività on line per il corso TFA. Corso di didattica generale*. Accademia di Belle Arti di Venezia.
- Vianello R. (2008), *Disabilità intellettive. Per studenti di laurea magistrale*, Parma, Edizioni Junior.
- Vianello R. (2012), *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive. Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*, Trento, Erickson.
- Vygotskij L.S. (1966), *Pensiero e Linguaggio*, Firenze, Giunti.
- Watzlawick P., Beavin J.H. e Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Ubaldini.



## LEZIONE 13

---

# SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI AUTOREGOLAZIONE EMOTIVA ATTRAVERSO TRAINING DI COMUNICAZIONE FUNZIONALE E APPRENDIMENTO COOPERATIVO

*Mauro Mario Coppa, Veronica Berrè e Ilaria Larpitelli*





**Area disciplinare/Ambito:** Affettivo-relazionale.

**Argomento della lezione:** La lezione si propone di favorire l'inserimento scolastico di persone con grave disabilità intellettuativa attraverso l'acquisizione di semplici abilità di interazione e di cooperazione tramite attività ludico-ricreative, al fine di ridurre i comportamenti problema.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di secondo grado, classe prima.

**Età dell'alunno:** 15 anni.

**Tipologia della disabilità e grado di comprensione:** Deficit relazionale con comportamenti problema e ritardo mentale grave.

## D

### ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

G. è un alunno che non utilizza il linguaggio verbale, ma si avvale di alcuni gesti spontanei per indicare ciò che vuole e si esprime chiaramente attraverso la mimica facciale. Relativamente alla *componente ricettiva del linguaggio*, G. mostra di comprendere semplici istruzioni verbali ma tende a rispondere ripetendo ciò che gli è stato detto, cercando di imitare l'interlocutore (ecolalia immediata e ritardata). A *livello cognitivo*, comprende semplici relazioni di causa-effetto, associa immagini a livello pittografico e, infine, gode di buone capacità di simbolizzazione. Per quanto riguarda l'*area adattivo-sociale* sono emersi comportamenti devianti gravi, quali aggressività e irrequietezza, soprattutto durante le interazioni sociali e nei momenti in cui non svolge attività predefinite.

Dall'analisi funzionale effettuata, si evidenzia che a scuola, specialmente nelle situazioni di pausa tra una lezione e l'altra e durante la ricreazione, G. tenta un approccio con il gruppo dei suoi coetanei, in modo particolare con un ragazzo che si rende disponibile, come tutor naturale, a relazionarsi con lui anche in altri contesti. La modalità non adattiva di G. consiste nel prendere e strattornare, o dare botte ridendo, per creare un contatto di tipo ludico con il compagno di classe, il quale reagisce tentando di bloccare i tentativi di aggressività di G. e finisce con l'innescare in lui una reattività maggiore e più intensa.

## P

### ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

#### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

L'approccio metodologico-didattico utilizzato è quello cognitivo-comportamentale: questo tipo di approccio conduce a un miglioramento sostanziale della qualità

della vita della persona e richiede azioni strutturate, formazione permanente, trattamenti individualizzati volti a colmare le carenze relazionali e a favorire l'intenzionalità comunicativa.

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Gli obiettivi che si intendono raggiungere con la presente attività sono:

- ridurre la frequenza dei comportamenti target;
- incrementare e/o insegnare modalità comunicative alternative al comportamento target, con lo scopo di sostituire la funzione non adattiva del comportamento;
- incrementare il livello di interazione sociale positiva, in particolare potenziando la capacità di ignorare le distrazioni e incentivando le abilità sociali (come il saper cogliere le sensazioni altrui, l'essere capaci di mostrare sensibilità verso gli altri, l'essere in grado di partecipare alle attività).

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

- *Conoscenze*. Conoscere, etichettare e riconoscere i principali stati emotivi.
- *Abilità*. Esprimere con gesti iconici e/o parole-stimolo stati emotivi di disagio, rifiuto, richiesta.
- *Competenze*. Le competenze che si intendono sviluppare consistono nell'acquisizione di:
  - comportamenti positivi durante le attività scolastiche, in particolare all'interno del gruppo di apprendimento cooperativo;
  - modalità alternative non problematiche;
  - buone abilità di interazione sociale;
  - altruismo ed empatia (educazione prosociale);
  - capacità di identificare le emozioni provate attraverso specifici comportamenti comunicativi (come «sono stanco» o «ho bisogno di aiuto»), segnalati attraverso il gesto segnico «basta»).

### **Strumenti, metodi, materiali, risorse**

I metodi principali, utilizzati al fine di incrementare o far acquisire tali competenze, sono i seguenti:

*Contratto educativo*. È una strategia di intervento psicoeducativa che consiste nel concordare con il soggetto i comportamenti adattivi e i rinforzi che verranno resi contingenti a tali comportamenti.

*Token economy.* La procedura, applicata in numerosissime ricerche ed esperienze in ambito educativo e clinico-riabilitativo, ha determinato il raggiungimento di notevoli successi nel campo della disabilità intellettuale e in quello scolastico. La token economy fa riferimento a qualsiasi sistema di rinforzo nel quale si utilizzino elementi simbolici che, raccolti secondo il tipo di contratto stipulato tra l'insegnante e il singolo studente, o la classe intera, vengono scambiati per ottenere rinforzi naturali, particolarmente graditi. Nello specifico, nell'ambito delle attività organizzate secondo i criteri della token economy i comportamenti positivi sono stati gratificati e riconosciuti socialmente attraverso diversi rinforzi verbali da parte dei componenti del gruppo di apprendimento cooperativo, ma anche potenziati attraverso l'assegnazione di rinforzi simbolici (token). In questo caso i token consistevano in «smile» che G. accumulava nel «quaderno delle buone azioni» e che, una volta collezionati tutti, gli davano la possibilità di scegliere tra rinforzi diversi — mangiare un gelato, comprare le figurine dei calciatori, andare in pasticceria, vedere un film con la classe — attraverso i quali aveva la possibilità di ottenere dei benefici anche per i propri compagni e non solo per se stesso. In questo modo nei compagni si creava un atteggiamento di disponibilità nel supportare e incentivare i comportamenti positivi di G., in un'ottica prosociale.

*Attività laboratoriali.* Legate a un format di apprendimento cooperativo, esse vengono effettuate nell'ambito delle diverse proposte curricolari per la promozione di attività in piccoli gruppi, ideate e create in base al programma educativo individualizzato.

Nel caso delle attività svolte con G., ogni laboratorio era stato ideato e creato sulla base dei livelli di funzionamento e delle motivazioni individuali. I laboratori attivi erano i seguenti:

- laboratorio di *scienze*: prevedeva il coinvolgimento di un gruppo di quattro ragazzi, tra i quali G., che doveva collezionare in un apposito raccoglitore le piante aromatiche. G. doveva prima selezionare le piante e poi metterle in una busta con dei forellini; contemporaneamente gli altri compagni dovevano annotare le caratteristiche delle varie piante aromatiche. Questo laboratorio introduceva il laboratorio di cucina;
- laboratorio di *cucina*: le piante aromatiche selezionate durante le attività del laboratorio di scienze venivano utilizzate per condire pizze già confezionate;
- laboratorio di *geografia*: i partecipanti venivano invitati a portare da casa oggetti realizzati in Paesi stranieri. Lo studio della geografia prendeva le mosse da oggetti di vita quotidiana, come nel caso di un peluche realizzato in Cina. Gli alunni dovevano individuare su una grande carta geografica da dove venisse quel prodotto e, dopo averlo fotografato, incollare l'immagine del prodotto sul Paese corrispondente;
- laboratorio di *musica*: uno degli obiettivi principali era quello di creare oggetti sonori, utilizzando oggetti di uso quotidiano come tubi di cartone, bottigliette di vetro o di plastica, chiavi, in modo da produrre suoni diversi.

*Coaching educativo.* È un approccio pedagogico che si basa sulla figura di un tutor educativo competente, il coach, che collabora con gli insegnanti per analizzare e rispondere in maniera educativamente adeguata alle difficoltà del ragazzo nella socializzazione, nella relazione con gli altri coetanei, nell'adattamento alle regole in classe. Il coaching educativo supporta i genitori nel comprendere i bisogni emotivi del figlio e li aiuta a superare le sue difficoltà evolutive per impostare una relazione educativa adeguata.

Nel concreto, a scuola il coach avviava il contratto educativo con G. e adottava il «quaderno delle buone azioni» inserendovi il riferimento alle fasce orarie del tempo scuola; illustrava le regole di comportamento e come ottenere gli smile, che venivano disegnati con un'espressione sorridente se il comportamento era stato positivo, o con un'espressione arrabbiata se il comportamento era stato negativo. Oltre al contratto avviato a scuola, in ambito domiciliare il coach ne stipulava un altro con i genitori, concordando con essi ulteriori obiettivi educativi e modalità comportamentali adeguate ad affrontare le situazioni critiche.

*Tutoring.* È un processo che implica una serie di fasi tra le quali la definizione degli obiettivi che si intendono raggiungere non solo in ambito scolastico ma anche in ambito sociale; la scelta del tutor ottimale e la sua preparazione.

È importante sottolineare che il tutoring non produce effetti positivi solo sul *tutee* (cioè, in questo caso, su G.), ma anche sui *tutor*, sia sul piano scolastico che su quello sociale, poiché fa emergere un atteggiamento particolarmente positivo nei confronti della scuola e degli insegnanti, accresce il senso di responsabilità e la popolarità tra i compagni, con un conseguente aumento dell'autostima.

Nella scelta del *tutor* ottimale è importante tenere in considerazione le *caratteristiche della personalità* piuttosto che quelle intellettive: i tutor, infatti, devono avere facilità nell'intraprendere e nel mantenere un rapporto interpersonale, nonché nel gratificare il proprio *tutee* e non devono avere comportamenti arroganti.

Di grande importanza è la *preparazione del tutor*, sia per quanto riguarda l'acquisizione dei contenuti specifici di ciò che sarà oggetto di insegnamento, e quindi degli obiettivi didattici che si intendono raggiungere, sia per quanto riguarda le modalità di presentazione del materiale da utilizzare per raggiungere tali obiettivi. Le modalità di formazione più frequenti sono il *role playing* e il *micro teaching*; successivamente vengono indicate al tutor quali devono essere le abilità generali — che egli dovrebbe comunque già possedere — tra cui la capacità di mantenere un buon rapporto con il compagno, di sottolineare positivamente le risposte appropriate e di estinguere quelle errate o le provocazioni ignorandole e, infine, la capacità di correggere le risposte errate.

Per quanto concerne l'*applicazione della procedura*, in un primo momento i tutor sono affiancati da un insegnante in modo che possano essere corrette le modalità di insegnamento errate; in seguito invece, man mano che i tutor avranno acquisito competenza, svolgeranno in modo autonomo il proprio ruolo.

In concreto, all'interno del gruppo classe era stato identificato un tutor ottimale, oltre all'insegnante, che — in relazione ai comportamenti comunicativi positivi (ad esempio quando G. nel momento del bisogno alzava la mano per attirare l'attenzione del tutor) — andava verso il ragazzo, lo gratificava e lo aiutava nelle diverse sequenze di attività.

*Cooperative learning (apprendimento cooperativo).* Si tratta di una specifica metodologia di insegnamento attraverso cui gli studenti apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del percorso che stanno compiendo insieme. L'insegnante, in questo caso, funge da facilitatore e organizzatore delle attività, strutturando «ambienti di apprendimento» caratterizzati da un clima relazionale positivo, dove gli studenti trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di «problem solving di gruppo» e raggiungono obiettivi che per essere realizzati richiedono il contributo personale di tutti.

Nel caso delle attività cooperative organizzate in classe con G., il gruppo laboratoriale aveva il compito di favorire la responsabilizzazione del gruppo, perché trasferire delle responsabilità per aiutare altri alunni, soprattutto se con disabilità, facilita il passaggio da un ruolo che richiede solamente compiti esecutivi, a uno che implica anche compiti decisionali.

*Training di comunicazione funzionale.* Si basa sull'insegnamento di codici comunicativi attraverso i quali ridurre il comportamento problematico. Quando l'alunno con disabilità ha bisogno di ottenere qualcosa — attenzione, oggetti o la possibilità di svolgere attività particolarmente gradite — o anche in altri casi, questa necessità può dipendere dal bisogno di evitare una situazione che crea disagio, noia o ansia. Il comportamento problema ha quindi una funzione comunicativa e l'obiettivo posto dal programma di training di comunicazione funzionale è quello di insegnare modalità alternative non problematiche.

Nel caso di G., il contratto educativo con lo studente terminava poco prima della fine della giornata scolastica: G. poteva godere del rinforzo se durante le attività non aveva mostrato comportamenti problema, mentre poteva perdere questa possibilità al manifestarsi del comportamento inappropriato (*costo della risposta*).

Per facilitare la comprensione delle indicazioni del contratto educativo era stato realizzato un diario nel quale erano illustrati, in modo comprensibile, i comportamenti negativi e quelli positivi, nonché le ricompense che G. avrebbe ottenuto se avesse messo in atto comportamenti positivi.

All'interno del Consiglio di Classe sono stati inoltre proposti degli interventi con l'obiettivo di coinvolgere in maniera trasversale le *attività curricolari integrate*: sono state cioè proposte attività nell'ambito dei percorsi curricolari che avrebbero potuto essere significative anche per gli altri studenti, quindi non solo per quelli con BES; in senso più ampio, si trattava di un concetto di didattica inclusiva che prevedeva che le proposte potessero essere significative e adattabili a tutto il contesto classe.

## Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione

Una delle attività realizzate in classe con G. consisteva in una sorta di «tabella di comunicazione» dove erano rappresentati, attraverso fotografie che li raffiguravano, vari stati emotivi tra cui gioia, tristezza, rabbia e stanchezza. Durante la giornata scolastica il docente si avvaleva di tutte le occasioni per realizzare un insegnamento di tipo incidentale: nelle situazioni in cui emergevano in G. sentimenti e stati emotivi riconducibili alle rappresentazioni incluse nella tabella, l'insegnante aveva il compito di indicarle e, contemporaneamente, verbalizzarle e mimarne il contenuto.

Inoltre, l'insegnante aveva adottato un nuovo elemento connotativo, ovvero un gesto che rappresentava in maniera chiara uno specifico significato e invitava G. a ripeterlo, dal momento che il ragazzo possedeva una capacità di imitazione sufficientemente corretta. In definitiva, il training di comunicazione funzionale prevedeva che G. dovesse assumere dei ruoli all'interno del gruppo di apprendimento cooperativo.

Infine era stato previsto anche l'avvio di un programma settimanale di didattica inclusiva, il quale prevedeva che tutto il gruppo classe partecipasse per un anno a una lezione settimanale che si focalizzava su un programma di educazione all'altruismo. Nel dettaglio, all'interno di questo programma venivano presentate delle «unità prosociali» che miravano a sviluppare atteggiamenti di altruismo come l'aiutare, il dare, il condividere e il fornire gesti di supporto emotivo.

## Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti

La verifica degli apprendimenti avveniva attraverso una registrazione quantitativa e qualitativa del comportamento, mantenuta durante tutto il periodo del training; la registrazione quantitativa rilevava la frequenza dei comportamenti target sia durante le attività ricreative che durante l'attività laboratoriale; la registrazione qualitativa, dunque l'analisi funzionale del comportamento, veniva effettuata nel caso in cui fossero ricomparsi i comportamenti target.

Il confronto tra l'indagine di base e il trattamento evidenziava i progressi fatti rispetto alla fase precedente al trattamento: verifiche e follow up venivano effettuati a distanza di un mese, mantenendo le medesime variabili.

Un'altra verifica riguardava alcuni indicatori emotivi, definiti «indici di felicità», che venivano rilevati a intervalli fissi (10 secondi ogni minuto) su apposite schede di osservazione e che evidenziavano la presenza di indicatori emotivi positivi (come ridere, animarsi, seguire l'attività senza distrarsi). Tali indicatori testimoniavano il piacere e lo stato emotivo di benessere che G. viveva nelle situazioni di training di comunicazione e nelle attività educative di tipo laboratoriale.

Anche in merito al contratto educativo e alla token economy i risultati erano stati buoni: permanevano crisi comportamentali seppur meno gravi, sintomi di una situazione di disagio e difficoltà comunicativa di G. nell'esprimere le proprie richieste.

**T**

## RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

Sul piano relazionale e affettivo-emotivo, l'intervento si è principalmente focalizzato sull'educazione prosociale; l'obiettivo fondamentale era quello di stimolare l'acquisizione di comportamenti positivi in situazioni ambientali facilitanti, come durante le attività laboratoriali, dove venivano presentate diverse unità prosociali sotto forma di gioco o di attività espressive.

Più nel dettaglio l'educazione prosociale è una proposta didattica che mira a insegnare abilità di interazione sociale, altruismo ed empatia e che si rivela utile come educazione emotiva. L'aggettivo «prosociale» si riferisce a una serie di atteggiamenti e comportamenti positivi e volontari che sono volti ad aiutare una persona o un gruppo di persone e che possono essere prodotti senza una motivazione specifica.

Le principali *componenti* di questo intervento educativo consistono nello:

- stimolare un atteggiamento non aggressivo, non violento e di autocontrollo;
- stimolare un atteggiamento non egocentrico e di apertura.

Le *funzioni* dell'educazione prosociale consistono nel:

- cooperare, come scelta e azione reciproca di aiuto nel rispetto dell'altro in vista di un obiettivo comune;
- donare, come scelta e azione di aiuto per l'altro, nel rispetto dell'altro.

Le *condotte* prosociali attive vengono raggruppate in funzioni di *condivisione, collaborazione e aiuto*; quest'ultima funzione si articola in:

- *assistenza fisica*, che consiste nell'utilizzare un comportamento non verbale che aiuta la persona con disabilità a conseguire uno specifico obiettivo;
- *servizio fisico*, che si riferisce alla situazione in cui una persona si sostituisce a quella con disabilità nell'esecuzione di un'attività fisica;
- *assistenza verbale*, che comprende i prompts verbali diretti a incoraggiare e sostenere la persona nell'esecuzione di un compito;
- *aiuto metaverbale*, che fa riferimento a tutte le espressioni non verbali come gesti, mimica facciale e postura, attraverso cui la persona con disabilità può percepire l'aiuto e l'empatia che un'altra persona manifesta nei suoi riguardi.

**T**

## RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI pari»

In un'ottica sistematica, al fine di tenere in considerazione tutte le variabili che incidevano sui comportamenti problematici espressi, è stato ritenuto opportuno costruire una rete di collaborazione interprofessionale tra educatori, assistenti

scolastici, genitori e professionisti, grazie alla quale *illustrare gli obiettivi* relativi al miglioramento del livello di interazione sociale di G. nel gruppo di apprendimento cooperativo e *condividere le modalità di intervento*.

## B

## IBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- Babini M. e Coppa M.M. (2015), *Interventi psicoeducativi nella disabilità grave*, Trento, Erickson.
- Coppa M.M. (2009), *In classe con un bambino pluriminorato: buone prassi di inclusione scolastica*. In D. Cervellin (a cura di), *La Scuola con l'handicap*, Venezia, Marsilio, pp. 222-234.
- Coppa M.M. (2010), *Buone prassi di intervento educativo sui disturbi comportamentali gravi*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 15, n. 3, pp. 393-410.
- Coppa M.M., Colosio A., Orler S. e Marchesi C. (2013), *Insegnare a esprimere i propri stati emotivi: studio su un bambino con sindrome di Angelman*. In D. Ianes (a cura di), *Le migliori proposte operative su... EMOZIONI*, Trento, Erickson, pp. 171-179.
- Coppa M.M., Cortucci S. e Orena E. (2003), *L'insegnamento della prosocialità in bambini di scuola materna. Confronto fra la valutazione dei prerequisiti e i giudici scolastici finali*, «Psicologia e Scuola», n. 116, pp. 15-25.
- Coppa M.M., Gaglianone C. e Brandoni A. (2001), *Il gioco dell'euro: utilizzo della token economy per la gestione dei comportamenti problema in classe*, «Psicologia e Scuola», n. 104, pp. 7-12.
- Coppa M.M., Melchiorri A., Orlandoni M.L. e Bianchi M.A. (2006), *Costruire relazioni sociali positive con un bambino pluriminorato*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», n. 5/3, pp. 271-276.
- Coppa M.M., Orena E., Storani E. e Marziani M. (2002), *Preparare l'integrazione attraverso la conoscenza del deficit e la prosocialità*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 7, n. 4, pp. 537-545.
- Coppa M.M., Orena E., Storani E. e Marziani M. (2001), *Bambini normali e bambini con plurihandicap insieme: quando l'integrazione passa attraverso i banchi di scuola*, 3º Convegno Internazionale «La Qualità dell'integrazione nella scuola e nella società», Rimini, 9-11 novembre 2001.
- Coppa M.M. et al. (2009), *Sliding doors: issues and best practice for developing ways of communication, «VII European Conference for deafblind people»*, Senigallia, AN.
- Coppa M.M. e Pierantoni A. (2013), *«Nonsolotata»: il «coaching educativo» per genitori e docenti nella gestione delle problematiche comportamentali a casa e a scuola*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 18, n. 3, pp. 331-343.
- De Beni R. (2000), *Educare all'altruismo*, Trento, Erickson.
- Nisi A., Dal Pozzolo C., Dal Pozzolo R. e Ceccarani P. (1986), *Il contratto educativo. Storia di due casi*, «Handicap e Disabilità di Apprendimento», n. 15, pp. 1-44.
- Nisi A., Dal Pozzolo C., Dal Pozzolo R. e Ceccarani P. (1987), *Contratti e gettoni. Istruzioni per l'uso, «Handicap e Disabilità di Apprendimento»*, n. 15, pp. 1-48.
- Pavan D. e Daminato A. (1999), *Costruire l'integrazione scolastica attraverso l'apprendimento cooperativo, «Difficoltà di Apprendimento»*, vol. 4, n. 3, pp. 411-432.
- Tressoldi P. e Callegari C. (1997), *Benefici dell'apprendimento cooperativo sulla qualità delle relazioni interpersonali in classe*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 2, n. 4, pp. 519-526.

## LEZIONE 14

---

# LAVORARE SUL DEFICIT COMUNICATIVO CON UN RAGAZZO CON DISTURBO DELLO SPETTRO AUTISTICO

*Marco Pontis*





**Area disciplinare/Ambito:** Comunicazione e linguaggio.

**Argomento della lezione:** Attraverso un approccio *evidence-based* la lezione si propone di favorire il miglioramento delle abilità cognitivo-emotive, comunicative e relazionali di un alunno affetto da deficit comunicativo con Disturbo dello spettro autistico e ritardo mentale di grado moderato.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di secondo grado, classe prima.

**Età dell'alunno:** 16 anni.

**Tipologia della disabilità e grado di comprensione:** Disturbo dello spettro autistico con ritardo mentale di grado moderato.

## D

## ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

Si espone di seguito il caso di A., un ragazzo di 16 anni con Disturbo dello spettro autistico e ritardo mentale di grado moderato che presenta una grave compromissione delle capacità comunicative e relazionali. Le abilità di autonomia personale e sociale del ragazzo sono aumentate notevolmente nel corso degli ultimi anni, ma A. necessita comunque di un supporto molto significativo — livello di gravità 3, secondo il DSM-5 (APA, 2013) — per lo svolgimento di gran parte delle attività quotidiane.

A. vive con la madre e il padre, con i quali trascorre la maggior parte del suo tempo libero, e ha un fratello di 21 anni che studia all'università e abita in una città vicina, a circa 50 km di distanza dalla famiglia. A. ha un bellissimo rapporto con il fratello, il quale torna a trovarlo almeno una volta al mese e lo coinvolge in varie attività fuori dal contesto domestico: insieme fanno passeggiate all'aperto per scattare fotografie, vanno al ristorante o al cinema. I genitori del ragazzo sono entrambi laureati, il padre lavora a tempo pieno come manager aziendale e spesso viaggia all'estero ma è comunque molto presente; la madre, invece, da circa 3 anni ha deciso di lasciare il lavoro per dedicarsi completamente alla famiglia e ai bisogni speciali di A.. Sino all'anno scorso il ragazzo ha frequentato saltuariamente i laboratori di arte e ceramica e ha svolto alcune attività sportive organizzate da un'associazione di volontariato del territorio. Attualmente, però, dopo la scuola non svolge nessuna attività sportiva o ricreativa. Per due ore a settimana usufruisce di un intervento educativo personalizzato *evidence-based di tipo cognitivo comportamentale* mirato al miglioramento delle abilità di autonomia personale e sociale sia in ambito domestico che extrascolastico.

Il ragazzo frequenta la prima superiore e svolge una programmazione differenziata, viene seguito da un insegnante di sostegno per 18 ore settimanali e da un

assistente alle autonomie per altre 6 ore alla settimana. I tempi di attenzione del ragazzo risultano molto limitati (pochi minuti); a oggi non ha acquisito abilità strumentali di letto-scrittura e calcolo, ma appare emergente l'abilità di abbinamento simbolo numerico/quantità. Il ragazzo presenta difficoltà nell'uso dello sguardo, delle espressioni del viso e dei gesti comunicativi, realizza occasionalmente il contatto oculare con gli altri e non sempre si volta se viene chiamato per nome. A. è in grado di comprendere semplici istruzioni verbali, identificare immagini e interrompere l'attività su richiesta. Ha acquisito la capacità di denominare immagini (dagli animali ai vestiti, agli oggetti di uso quotidiano); sa richiedere cibi, bevande, oggetti, attività, riesce a comunicare emozioni di base attraverso il Sistema PECS, nonché a commentare o descrivere verbalmente semplici immagini o fotografie. Appare attualmente emergente l'abilità di comunicazione verbale spontanea con utilizzo di parole-frase come «acqua, pane, tablet» e «computer» per compiere semplici richieste. Ormai sporadica ma mai scomparsa del tutto l'ecolalia differita; A. ripropone brevi dialoghi di alcuni cartoni animati o film preferiti, presta scarsa attenzione alle storie narrate, dimostra invece di gradire l'ascolto della musica e delle canzoni richiedendo anche, attraverso le immagini, alcuni CD preferiti. Risulta ancora fortemente limitata la capacità di impegnarsi in maniera continuativa in attività didattiche strutturate. A. tende a camminare frequentemente in punta di piedi e talvolta ricerca stimolazioni visive muovendo velocemente le dita di fronte agli occhi. Si rileva una moderata iperattività motoria e la tendenza a impegnarsi frequentemente in attività ripetitive come l'osservazione minuziosa di parti di oggetti. I genitori riferiscono la presenza di numerose abilità acquisite ed emergenti nell'area dell'autonomia personale in ambito domestico: A. è attualmente in grado, ad esempio, di mangiare in modo appropriato con forchetta e cucchiaio anche se talvolta rovescia un po' di cibo; è capace di versare del liquido da una bottiglia a una tazza e bere senza rovesciarne il contenuto usando una sola mano; sa lavarsi le mani e la faccia usando sapone e acqua anche con scarso aiuto da parte del genitore. Il ragazzo, inoltre, tenta di lavarsi nel bagno o nella doccia seguendo le istruzioni verbali dell'adulto, usa il gabinetto per tutti i bisogni con minimo aiuto, è capace di svestirsi quasi completamente (non riesce a sfilarsi le maglie e i maglioni) ma non di trovare gli indumenti più adatti al clima e all'occasione. I genitori riferiscono che il ragazzo possiede un'alta soglia del dolore: quando si fa male solitamente non lo comunica in alcun modo, non piange e non si lamenta.

Il percorso di istruzione, nei precedenti ordini e gradi scolastici, è stato caratterizzato da una buona collaborazione scuola-famiglia, da una costante e regolare frequenza del ragazzo alle attività didattiche e, complessivamente, da una buona integrazione nel gruppo classe. L'attuale classe di A. è composta da 25 alunni, 10 ragazze e 15 ragazzi, tra i quali sono presenti due alunni con DSA (dislessia e discalculia) e uno con programmazione personalizzata ai sensi della normativa sui BES (*Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013*). A. non è ancora ben integrato nel gruppo classe: alcuni compagni appaiono

particolarmente disponibili e affettuosi nei suoi confronti, altri quasi lo ignorano. La tolleranza ai rumori è migliorata sensibilmente nel corso degli ultimi anni e ora il ragazzo riesce a stare in ambienti affollati e rumorosi come la mensa, la palestra o il centro commerciale. Solitamente, però, tende a non voler partecipare alle attività di gruppo ritirandosi in un angolo dell'aula. Le attività che A. maggiormente ama fare sono scegliere immagini al pc, guardare video sul tablet, ritagliare, incollare, ascoltare musica, creare piccoli oggetti con diversi materiali, sfogliare album di foto e passeggiare all'aria aperta. Con il passaggio alla nuova scuola e i numerosi cambiamenti affrontati (aula, compagni, docenti, routine) sono riemersi alcuni comportamenti problematici che sembravano orami estinti da tempo, come mordersi il dorso della mano o lanciare oggetti.

## P

## ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

L'Unità di Apprendimento si rivolge in modo specifico ad A. ma le attività proposte coinvolgono i compagni e si svolgono prevalentemente all'interno della classe. Gli approcci metodologico-didattici, le strategie e gli strumenti proposti in questa Unità di Apprendimento fanno riferimento agli interventi educativi evidence-based. Nel corso degli ultimi sessant'anni questi interventi hanno dimostrato una comprovata efficacia nel favorire il miglioramento delle abilità cognitivo-emotive, comunicative e relazionali delle persone con Disturbi dello spettro autistico. Tali approcci rispettano sia le indicazioni contenute nel *Documento di indirizzo sull'integrazione scolastica degli alunni con disturbi dello spettro autistico* a cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (2008), sia quelle contenute nella *Linea Guida 21 sul trattamento dei Disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti* dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2011), aggiornata a ottobre 2015.

Partendo dall'analisi dei bisogni specifici dell'alunno con Disturbo dello spettro autistico e di quelli dei suoi compagni di classe, secondo i principi della didattica inclusiva, è possibile personalizzare i percorsi di apprendimento utilizzando diverse strategie ispirate ai programmi di intervento evidence-based in ambito scolastico integrato. Per la didattica personalizzata con A. è stato ritenuto utile fare riferimento alle seguenti metodologie di intervento:

#### *CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa)*

Questo acronimo definisce un'ampia gamma di metodologie e strumenti di intervento che mirano a fornire alla persona con disabilità capacità comunicative *aumentative*, finalizzate cioè a garantire una maggiore funzionalità della comuni-

cazione nei diversi contesti di vita e un eventuale aumento dell'uso del linguaggio verbale, e/o *alternative* rispetto al linguaggio, ad esempio attraverso la comunicazione per immagini o la lingua dei segni.

Uno tra i più noti e sperimentati programmi di CAA per persone con Disturbi dello spettro autistico, ideato da Bondy e Frost, è il Sistema PECS (Picture Exchange Communication System). Il sistema combina al suo interno elementi di terapia del linguaggio e di intervento educativo di tipo cognitivo-comportamentale. Il PECS è basato sull'utilizzo di rinforzi, tecniche di *prompting* (in particolar modo aiuti visivi e fisici) e *fading* (introduzione iniziale di molti aiuti che vengono poi gradualmente estinti). L'obiettivo principale di questo sistema è quello di incoraggiare la spontaneità e l'iniziativa della persona con autismo nella comunicazione quotidiana attraverso un sistema basato sullo scambio di immagini. Il programma specifico di apprendimento è suddiviso in sei fasi principali:

1. richiesta attraverso le immagini
2. aumento della distanza per favorire la spontaneità dello scambio
3. discriminazione tra immagini
4. richiesta con frasi
5. risposta a domande
6. insegnare a commentare.

Attraverso il PECS A. ha imparato, ad esempio, a richiedere, rifiutare o scegliere oggetti e attività e a commentare foto e immagini. La *Linea Guida 21* (ISS, 2011) sottolinea che gli interventi che utilizzano differenti tipologie di supporti visivi alla comunicazione sembrano determinare un incremento di comportamenti nell'area della comunicazione sociale e in quella dell'imitazione spontanea. La maggior parte degli studi dimostra un'efficacia, seppur modesta, anche nella produzione del linguaggio in bambini e adolescenti che fruiscono di questi interventi. Il loro utilizzo deve essere sempre individualizzato e accompagnato da una valutazione costante dell'efficacia.

### *Interventi comportamentali*

L'*Applied Behavior Analysis* (ABA), o «analisi del comportamento applicata», è una metodologia di ricerca che mira ad applicare le conoscenze e i dati che derivano dall'analisi sperimentale del comportamento al trattamento delle persone con Disturbi dello spettro autistico. I programmi educativi comportamentali mirano a far acquisire ai bambini e ai ragazzi con Disturbi dello spettro autistico competenze nelle diverse aree di sviluppo (cognitiva, comunicativa, relazionale) attraverso tecniche educative come l'aiuto (*prompting*), l'attenuazione e la progressiva scomparsa dello stesso (*fading*), l'analisi del compito (*task analysis*), il modellamento (*modeling*) e il concatenamento anterogrado e retrogrado (*chaining*). Le competenze da acquisire vengono suddivise in sotto-obiettivi e proposte dall'operatore al ragazzo in sessioni

di insegnamento in rapporto 1:1. Da questo modello generale derivano diversi programmi strutturati come il Discrete Trial Training (DTT), il Developmental Individual difference Relationship based (DIR) o l'Early Start Denver Model (ESDM). Come ribadiscono gli autori della *Linea Guida 21* «Gli studi sostengono una sua efficacia nel migliorare le abilità intellettive (QI), il linguaggio e i comportamenti adattativi nei bambini con Disturbi dello spettro autistico. Le prove a disposizione, anche se non definitive, consentono di consigliare l'utilizzo del modello ABA nel trattamento dei bambini con Disturbi dello spettro autistico». I risultati e l'efficacia dell'intervento però variano considerevolmente da persona a persona e dunque l'Istituto Superiore di Sanità consiglia di monitorare i progressi del singolo ragazzo valutando continuamente l'efficacia delle azioni proposte.

A., ad esempio, attraverso il fading o la scomposizione del compito (task analysis) con sequenze di immagini che esplicitano visivamente, in modo chiaro e comprensibile i principali passaggi delle azioni da compiere, ha acquisito in questi anni numerose competenze di autonomia personale (pulirsi dopo aver espletato i propri bisogni, lavarsi le mani e la faccia). L'utilizzo dei rinforzi è stato ed è tuttora indispensabile per accrescere motivazione e senso di auto-efficacia nel ragazzo.

### *Interventi educativi ad approccio evolutivo*

Uno dei più noti programmi specifici per persone con Disturbi dello spettro autistico è quello riferibile al Programma TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) ovvero trattamento e educazione dei bambini autistici e dei bambini con disabilità relativi alla comunicazione, nato negli anni Sessanta negli Stati Uniti. Il TEACCH non si configura come «metodo di intervento» ma come modello di *presa in carico globale* dei bisogni specifici delle persone con autismo e delle loro famiglie; offre inoltre una varia gamma di servizi per le persone con Disturbo dello spettro autistico e i suoi *caregiver*. Tra tutti i programmi educativi specifici per l'intervento nei Disturbi dello spettro autistico, il TEACCH risulta attualmente il più articolato sul piano scientifico e il più consistentemente validato su quello metodologico. Nel 1972, l'Assemblea Generale del North Carolina emanò una legge che permise alla *Division TEACCH* di divenire il primo programma diffuso su tutto il territorio statale, in grado di fornire diversi servizi medici e educativi per bambini, ragazzi e adulti con Disturbi dello spettro autistico. Attualmente, il programma fornisce una nutrita serie di servizi che includono diagnosi precoce e valutazione funzionale; corsi di formazione per genitori e operatori dei servizi; programmi educativi individualizzati; consulenze domiciliari e scolastiche; training professionali; servizi educativi speciali coordinati e continuativi per tutto l'arco di esistenza della persona con autismo; programmi di supporto, formazione e respiro per le famiglie; servizi ricreativi e per il tempo libero.

La *Linea Guida 21* dell'Istituto Superiore di Sanità evidenzia che «Il programma TEACCH ha mostrato, in alcuni studi di coorte, di produrre miglioramenti sulle

abilità motorie, le *performance* cognitive, il funzionamento sociale e la comunicazione in bambini con Disturbi dello spettro autistico, per cui è possibile ipotizzare un profilo di efficacia a favore di tale intervento, che merita di essere approfondito in ulteriori studi». Il programma TEACCH prevede infatti un insegnamento strutturato basato sull'approfondita valutazione dei punti di forza e delle maggiori difficoltà di ciascun ragazzo e su alcuni principi di carattere generale, come la partecipazione della famiglia al programma d'intervento, l'organizzazione dell'ambiente fisico, la scansione precisa delle attività e la valorizzazione degli ausili visivi.

### *Tutoring*

Il tutoring è una modalità operativa basata sulla collaborazione tra alunni, uno nel ruolo di *tutor* e uno in quello di *tutee*. Questa modalità di aiuto è capace di produrre benefici effetti su entrambi gli alunni impegnati nell'attività ed è in grado di influire positivamente non solo sugli aspetti didattici ma anche su quelli legati alla motivazione verso gli impegni scolastici, al consolidamento degli apprendimenti, al miglioramento del rapporto interpersonale e dei livelli di autostima. Il ruolo di tutor deve essere rivestito da tutti gli alunni della classe, a rotazione, con particolare attenzione a quelle che sono le peculiari abilità di ciascuno (Ianes e Cramerotti, 2009).

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

L'Unità di Apprendimento ha lo scopo di implementare le abilità comunicative di A. permettendo contemporaneamente ai compagni di conoscerlo meglio, svolgendo delle attività insieme a lui e apprendendo modalità comunicative e relazionali efficaci per favorire la sua inclusione nel gruppo classe.

Si partirà dai punti di forza di A. (buone abilità di memoria visuo-spaziale e discriminazione visiva) e dalle sue passioni (fotografia).

Gli obiettivi specifici di apprendimento sono relativi all'area della Comunicazione Sociale che, secondo la nuova visione dei Disturbi dello spettro autistico del DSM-5 (APA,2013), accopra il deficit della comunicazione (verbale e non verbale) con il deficit sociale (che riguarda la capacità di dare avvio a un'interazione sociale e quella di rispondere all'iniziativa di un'altra persona).

### *Obiettivi operativi*

- Utilizzare un'immagine e/o una parola-frase per richiedere un oggetto a un compagno;
- utilizzare un'immagine e/o una parola-frase per chiedere a un compagno di svolgere un'attività insieme;
- utilizzare un'immagine e/o una parola-frase per chiedere aiuto a un compagno;

- utilizzare un’immagine e/o una parola-frase per comunicare uno stato d’animo/ sentimento a un compagno;
- utilizzare il linguaggio verbale per descrivere/commentare situazioni, persone e luoghi raffigurati in foto e/o in immagini e per rispondere a semplici domande con chi, cosa, dove e quando.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

- *Conoscenze*: 1. Riconoscere i compagni di classe, i docenti e le altre figure di riferimento. 2. Conoscere il nome di oggetti, strumenti, materiali di utilizzo quotidiano. 3. Identificare e riconoscere luoghi, persone, contesti, azioni, attività di vita quotidiana.
- *Abilità*: 1. Verbalizzare il nome dei compagni, dei docenti e delle altre figure di riferimento. 2. Classificare per genere maschile e femminile. 3. Denominare oggetti, strumenti, materiali di utilizzo quotidiano. 4. Denominare i luoghi, le persone e i contesti delle fotografie realizzate.
- *Competenze*: 1. Riuscire a ottenere l’attenzione di un’altra persona. 2. Riconoscere i compagni e saper utilizzare i nomi per salutarli o chiamarli. 3. Dare avvio a comunicazioni e interazioni sociali spontanee con compagni, docenti e educatori attraverso il PECS e/o il linguaggio verbale. 4. Esprimere emozioni, stati d’animo o sentimenti tramite immagini o parole. 5. Riuscire a rispondere a semplici domande con chi, cosa, dove e quando.

### **Strumenti, metodi, materiali, risorse**

- Immagini plastificate relative agli strumenti o ai materiali di lavoro (penna, matita, astuccio, colla, forbici, cartoncino, tablet, pc, stampante);
- supporti in cartoncino o plastica, velcro;
- foto di tutti gli alunni della classe, dei docenti e del personale scolastico;
- foto che ritraggono A. in diversi luoghi della sua o di altre città in compagnia di familiari o amici;
- sequenza di immagini che descrivono i passaggi necessari per acquistare un prodotto al distributore automatico (task analysis).

### **Descrizione dell’attività/Fasi di svolgimento della lezione**

#### *Strutturazione dello spazio*

L’ambiente di lavoro è organizzato in spazi chiaramente e visivamente delimitati, ognuno con delle funzioni specifiche visualizzate, per permettere ad A. di sapere con precisione ciò che ci si aspetta da lui in ogni luogo e in ogni

momento. Risulta in questo caso fondamentale che ogni spazio sia dedicato a una singola attività: in questo modo sarà più facile per il ragazzo orientarsi da solo e raggiungere il più velocemente possibile un buon grado di autonomia di solito estremamente gratificante. Il ragazzo generalmente svolge le sue attività nel banco in prima fila con un suo compagno, ma il docente ha creato per lui anche una postazione di lavoro individuale dotata di pc e uno spazio per il lavoro con un compagno o in piccolo gruppo. L'angolo di lavoro individuale è stato organizzato con un banco affiancato da due scaffali, uno su cui viene posizionato il materiale necessario al lavoro da eseguire e l'altro in cui vengono riposti i compiti già eseguiti. Le aule, i laboratori, la palestra, i bagni e gli altri spazi della scuola sono stati etichettati con una o più fotografie, posizionate col velcro sulla porta, che rappresentano gli alunni impegnati nelle attività che è possibile aspettarsi in ciascuno di essi.

### *Strutturazione del tempo e delle attività*

È importante strutturare la giornata scolastica attraverso un'organizzazione che informi in ogni momento A. su cosa sta accadendo, ciò che è accaduto e che accadrà, aumentando la prevedibilità e il controllo della situazione e diminuendo l'incertezza che per lui è fonte di ansia. A. ha un'agenda giornaliera, costituita da una sequenza di immagini o fotografie ordinate dall'alto verso il basso che chiarificano i principali momenti della giornata. Al termine di un'attività A. sposta la relativa immagine in un apposito spazio che registra il tempo trascorso e in questo modo è per lui possibile comprendere, anche se in maniera approssimativa, quanto tempo è passato e quanto manca alla fine della lezione. Ogni giorno A. concorda con la docente una sequenza di lavoro individuale che prevede diverse attività con i docenti e i compagni e altre in completa autonomia.

### *Strutturazione del materiale*

Il lavoro da svolgere viene presentato ad A. in modo chiaro: ogni compito è riposto in una scatola sullo scaffale di sinistra e ogni scatola è contrassegnata da un simbolo o da una foto abbinata al compito. Oltre all'agenda giornaliera delle attività, A. dispone di uno schema di lavoro orario, costituito da immagini riportate anche sulle scatole di lavoro. I compiti proposti sono prevalentemente autoesplicativi e comprensibili con chiare ed essenziali spiegazioni verbali. Anche gli autori della *Linea Guida 21* (ISS, 2011) sostengono con forza che è importante e consigliato «adattare l'ambiente comunicativo, sociale e fisico di bambini e adolescenti con Disturbi dello spettro autistico: le possibilità comprendono fornire suggerimenti visivi, ridurre le richieste di interazioni sociali complesse, seguire una routine, un programma prevedibile e utilizzare dei suggerimenti, minimizzare le stimolazioni sensoriali disturbanti».

## ATTIVITÀ 1 – I miei compagni

### *INPUT*

L'insegnante propone al ragazzo di visionare le foto dei compagni, riconoscerli, chiamarli per nome e successivamente classificarli in due categorie (ragazzi e ragazze). I materiali relativi a questa attività sono contenuti nella prima scatola di lavoro della postazione di lavoro individuale.

### *ELABORAZIONE*

A. si dirige verso l'agenda visiva delle attività e stacca l'immagine relativa al lavoro individuale. Il ragazzo si reca nella postazione di lavoro individuale e prende la prima scatola di lavoro contenente le foto dei compagni di classe: dovrà ora identificare i compagni nelle foto, pronunciare il loro nome e poi classificarli per genere maschile/femminile.

### *OUTPUT e feedback forniti*

Per alcuni nomi che il ragazzo ancora non ricorda sarà necessario offrire suggerimenti verbali o visivi indicando ad esempio il compagno in oggetto. Al termine dell'attività il docente annoterà le risposte corrette e fornirà allo studente un feedback sul lavoro svolto attraverso il rinforzo sociale (la consegna di un gettone, secondo i principi della token economy) da applicare sulla striscia di cinque unità, completata la quale il ragazzo avrà accesso alla scelta di un'attività gradita (musica con le cuffie, giochi su tablet).

## ATTIVITÀ 2 – Chiedere oggetti ai compagni e raccogliere il materiale per il lavoro in autonomia

### *INPUT*

L'insegnante consegna ai compagni cinque oggetti diversi: forbici, colla, pinzatrice, cartoncini e nastro adesivo. La seconda scatola della postazione di lavoro individuale in questo caso contiene cinque schede, precedentemente realizzate dal docente, nelle quali si associa la foto di un compagno al rispettivo oggetto da richiedere.

### *ELABORAZIONE*

A. dovrà richiedere l'oggetto al compagno consegnando l'immagine corrispondente (se è possibile anche verbalizzarne la richiesta); preso l'oggetto, andrà a posarlo sul tavolo di lavoro e, visionata la seconda scheda, procederà col compagno successivo. Attraverso questo esercizio il ragazzo avrà modo di sperimentare concretamente, in un ambiente inclusivo, modalità comunicativo-relazionali funzionali.

### *OUTPUT e feedback forniti*

L'intervento dell'insegnante si limiterà a sollecitare A. nella fase di start del compito o a portare a termine la consegna e a fornire alcuni suggerimenti gestuali o verbali ove necessario. Ogni volta che individuerà correttamente il compagno, richiesto e recuperato l'oggetto, A. otterrà da lui un rinforzo sociale. Al termine dell'attività il ragazzo avrà inoltre recuperato tutti i materiali necessari per eseguire l'attività successiva di lavoro in autonomia e infine guadagnerà un ulteriore gettone per l'ottenimento del rinforzo dinamico programmato (attività gradita).

### **ATTIVITÀ 3 – Descrivere e commentare insieme a un compagno fotografie che immortalano situazioni, persone e luoghi diversi e rispondere a semplici domande con chi, cosa, dove e quando**

#### *INPUT*

Per predisporre questa attività è stata fondamentale la collaborazione con i familiari del ragazzo e il coinvolgimento e la sensibilizzazione di tutti i compagni di classe. Il fratello di A. ha fatto avere alle docenti un archivio con oltre 1000 fotografie che ritraggono il ragazzo impegnato in varie attività (domestiche, sportive, ricreative, scolastiche ed extrascolastiche) insieme a familiari, parenti e amici, in diverse occasioni e contesti. Dopo che A. avrà visualizzato nel calendario delle attività giornaliero l’immagine relativa al lavoro in piccolo gruppo, l’insegnante lo inviterà ad avvicinarsi a un compagno e a consegnargli la carta di richiesta per svolgere un’attività insieme. A. sceglierà 10 fotografie al computer e il compagno lo stimolerà a descriverle e a rispondere a semplici domande del tipo «Chi sono questi?» o «Dove sei in questa foto?».

#### *ELABORAZIONE*

Attraverso le fotografie A. avrà la possibilità di condividere con i compagni, che si alterneranno in questa attività, alcuni momenti della sua vita, emozioni, sentimenti ed esperienze che serviranno anche come spunto per implementare le sue abilità di comunicazione e condivisione di interessi. I compagni avranno modo di conoscere e comprendere meglio l’unicità, la storia, le peculiarità, le difficoltà e le tante risorse di A. e delle persone che fanno parte del suo mondo.

#### *OUTPUT e feedback forniti*

L’insegnante prenderà nota delle risposte che il ragazzo sarà in grado di fornire, il compagno rinforzerà socialmente A. per le risposte che riuscirà a dare e per ogni commento spontaneo e, al termine dell’attività, gli darà un gettone per l’ottenimento del rinforzo dinamico (attività gradita).

Verrà predisposto un «diario di bordo» in cui tutti compagni potranno riportare le loro personali considerazioni sull’esperienza vissuta.

### **ATTIVITÀ 4 – Chiedere aiuto a un compagno per svolgere un’attività insieme (acquistare un prodotto al distributore automatico)**

#### *INPUT*

Come concordato a inizio mattina con la docente, e dopo aver visualizzato l’attività nel calendario giornaliero, A. consegnerà l’immagine del distributore di alimenti a un compagno che potrà accompagnarla fuori dall’aula per acquistare uno snack o una bibita. Il compagno aiuterà A. a svolgere tutti i passaggi necessari (che verranno visualizzati attraverso immagini) per portare a compimento l’azione.

#### *ELABORAZIONE*

Attraverso questa attività, ripetuta nel tempo, il ragazzo apprenderà a richiedere aiuto a un compagno per lo svolgimento di un’attività gradita, imparando contemporaneamente a seguire uno schema visivo per svolgere un’attività complessa e a rispettare il proprio turno quando necessario.

*OUTPUT e feedback forniti*

L'insegnante prenderà nota delle risposte che il ragazzo sarà in grado di fornire (tabella 1), il compagno rinforzerà socialmente A. per le risposte che riuscirà a dare e per ogni commento spontaneo e, al termine dell'attività, gli darà un gettone per l'ottenimento del rinforzo dinamico (attività gradita).

Verrà predisposto un «diario di bordo» in cui tutti compagni potranno riportare le loro personali considerazioni sull'esperienza vissuta.

**TABELLA 1**  
**Check list relativa alle abilità di autonomia**

	Azione	Acquisito	Emergente	Non acquisito
1	Raggiungere il distributore			
2	Mettersi in fila			
3	Aspettare il proprio turno			
4	Individuare il prodotto			
5	Prendere il portafoglio			
6	Aprire il taschino del portafoglio			
7	Estrarre le monete			
8	Inserirle nel distributore			
9	Digitare il codice del prodotto			
10	Attendere l'erogazione del prodotto			
11	Aprire lo sportello (infilare la mano)			
12	Ritirare il prodotto			
13	(Ritirare l'eventuale resto)			
14	Tornare in aula			

**Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti**

Verranno analizzate tutte le osservazioni informali e sistematiche compiute dal docente e dai ragazzi per comprendere meglio in quali situazioni, con quali persone e in quali ambienti A. è maggiormente predisposto agli scambi comunicativi spontanei.

Per la registrazione delle osservazioni durante la giornata, dato l'emergere di abilità di comunicazione spontanea, verrà utilizzata la tabella 2.

## TABELLA 2

### Campione di comunicazione

Allievo: \_\_\_\_\_  
Osservatore: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_  
Ora di inizio: \_\_\_\_\_  
Ora della fine: \_\_\_\_\_

Allievo:			
Osservatore:			
Data:			
Ora di inizio:			
Ora della fine:			
CONTESTO	COMUNICAZIONI	FUNZIONI	CATEGORIE SEMANTICHE
		Richiesta	
		Ottenere attenzione	
		Rifiuto	
		Commento	
		Dare informazioni	
		Chiedere informazioni	
		Altro	
		Oggetto	
		Azione	
		Persona	
		Posizione	
		Altro	

T

RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

Questa Unità di Apprendimento non è finalizzata soltanto a sviluppare in A. nuove abilità di comunicazione o a consolidare quelle già esistenti, ma anche a fornire a lui e ai suoi compagni l'opportunità di conoscersi meglio compiendo delle attività insieme.

Si è scelto di utilizzare il tutoring quale modalità operativa ormai consolidata in grado di produrre benefici effetti a entrambi gli alunni impegnati rispettivamente nel ruolo di *tutor* e di *tutee*. L'insegnamento reciproco tra alunni è in grado non solo di favorire gli aspetti didattici, ma anche quelli emotivi e relazionali nella cura delle relazioni interpersonali.

Valorizzare la risorsa compagni risulta fondamentale per garantire ad A. un percorso inclusivo: si prevede a tal fine di effettuare, durante l'anno scolastico, un percorso di educazione alla conoscenza, al rispetto e alla valorizzazione di tutte le diversità individuali, legate a condizioni di disabilità, difficoltà di apprendimento, diversi stili di apprendimento o semplicemente all'originalità di ogni alunno all'interno del gruppo.

**T**

## RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

L'Unità di Apprendimento presentata potrà essere implementata costantemente e integrata con altre unità relative, ad esempio, all'area della socializzazione e delle autonomie personali, al fine di garantire un apprendimento quanto più efficace e inclusivo possibile. Le attività e gli obiettivi specifici sono stati concordati e condivisi dal Consiglio di Classe. Nel PEI è stata esplicitata la possibilità di organizzare periodici incontri di confronto e collaborazione con la famiglia del ragazzo, al fine di garantire una coerenza e una continuità degli interventi e una condivisione delle metodologie e degli strumenti proposti. Si cercherà di concordare e condividere il più possibile gli obiettivi del Piano Educativo Individualizzato anche con gli operatori sanitari e gli specialisti esterni affinché le proposte abilitative e riabilitative risultino davvero utili ad A. per riuscire ad acquisire, soprattutto nella delicata fase dell'adolescenza, nuove abilità concreteamente spendibili nella vita quotidiana.

**B**

## BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- AA.VV. (2013), *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento, Erickson.
- APA (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth Edition, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad. it., *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta edizione a cura di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini.
- Cafiero J.M. (2009), *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2004), *Didattica Speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Dixon J. e Arduino G. (2008), *Facilitare la comunicazione nell'autismo*, Trento, Erickson.
- Dyrberg P. e Vedel M. (2008), *L'apprendimento visivo nell'autismo. Come utilizzare facilitazioni e aiuti tramite immagini*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2009), *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita*, Trento, Erickson, 8<sup>a</sup> edizione.
- ISS — Istituto Superiore di Sanità (2011), *Il trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico nei bambini e negli adolescenti*, Sistema Nazionale delle Linee Guida (SNLG), aggiornamento ottobre 2015.
- Pontis M. (a cura di) (2013), *Autismo e Bisogni Educativi Speciali. Approcci proattivi basati sull'evidenza per un'inclusione efficace*, Milano, FrancoAngeli.
- Società Italiana di Pedagogia speciale (a cura di) (2008), *Integrazione scolastica degli alunni con disturbi dello spettro autistico. Documento di indirizzo*, Trento, Erickson.
- Watson L.R. et al. (1998), *La comunicazione spontanea nell'autismo*, Trento, Erickson, 2008.



## LEZIONE 15

---

# LA COMUNICAZIONE INTERPERSONALE

*Cristiana D'Anna*





**Area disciplinare/Ambito:** Motorio-prassico-sensoriale/Comunicazione e linguaggio.

**Argomento della lezione:** Basandosi sull'approccio dell'*Embodied Cognitive Science*, la lezione presentata si propone di favorire il conseguimento di obiettivi comportamentali, sociali e cognitivi da parte di un alunno con Sindrome di Down e ritardo mentale lieve associato a deficit motorio con disordine della coordinazione, ipotonìa, difficoltà nell'area espressiva e stereotipie motorie.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola secondaria di secondo grado, classe seconda.

**Età dell'alunno:** 15 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Sindrome di Down con ritardo mentale lieve e deficit motorio.

## D

### ESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

L'alunno F. frequenta il secondo anno della scuola secondaria di secondo grado (Istituto professionale per i servizi alberghieri); è supportato da un insegnante di sostegno per 9 ore settimanali sulle 32 ore di frequenza scolastica. F. è ben inserito in un gruppo classe composto da 26 studenti con i quali ha un rapporto sereno. I compagni dimostrano un atteggiamento affettuoso e disponibile nei suoi confronti; ciò ha permesso di creare un ambiente di apprendimento favorevole nel quale F. si sente accolto e protetto. Quando non viene coinvolto nelle attività F. reagisce isolandosi e, per tale motivo, soprattutto durante le ore di lezione senza la presenza dell'insegnante di sostegno, è opportuno che sia affiancato da un compagno con funzione di tutor. Nell'organizzazione e nell'interpretazione delle attività assegnate non è completamente autonomo, ma ha bisogno di una guida in grado di indirizzarlo e affiancarlo nel lavoro. L'attenzione è limitata nel tempo ed è più forte durante le attività laboratoriali, che F. predilige e svolge con grande partecipazione ed entusiasmo. È un ragazzo molto socievole e affettuoso che ama stare in contatto con i coetanei e il personale scolastico. È particolarmente felice quando indossa la divisa di ricevimento; per tale ragione il Consiglio di Classe ha previsto un maggior numero di ore laboratorio al front office, che vengono svolte da F. insieme a un compagno tutor. F. partecipa con interesse e motivazione alle attività motorie e sportive; preferisce gli sport di squadra e le attività di drammatizzazione.

Considerando le predisposizioni di F. e l'importanza di privilegiare le attività di tipo operativo e labororiale, il Consiglio di Classe ha stilato un Piano Educativo Individualizzato che prevede una programmazione differenziata in tutte le discipline con obiettivi e contenuti facilitati e semplificati rispetto a quelli della classe.

Nella classe sono presenti altri due alunni con difficoltà scolastiche e BES:

- D.: alunna straniera proveniente dal Marocco, con difficoltà nella comprensione e nella produzione della lingua italiana;
- A.: alunno ripetente, con difficoltà socio-relazionali.

## P

## ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

L'Unità di Apprendimento affronta la tematica della «comunicazione interpersonale» mettendo in atto una didattica inclusiva che, secondo l'approccio dell'*Embodied Cognitive Science*, riconosce ed enfatizza la centralità della dimensione corporea e rivaluta l'interazione tra corpo e ambiente. L'ECS è una cognizione autonoma incarnata e situata, cioè basata sul corpo; le sue elaborazioni variano secondo i diversi contesti in cui è situato e i processi cognitivi hanno origine nell'interazione fra corpo e realtà. I principi dell'ECS possono ispirare strategie didattiche che utilizzano la corporeità, quale condizione favorevole/necessaria per lo sviluppo dei processi intellettivi. L'attività cognitiva è sempre «situata»: ciò che noi facciamo fisicamente e/o percepiamo emotivamente, la struttura e le dinamiche dell'ambiente sono tutti aspetti che condizionano fortemente l'apprendimento. La condizione necessaria per la cognizione è l'incarnazione che esalta la funzione delle capacità senso-motorie di un organismo, medium per percepire, elaborare, rimodulare e interagire con il mondo, ricevendo e restituendo reciprocamente continui stimoli che producono sempre nuovi adattamenti. La corporeità, interfaccia tra mente e mondo, poiché teatro stesso dell'azione, permette la fusione tra pensiero e specifico contesto ambientale e si presenta come entità indispensabile all'attivazione di un processo apprenditivo di grande pregnanza per l'acquisizione delle competenze (Gomez Paloma, 2013). La prospettiva che scaturisce da tale visione innovativa orienta le scelte metodologico-didattiche e apre a una serie di riflessioni sugli elementi dell'ECS che possono facilitare il processo d'insegnamento-apprendimento nell'ottica di una didattica per competenze con una forte valenza inclusiva. Il setting didattico che si crea durante le attività educative a prevalenza corporea, infatti, consente di vivere e alimentare emozioni profonde e intensificare le relazioni umane che talvolta, nella didattica tradizionale, sono limitate.

Gli insegnanti del Consiglio di Classe, infatti, prevedono nella programmazione comune alcune attività trasversali che utilizzano tale approccio servendosi delle tecniche di *brainstorming*, di *simulazione*, laboratoriali di tipo *motorio-espressivo*, di *role playing*, di *circle time*.

Le discipline interessate alle attività sono lingua e letteratura italiana e educazione fisica. Vengono inoltre svolte attività laboratoriali di servizi di accoglienza turistica.

## Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze

L’azione educativa è finalizzata al conseguimento di obiettivi formativi comportamentali, sociali e cognitivi.

- *Obiettivi formativi comportamentali.* Mirano all’acquisizione delle capacità di mettere in atto comportamenti coscienti a livello individuale e corretti e condivisibili a livello relazionale:
  - sviluppare le capacità di ascolto e di attenzione;
  - promuovere l’acquisizione dell’autocontrollo negli atteggiamenti e nel linguaggio.
- *Obiettivi formativi sociali.* Mirano all’acquisizione delle capacità di mettere in atto comportamenti di relazione positiva e costruttiva con gli altri:
  - impegnarsi a capire, progettare e operare costruttivamente con gli altri;
  - favorire l’acquisizione progressiva di valori sociali (solidarietà, amicizia, lealtà, partecipazione, responsabilità).
- *Obiettivi formativi cognitivi.* Mirano allo sviluppo e all’acquisizione di capacità, abilità e competenze personali nei diversi campi d’esperienza e di apprendimento:
  - ascoltare e comprendere;
  - osservare, individuare, descrivere;
  - comprendere ed esprimersi con linguaggi diversi;
  - utilizzare il linguaggio del corpo per comunicare.

## Conoscenze, abilità e competenze che si intendono sviluppare

- *Conoscenze:* 1. Conoscere il proprio corpo e gli elementi della comunicazione non verbale. 2. Conoscere i codici di espressività corporea: posture, movimenti del corpo, gesti, mimica.
- *Abilità:* 1. Comprendere un messaggio contenuto in un testo orale. 2. Utilizzare in modo personale il corpo e il movimento per esprimersi, comunicare stati d’animo, emozioni e sentimenti, anche attraverso la drammatizzazione. 3. Applicare semplici tecniche di espressione corporea e produrre personali codici comunicativi legati al linguaggio del corpo (parlare a se stesso e agli altri con il corpo). 4. Decodificare i propri messaggi corporei e quelli altrui.
- *Competenze:* 1. Leggere e comprendere semplici testi scritti. 2. Vivere positivamente il proprio corpo e gestire l’espressività corporea quale manifestazione dell’identità personale. 3. Utilizzare la comunicazione corporea in vari contesti relazionali.

## Strumenti, metodi, materiali, risorse

Le attività progettate richiedono l’utilizzo degli spazi dell’aula e della palestra nonché delle seguenti risorse:

- LIM
- PC
- fotocopie del testo
- fotocopie scheda di autovalutazione (tabella 7)
- lettore cd
- tamburello con batacchio
- schede di valutazione (tabella 8).

### Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione

La lezione, della durata di circa due ore, segue il modello Input-Elaborazione-Output. All'interno della fase Elaborazione propone una serie di *attività* che possono essere raggruppate nel seguente modo:

1. attività di ragionamento e organizzazione dei concetti
2. attività di simulazione
3. attività laboratoriali di tipo motorio-espressivo
4. esercizio da svolgersi in gruppo (tecnica del role playing).

#### Fase I: INPUT

La fase iniziale della lezione si svolge in aula. La lezione viene introdotta da un'attività di brainstorming (figura 1).



Fig. 1 Prima fase di brainstorming sul termine «comunicare».

Per richiamare l'interesse e attivare la partecipazione degli studenti si propone la tecnica del brainstorming a partire dalla parola «comunicare».

Gli studenti devono dichiarare a voce alta una o al massimo due parole chiave collegate al concetto di comunicazione. Viene spiegato che ognuno può esprimere ciò che vuole perché nessuno sarà sottoposto al giudizio degli altri.

Alla lavagna ci sono due alunni (F. e un compagno) che scrivono le parole indicate in ordine sparso.

### *Fase II: ELABORAZIONE*

#### 1. Attività di ragionamento ed elaborazione dei concetti

Al termine della prima fase di brainstorming, con una discussione partecipata, il docente cercherà di organizzare i concetti emersi spontaneamente in una tabella che sintetizzi i risultati dell'attività.

I docenti (di lingua e letteratura italiana, del laboratorio di servizi di accoglienza turistica, di educazione fisica e di sostegno) hanno precedentemente progettato lo schema (tabella 1) e hanno predisposto i materiali didattici per facilitare l'apprendimento.

La tabella viene proiettata sulla LIM: nello schema sono già presenti le domande stimolo per guidare gli studenti al ragionamento.

**TABELLA 1**  
**Fine della prima fase di brainstorming**

<b>COMUNICARE</b> <i>Comunicare è un bisogno dell'uomo</i>				
<b>Chi?</b>	<b>Con chi?</b>	<b>Cosa?</b>	<b>Come?</b>	<b>Perché?</b>

Partendo dalle domande stimolo «Chi?, Con chi?, Cosa?, Come?, Perché?» gli studenti dovranno ragionare e riorganizzare le parole precedentemente trascritte sulla lavagna aggiungendovi ulteriori elementi di riflessione scaturiti dalla discussione partecipata. I docenti aiutano e guidano la riorganizzazione delle idee dei ragazzi.

La tabella 2 mostra lo schema al termine della seconda fase di brainstorming.

È interessante notare che, nella prima fase del brainstorming, F. ha utilizzato l'aggettivo «difficile», immediatamente seguito dalla parola «incomprensione» espressa da un compagno entrato in empatia con lui. L'aspetto della difficoltà della comunicazione viene pertanto inserito nella tabella, sottolineando come il contesto in cui avviene la comunicazione spesso può generare difficoltà di comprensione.

Segue una breve spiegazione, supportata dall'uso della LIM, degli aspetti legati alle modalità di comunicazione e, in particolare, dei tre livelli della comunicazione (tabella 3).

Alla domanda stimolo «Cosa determina la comprensione di un messaggio?» segue la seguente spiegazione.

**TABELLA 2**  
Seconda fase di brainstorming

<b>COMUNICARE</b>				
Comunicare è un bisogno dell'uomo				
<b>Chi?</b>	<b>Con chi?</b>	<b>Cosa?</b>	<b>Come?</b>	<b>Perché?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Emissente</li> <li>– Ricevente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Con le persone</li> <li>– Con gli animali?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conoscenza</li> <li>– Opinioni</li> <li>– Messaggio</li> <li>– Sentimenti</li> <li>– ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Attraverso diversi canali (PC, telefono, cellulare, voce, ecc.).</li> <li>– Tre livelli di comunicazione che comprendono parole, sguardi, sorrisi, gesti, linguaggio del corpo, silenzi, ascolto, postura ecc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Per socializzare</li> <li>– Per chiedere scusa</li> <li>– Per esprimere la propria libertà</li> <li>– Per conoscere</li> <li>– Per spiegare</li> <li>– Per progredire e migliorarsi</li> <li>– Per svolgersi una relazione</li> <li>– Per...</li> </ul>
<b>CONTESTO</b>				
Comunicare spesso può risultare → DIFFICILE				

**TABELLA 3**  
I tre livelli della comunicazione

<b>VERBALE (ciò che si dice)</b>	<b>PARAVERBALE</b>	<b>NON VERBALE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Parole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tono</li> <li>– Timbro di voce</li> <li>– Ritmo del discorso</li> <li>– Volume</li> <li>– Silenzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Linguaggio del corpo</li> <li>– Gesti</li> <li>– Espressioni e sguardi</li> <li>– Movimento</li> <li>– Postura</li> <li>– Prossemica</li> </ul>

Osserviamo il grafico (figura 2): esso evidenzia che gran parte della comunicazione non avviene verbalmente, cioè attraverso le parole, ma avviene non verbalmente, cioè attraverso il tono della voce e il linguaggio del corpo, che hanno un forte impatto sull'interlocutore. Un'analisi dei comportamenti non verbali può essere basata sul contatto visivo, sulle espressioni del volto, sul silenzio, sul tono, sul volume e sull'inflessione della voce, sui gesti e sulle posture.

Il contenuto verbale della comunicazione, cioè quello che viene detto a parole, può essere *congruente* o *incongruente* con le modalità che utilizziamo per esprimerci. I segnali sul piano del contenuto e sul piano della relazione possono essere dunque *congruenti* (quando il contenuto non verbale è coerente con l'elemento verbale) o *incongruenti* (quando il contenuto non verbale non è coerente con l'elemento verbale) (figura 3).

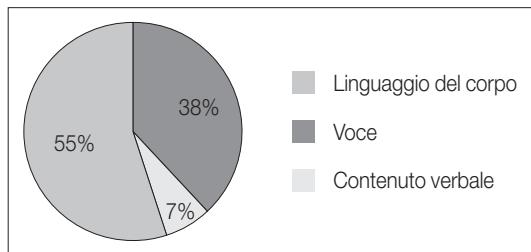


Fig. 2 Le componenti della comunicazione.

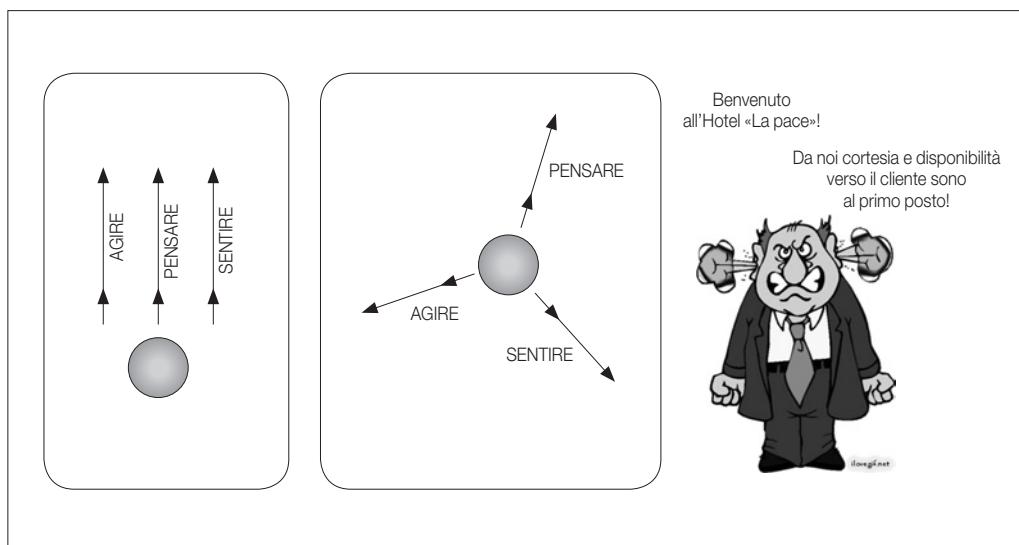


Fig. 3 Congruenza e incongruenza nella comunicazione.

Partendo dalle immagini e spiegandone opportunamente il significato, i docenti simulano diversi esempi pratici di incongruenza comunicativa negli ambienti di lavoro tipici delle strutture alberghiere in modo da rendere evidente che un messaggio è incongruente quando le tre componenti (verbale, paraverbale, non verbale) sono incoerenti, cioè sono in conflitto tra loro.

I docenti concludono sottolineando che in una comunicazione non congruente il messaggio veicolato dalla comunicazione non verbale tende a prevalere. Insicurezza, emotività incontrollata, timidezza portano a incongruenza quindi a una comunicazione distorta, cioè soggetta a fraintendimenti, che produce ambiguità, disagio, rabbia.

La spiegazione prosegue dicendo che per comunicare ci sono due canali:

- quello dei *segni*, che danno al messaggio un aspetto contenutistico, razionale, cosciente, voluto;
- quello dei *simboli* collegati all'emotività, all'affettività, all'inconscio.

Il canale dei simboli è più rapido del canale dei segni. Pertanto se il contenuto non è in accordo con l'emotività espressa, si crea una contraddizione nella comunicazione, che il ricevente percepisce subito.

## 2. Attività di simulazione

A questo punto della spiegazione il docente pone la seguente domanda: «Come si presenta un buon operatore della reception di un hotel?».

Gli studenti risponderanno: «In divisa (sobria, elegante); con un spetto ordinato, con portamento sicuro; sorridente, disponibile, gentile, ecc.».

Successivamente il docente propone un'attività nella quale gli studenti, a coppie, sono chiamati a simulare una comunicazione congruente e una incongruente, in modo da esercitarsi sulla produzione di messaggi coerenti.

Vengono consegnate agli studenti delle fotocopie sulle quali verranno riprodotte le tabelle 4 e 5, che saranno proiettate anche alla LIM. A sinistra di ciascun tabella c'è il testo da comunicare, a destra le caratteristiche della voce e del linguaggio del corpo.

L'esercitazione in coppia prevede una prima fase di comprensione in cui gli studenti collaboreranno per capire e interpretare il testo; nella seconda fase dovranno passare alla simulazione delle due situazioni comunicative proposte: una coerente (simulazione A) e l'altra incoerente (simulazione B).

I docenti daranno 10 minuti di tempo per ogni simulazione. Gli studenti dovranno aiutarsi reciprocamente per migliorare la propria capacità di gestire le due simulazioni utilizzando le stesse parole, ma modificando l'impostazione della voce e il linguaggio del corpo.

### Simulazione A

**TABELLA 4**  
**Coerenza tra contenuto verbale, voce e linguaggio del corpo**

COMUNICAZIONE COERENTE	
Contenuto verbale	Voce e linguaggio del corpo
<p>«Buonasera, ben arrivati! Voglio informarvi che questa sera alle ore 18,30 ci sarà l'aperitivo di benvenuto. I nostri animatori saranno in piscina per conoscervi e illustrarvi le nostre numerose e divertenti attività. A ogni ora della giornata troverete qualche iniziativa a cui partecipare: ginnastica, stretching, tiro con l'arco, canoa, balli di gruppo, zumba... Per cena, al ristorante, troverete un ricco buffet con la cucina tipica della nostra regione. A più tardi... Vi aspettiamo!»</p>	<p>Postura rilassata. Portamento sicuro. Espressione del viso sorridente. Gestualità ampia. Voce che esprime piacere. Voce che comunica la «bontà» delle pietanze da gustare.</p>

## Simulazione B

**TABELLA 5**  
**Incoerenza tra contenuto verbale, voce e linguaggio del corpo**

COMUNICAZIONE INCOERENTE	
Contenuto verbale	Voce e linguaggio del corpo
«Buonasera, ben arrivati! Voglio informarvi che questa sera alle ore 18,30 ci sarà l'aperitivo di benvenuto. I nostri animatori saranno in piscina per conoscervi e illustrarvi le nostre numerose e divertenti attività. A ogni ora della giornata troverete qualche iniziativa a cui partecipare: ginnastica, stretching, tiro con l'arco, canoa, balli di gruppo, zumba... Per cena, al ristorante, troverete un ricco buffet con la cucina tipica della nostra regione. A più tardi... Vi aspettiamo!»	Postura contratta. Gestualità assente. Braccia incrociate al petto. Espressione del viso cupa e arrabbiata. Nessun entusiasmo. Movimenti della testa che esprimono contrarietà. Voce che esprime noia e disappunto. Angoli della bocca rivolti verso il basso.

### 3. Attività laboratoriali di tipo motorio-espressivo

Alla lezione in aula segue il laboratorio motorio-espressivo dove vengono proposte varie attività finalizzate allo sviluppo delle abilità e delle competenze dell'Unità di Apprendimento. L'attività laboratoriale si svolge in palestra e prevede le due seguenti fasi:

#### 1. Riscaldamento

##### a) Riscaldamento a specchio (musica classica di sottofondo).

Questa fase è condotta dal docente che eseguirà alcuni esercizi di riscaldamento delle articolazioni (testa, spalle, bacino, caviglie, ecc.) e diversi movimenti degli arti superiori, del busto e degli arti inferiori. Gli studenti dovranno riprodurre i movimenti a specchio concentrandosi su se stessi e sulle proprie sensazioni, che vivranno insieme al gruppo di compagni.

##### b) «Lento, veloce e stop».

Gli studenti devono muoversi nello spazio camminando in tutte le direzioni e cercando di occupare l'intera superficie della palestra senza lasciare spazi inutilizzati. Saranno forniti i seguenti stimoli sonori, ciascuno dei quali sarà collegato a una specifica modalità di esecuzione del movimento:

- musica disco: camminata accelerata;
- musica classica: camminata lenta;
- assenza di musica: posizione statica.

La stessa tipologia di esercizio verrà successivamente svolta in coppie, tenendosi per mano, e poi in 3 o 4.

L'esercizio serve a sviluppare la capacità di ascolto della musica, facilita la socializzazione tra i compagni (che non hanno il tempo di scegliere chi tenere per mano durante l'esercizio) e aumenta il senso di appartenenza al gruppo.

## 2. Esercizi da svolgersi in coppia

### a) «Mi fido di te».

Uno dei due compagni dovrà affidarsi, completamente bendato, al compagno e lasciarsi guidare per 5 minuti in un percorso libero tra lo spazio strutturato che presenta alcuni ostacoli o oggetti da superare; questa situazione presuppone che vi sia totale fiducia nelle indicazioni del compagno e permette di migliorare la capacità di percepire i segnali non verbali.

Al termine del percorso s'invertiranno i ruoli.

Dopo che entrambi i compagni avranno svolto l'esercizio, avranno 5 minuti di tempo per raccontare l'uno all'altro le sensazioni percepite nella fase della guida e nella fase dell'affidamento all'altro.

### b) «Lo sguardo: specchio dell'anima».

L'esercizio mira a favorire la percezione dello stato emotivo altrui e a entrare in empatia con il compagno attraverso lo sguardo. I due compagni si siederanno l'uno di fronte all'altro distanti tra loro circa un metro. Uno dei due chiuderà gli occhi e penserà a un ricordo piacevole o spiacevole relativo a un episodio vissuto nel passato, cercando di immedesimarsi in quella situazione. Inevitabilmente tale ricordo condizionerà la sua espressione facciale; tale stato emotivo dovrà essere percepito dal compagno, che ne osserverà attentamente l'espressione. I ruoli s'invertono dopo circa 5 minuti. Al termine dell'attività i due compagni condivideranno per alcuni minuti le situazioni rivissute mentalmente e le sensazioni provate, verificando se lo stato emotivo percepito corrisponde a quello manifestato dal compagno.

### c) «Lo specchio delle emozioni».

I due compagni sono posti l'uno di fronte all'altro. Uno dei due condurrà per primo la situazione mimando, attraverso diverse espressioni facciali, una serie di emozioni diverse; l'altro compagno, proprio come uno specchio, dovrà riprodurre le stesse identiche espressioni.

Gli occhi dei due compagni dovranno essere sempre «sintonizzati», cioè lo sguardo dell'uno non dovrà essere distolto dallo sguardo dell'altro.

Al termine dell'attività i due compagni condivideranno per alcuni minuti che cosa intendevano comunicare con le proprie espressioni facciali e verificheranno se quanto intendevano trasmettere corrisponde all'espressione effettivamente manifestata dall'altro compagno.

## 4. Esercizio da svolgersi in gruppo (tecnica del role playing)

«Pronto Hotel La pace. Sono... In cosa posso esserne utile?».

Gli studenti sono disposti in cerchio. Ognuno, a turno, dovrà andare al centro del cerchio e inventare una telefonata immaginaria ricevuta dalla reception dell'hotel. Alla frase «Pronto Hotel La pace. Sono... In cosa posso esserne utile?», dovrà seguire una telefonata divertente con un cliente immaginario. I compagni dovranno intuire il motivo della telefonata e condividere le emozioni scaturite dal colloquio.

### Fase III: OUTPUT

Nella fase finale della lezione si propone la tecnica del *circle time*. Il circle time è un metodo di lavoro particolarmente efficace con gli adolescenti poiché aumenta la vicinanza emotiva ed è un ottimo strumento nella risoluzione dei conflitti. La tecnica di circle time relativa alle attività della lezione è stata applicata per stimolare gli studenti ad acquisire conoscenza e consapevolezza delle proprie e delle altrui emozioni e per migliorare le abilità comunicative.

Gli studenti si disporranno in cerchio e risponderanno uno a uno alle domande della tabella 6, che potranno leggere su fotocopie appositamente distribuite.

**TABELLA 6**  
Questionario per il circle time

<b>ESPRIMI LE TUE OPINIONI SULLE ATTIVITÀ SVOLTE</b>	
<b>1</b>	Quale attività ti è piaciuta di più? Perché?
<b>2</b>	Qualche attività ti è sembrata difficile? Quale?

### Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti

Dopo aver svolto le attività dell'intera lezione, gli alunni sono invitati ad autovalutare le proprie abilità utilizzando lo schema riprodotto nella tabella 7.

**TABELLA 7**  
Questionario di autovalutazione

<b>Abilità espressivo-comunicativa</b>				
<b>Abilità di conoscenza del corpo</b>	Postura			
	Mimica			
	Voce			
<b>Abilità nel controllo delle emozioni</b>				

Il docente, quindi, passerà alla valutazione utilizzando le seguenti modalità di verifica:

- *osservazione del processo labororiale* nelle diverse fasi della lezione, valutato sulla base degli obiettivi di competenza e degli indicatori contenuti nella rubrica di valutazione (tabella 8);
- *osservazione dell'esecuzione (performance)* motorio-espressiva nelle simulazioni in aula e nelle attività del laboratorio, valutata sulla base degli obiettivi di competenza e degli indicatori contenuti nella rubrica di valutazione (tabella 8).

**TABELLA 8**  
**Rubrica di valutazione**

OBIETTIVI DI COMPETENZA	INDICATORI	A	B	C	D
Valutazione del processo laboratoriale	1. Ricerca delle informazioni. 2. Organizzazione del lavoro di ricerca. 3. Lavoro in gruppo. 4. Rispetto delle regole, del prossimo e delle strutture. 5. Disponibilità a collaborare.	Costanza. Diligenza. Correttezza. Partecipazione e impegno nell'attività.	Buona diligenza. Correttezza. Partecipazione e impegno adeguati.	Partecipa in forma passiva e collabora solo in alcune situazioni.	Frequenti mancanze. Partecipa in forma passiva e collabora con difficoltà.
Valutazione delle performance	Laboratorio motorio-expresivo. Esecuzione delle attività proposte. Livello di padronanza della comunicazione non verbale: 1. linguaggio del corpo 2. voce 3. postura 4. mimica facciale.	Esegue le performance richieste in condizione di esecuzione difficile.	Esegue le performance richieste in condizione di esecuzione normale.	Esegue le performance richieste in condizione di esecuzione facile.	Non esegue le performance richieste.
<b>Legenda</b>					
Livelli					
A – Avanzato: voti 9/10					
B – Intermedio: voti 7/8					
C – Livello base: voto 6					
D – Livello base non raggiunto: voti 0/5					

Solo in riferimento all'alunno F., per la valutazione il docente si avrà del seguente diario di bordo (tabella 9).

Le osservazioni registrate saranno discusse collegialmente nel Consiglio di Classe in riferimento ai livelli di partenza dell'alunno e agli obiettivi stabiliti dal PEI, mettendo in evidenza gli eventuali miglioramenti nelle diverse aree di valutazione.

**TABELLA 9**  
**Diario di bordo**

Alunno _____	Attività _____	Data ____ / ____ / ____
<b>SEZIONE A – AREA DEL SÉ</b>		
Aspetti negativi		Aspetti positivi

<b>SEZIONE B – EMOTIVITÀ E CONTROLLO</b>	
Aspetti negativi	Aspetti positivi
<b>SEZIONE C – MOTIVAZIONE E COMPORTAMENTI PROBLEMA</b>	
Aspetti negativi	Aspetti positivi



### RASVERSALMENTE: PIANO RELAZIONALE E AFFETTIVO-EMOTIVO

Le attività sviluppate nell’Unità di Apprendimento sono state progettate per favorire l’apprendimento tra pari amplificando gli aspetti emotivo-relazionali che vengono maggiormente messi in atto nella comunicazione non verbale (empatia, aiuto reciproco, senso di appartenenza). Le proposte didattiche mettono in primo piano la corporeità, secondo l’approccio dell’ECS, l’assunzione di ruoli, il coinvolgimento nel gruppo. L’agire in relazione all’altro in un ambiente di apprendimento favorevole stimola la partecipazione attiva e crea momenti d’interdipendenza positiva facilitando l’aggregazione e la collaborazione tra pari. Uno degli aspetti più importanti della comunicazione non verbale è l’empatia, la capacità di immedesimarsi in un’altra persona, di «mettersi nei suoi panni» percependone e comprendendone i sentimenti e lo stato d’animo senza avere preconcetti o considerazione soggettive e personali, ma mantenendo un certo controllo sulle proprie emozioni.

Le attività proposte nel laboratorio motorio-espressivo sono finalizzate allo sviluppo della capacità di empatia attraverso esercizi fondati sul linguaggio del corpo che forniscono elementi sui cui lavorare per:

- essere trasparenti (coerenza tra sentimenti espressi e sentimenti provati);
- imparare a leggere non solo le parole, ma soprattutto i sentimenti espressi con il linguaggio non verbale;
- essere in grado di porsi in una condizione di ascolto attivo.



### RASVERSALMENTE: INTERDISCIPLINARITÀ, COLLABORAZIONE CON I COLLEGHI, TERRITORIO E «RISORSA GRUPPO DEI PARI»

Al Consiglio di Classe spetta l’importante compito di progettare sinergicamente adeguate azioni formative nel piano educativo dell’alunno con disabilità che per-

mettano di creare occasioni di apprendimento favorevoli all'integrazione. Qualsiasi piano educativo deve poter tendere verso obiettivi programmati che, seppure a volte differenziati, non devono escludere l'alunno dalle attività del gruppo classe. La presente Unità di Apprendimento è parte di un percorso condiviso dai docenti di lingua e letteratura italiana, di laboratorio di servizi di accoglienza turistica, di educazione fisica e di sostegno ed è stata progettata sinergicamente per una classe seconda di un Istituto alberghiero.

La realizzazione di qualsiasi attività interdisciplinare richiede una forte collaborazione tra colleghi che si concretizzi in azioni condivise.

Il gruppo docente deve far leva sulla forte valenza formativa della collaborazione e della cooperazione tra studenti, valorizzando i momenti e le attività che facilitano le relazioni interpersonali e migliorano il clima della classe. I compagni di scuola rappresentano una risorsa fondamentale per la didattica inclusiva. L'apprendimento non è mai un processo solitario: esso è profondamente influenzato dalle relazioni, dagli stimoli e dai contesti tra pari. Le attività motorie e sportive proposte sono infatti finalizzate al miglioramento del senso di appartenenza del gruppo e alla creazione di momenti di interdipendenza positiva, che aumentano la motivazione e la partecipazione. I docenti devono progettare e creare setting di apprendimento che consentano di rimuovere gli ostacoli, concentrandosi sulle capacità funzionali e ipotizzando proposte educative *adatte*, non adattate. L'idea è di individuare le abilità del più «debole» per esaltarne le capacità all'interno del gruppo studenti; di mettere in campo diverse proposte didattiche, adeguate alle esigenze di ciascuno studente, e di favorire negli alunni, anche in condizioni di estrema eterogeneità dei gruppi, la scoperta della propria corporeità, delle proprie abilità motorie e delle proprie competenze comunicative per accrescere la stima e la fiducia in se stessi.

## B

### IBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- Gomez Paloma F. (2013), *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.
- Gomez Paloma F. e Damiani P. (2015), *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Trento, Erickson.
- Gomez Paloma F. e Ianes D. (2014), *Dall'Educazione Fisica e Sportiva alle Prassi Inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*, Trento, Erickson.

## APPENDICE

---

# I SETTE CAPIALDI DELL'INNOVAZIONE DIDATTICA

*Heidrun Demo\**

### Cosa significa innovazione didattica?

#### *L'innovazione è qualità*

Innovazione significa movimento, tensione costante verso lo sviluppo di qualità. Innovare la didattica non vuol dire ricercare una *nuova* metodologia o *nuovi* strumenti, ma tentare di sviluppare approcci, metodologie e strumenti utili ad accrescere la *qualità* dei processi educativi che la scuola promuove.

La qualità deve basarsi su due capisaldi fondamentali, ovvero: l'*efficacia* e i *riferimenti valoriali*. Entrambi sono importanti per garantire che l'innovazione didattica sia al servizio di un apprendimento che funzioni e che, contemporaneamente, risponda a un chiaro orientamento etico.

#### *La qualità è efficacia*

Nella scuola italiana la gran parte del tempo di insegnamento e apprendimento viene ancora gestito in modalità frontale e questo riflette una visione trasmissiva dell'apprendimento, che non trova conferme nei recenti modelli teorici. Per questo è importante ridurre il tempo dedicato all'insegnamento frontale e arricchire l'ambiente di apprendimento scolastico con proposte che mettano l'alunno al centro e lo rendano protagonista in prima persona, gli permettano di interagire con la realtà e gli altri, per affinare in un percorso di negoziazione e co-costruzione le proprie teorie sul mondo.

---

\* Università di Bolzano.

## *La qualità è orientamento etico*

La Costituzione italiana identifica nella scuola l'istituzione che promuove la crescita e lo sviluppo di ciascuno, indipendentemente dai mezzi di partenza. Una scuola innovativa deve essere equa: questo significa efficace per tutti, capace di dare a ognuno strumenti per realizzare un proprio progetto di vita, facendo le giuste differenze nel rispetto e nella valorizzazione delle individualità di tutti gli alunni. Si tratta di una scuola capace di prendersi cura di ognuno nella fiducia che ogni investimento educativo si ritroverà nei cittadini di domani.

## I sette elementi della didattica innovativa

Alla luce di queste premesse, sono considerati innovativi tutti quegli approcci, metodologie e strumenti che promuovono il ruolo attivo dell'alunno nel processo di apprendimento e che attivano interazioni con materiali e persone in ottica socio-costruttivista. Di seguito sono illustrati nel dettaglio i sette capisaldi su cui fondare una didattica che può dirsi realmente innovativa.

### 1. DIDATTICA DELL'ESPERIENZA

*La cultura si deve lasciar prendere attraverso l'attività, con l'aiuto di materiali che permettano al bambino di acquisirla da solo (Maria Montessori).*

La scuola promuove attività concrete, l'occasione di fare in prima persona e la possibilità di raccogliere esperienze, è il luogo dove i bambini sperimentano con il corpo e con i cinque sensi, è uno spazio in cui poter giocare e creare, costruire e progettare in modalità analogiche e digitali. Sulla base di queste esperienze e tramite la riflessione che ne deriva è possibile costruire dei saperi condivisi e imparare ad applicarli nei contesti di vita sottoforma di competenze.

**Parole chiave:** fare, esperienza, laboratorio, didattica per competenze.

### 2. DIDATTICA DELLE DIFFERENZE

*È poi scontato che vi siano delle differenze all'interno del gruppo. [...] Valorizziamo queste differenze e apriamole ancora. Realizziamo quindi un capovolgimento logico pensando che le differenze permettono un migliore apprendimento e quindi una migliore capacità educativa (Andrea Canevaro).*

La scuola riconosce le molte differenze individuali degli alunni, siano esse legate alle storie di vita, ai diversi modi di apprendere, ad abilità o disabilità differenti. La scuola coltiva e nutre una cultura del dialogo aperto alle differenze e alla loro valorizzazione, costruisce un'offerta didattica che permette ad alunni diversi di seguire percorsi di apprendimento diversi in un contesto comune e condiviso. La scuola, in quest'ottica, promuove anche l'autonomia degli alunni e la possibilità di scegliere e autodeterminare un proprio progetto di apprendimento.

**Parole chiave:** differenziazione, autonomia, autodeterminazione, didattica aperta.

### 3. DIDATTICA DELLA COLLABORAZIONE

*Si capisce bene cos'è una scuola quando la viviamo come se fosse il luogo dove si entra competitivi e, dopo aver lavorato e studiato insieme, si esce rispettosi degli altri e tolleranti (Mario Lodi).*

Insegnanti e alunni lavorano insieme, imparano gli uni dagli altri e realizzano progetti comuni. I Consigli di classe sono il luogo di una progettazione didattica condivisa e della piena assunzione di responsabilità verso tutti gli alunni. I bambini e i ragazzi hanno molte opportunità per collaborare in coppia o in piccolo gruppo e sviluppare competenze sociali in situazioni di apprendimento cooperativo. La scuola è, inoltre, una palestra di democrazia, dove gli alunni imparano a confrontarsi, farsi delle opinioni e decidere insieme.

**Parole chiave:** lavoro in team, risorsa dei pari, democrazia, apprendimento cooperativo.

### 4. DIDATTICA DELLE EMOZIONI

*Gli uomini dotati di grande intelligenza emotiva sono socialmente equilibrati, espansivi e allegri [...]. Hanno la spiccata capacità di dedicarsi ad altre persone o a una causa, di assumersi responsabilità e di avere concezioni e prospettive etiche (Daniel Goleman).*

Insegnanti e alunni riconoscono che la vita scolastica ha anche una dimensione affettiva, legata non solo a successi e insuccessi nell'apprendimento, ma anche all'intensa vita di relazioni e alle tonalità emotive che ciascuno porta dai propri ambienti di vita. Gli insegnanti si impegnano a diventare degli allenatori emotivi, capaci di riconoscere le emozioni, dando loro un nome e esprimendole in modo congruente al contesto. I bambini e i ragazzi imparano a parlare delle emozioni, mostrando le proprie e comprendendo quelle degli altri attraverso una comunicazione non violenta. Conoscono e imparano a usare strategie per regolare emozioni forti. Il conflitto è vissuto come un'occasione di confronto e crescita: insegnanti e alunni imparano modalità per viverlo in modo costruttivo.

**Parole chiave:** assertività, gestione del conflitto, non violenza, educazione affettiva.

### 5. DIDATTICA DELLA CREATIVITÀ

*Il ruolo dell'insegnante dovrebbe essere quello di creare le condizioni per poter inventare piuttosto che di fornire una conoscenza preconfezionata (Seymour Papert).*

La scuola sostiene lo sviluppo di un atteggiamento curioso, attivo e critico verso la realtà. Gli alunni imparano strategie per analizzare le situazioni e le conoscenze, valutarne i punti di forza e le criticità, sviluppare un pensiero critico che le metta in discussione. Il valore dell'incertezza, dei dilemmi e del conflitto cognitivo viene riconosciuto come il frutto di un modo complesso di rappresentare la realtà e di generare rinnovamento. Gli insegnanti sostengono il coraggio degli alunni che inventano idee e proposte alternative, valorizzando il pensiero divergente anche attraverso una pluralità di linguaggi con cui svilupparlo ed esprimerlo.

**Parole chiave:** pensiero critico, pensiero divergente, conflitto cognitivo, coraggio.

## 6. DIDATTICA DELLA REALTÀ

*L'istruzione non è la preparazione alla vita, l'istruzione è la vita stessa (John Dewey).*

La scuola si concepisce come parte di un territorio e di una società con cui intrattiene un continuo dialogo. La realtà entra a scuola, con i temi che caratterizzano gli sviluppi e le discussioni sull'attualità; nell'ambiente scolastico gli alunni lavorano a progetti e compiti autentici che permettono loro di comprenderli, di rifletterci criticamente e di diventare attori attivi. Inoltre, la scuola esce dalle proprie mura: l'offerta didattica trova una sua collocazione plurale anche sul territorio nell'ottica dell'*outdoor education* e collaborando con il tessuto sociale ed economico, come imprese e altre organizzazioni territoriali.

**Parole chiave:** sistema formativo integrato, outdoor education, alternanza scuola lavoro, didattica per progetti.

## 7. DIDATTICA DELL'EFFICACIA

*La progettazione può essere fatta in molti modi, ma è più potente se gli insegnanti progettano insieme, sviluppano un'idea comune di che cosa sia importante insegnare [...] e lavorano insieme per valutare l'impatto della propria progettazione sui risultati degli alunni (John Hattie).*

La scuola coltiva la cultura della valutazione per il miglioramento a tutti i suoi livelli. A livello organizzativo di istituzione scolastica, promuove processi di autovalutazione e automiglioramento che coinvolgono i docenti, gli alunni e le famiglie. A livello di classe, gli insegnanti sono aggiornati rispetto agli sviluppi delle discipline che insegnano e approfondiscono pratiche per il rinnovamento condiviso della didattica. In classe, fra gli alunni, viene incentivato un atteggiamento riflessivo e metacognitivo riguardo le attività di apprendimento, con la finalità di individuare e applicare le più funzionali strategie in quest'ambito.

**Parole chiave:** evidence-based, autovalutazione e miglioramento, strategie di apprendimento, didattica metacognitiva.

# GLOSSARIO DELLE DISABILITÀ, DEI DISTURBI E DEI DEFICIT

RICERCA e SVILUPPO Erickson

Nei box che seguono vengono descritti alcuni dei principali disturbi dell'apprendimento, deficit e disabilità. Di ognuno di essi vengono elencate nel dettaglio caratteristiche, definizioni e classificazioni, oltre che una breve rassegna bibliografica essenziale.

## AUTISMO

L'autismo è un disturbo pervasivo dello sviluppo biologicamente determinato, con esordio nei primi tre anni di vita. Le aree prevalentemente interessate sono quelle relative all'interazione sociale reciproca, all'abilità di comunicare idee e sentimenti e alla capacità di stabilire relazioni con gli altri (Baird, Cass e Slonims, 2003; Berney, 2000; Rutter, 1978; Szatmari, 2003). L'autismo, pertanto, si configura come una condizione «permanente» che accompagna il soggetto nel suo ciclo vitale, anche se le caratteristiche del deficit sociale assumono un'espressività variabile nel tempo.

Cosa caratterizza un disturbo collocabile nello «spettro autistico» e come si manifesta tipicamente? I disturbi collocabili in questa ampia gamma di diversità si presentano con una grande variabilità, alcuni con deficit nelle diverse aree caratteristiche, di importante gravità; altri presentano situazioni di funzionamento del tutto eccentriche, bizzarre, con aree di funzionamento eccellente o addirittura eccezionale e altre variamente deficitarie (Asperger, 2003). Al di là di questa grande variabilità di espressione, vi sono comunque degli aspetti centrali, caratteristici, che si ritrovano nelle diverse situazioni personali. Le definizioni e le classificazioni oggi maggiormente condivise e utilizzate a livello internazionale e cioè l'ICD-10 (OMS, 1992) e il DSM-5 (APA, 2013) si basano principalmente sulla descrizione del comportamento tipico del disturbo autistico. Nell'ICD-10 l'*autismo infantile* viene definito come una sindrome caratterizzata da presenza di una compromissione dello sviluppo che si manifesta prima dei 3 anni; un tipo caratteristico di funzionamento anomale nelle aree dell'interazione sociale, della comunicazione e del comportamento, che è limitato, stereotipato e ripetitivo. In aggiunta a queste specifiche caratteristiche diagnostiche, è frequente che i bambini con autismo mostrino una varietà di altri problemi non specifici, come fobie, disturbi del sonno e dell'alimentazione, aggressività (anche autodiretta) e reazioni di collera. Gli altri disturbi che rientrano nella categoria dei disturbi pervasivi dello sviluppo sono: il disturbo di Asperger, il disturbo disintegrativo della fanciullezza e il disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato, una categoria che viene utilizzata nei casi in cui la triade sintomatologica tipica è presente solo in parte. A queste vanno aggiunte le ulteriori categorie presenti solo nell'ICD-10 di autismo atipico e di sindrome iperattiva associata a ritardo mentale e movimenti stereotipati.

APA (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth Edition, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad. it., *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta

edizione di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini.

Asperger H. (2003), *Bizzarri, isolati e intelligenti*, Trento, Erickson.

Baird G., Cass H. e Slonims V. (2003), *Diagnosis of autism*, «British Medical Journal», vol. 327, pp. 488-493.

Berney T.P. (2000), *Autism: An evolving concept*, «British Journal of Psychiatry», vol. 176, pp. 20-25.

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (1992), *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines (CDDG)*, Ginevra, OMS. Trad. it., D. Kemali et al. (a cura di), *ICD-10/Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali*, Milano, Masson.

Rutter M. (1978), *Diagnosis and definition of childhood autism*, «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 8, pp. 139-161.

Szatmari P. (2003), *The causes of autism spectrum disorders*, «British Medical Journal», vol. 326, pp. 173-174.

## DISABILITÀ INTELLETTIVE

Le disabilità intellettive possono essere definite come «gravi alterazioni permanenti dello sviluppo che si manifestano come sindromi globali, legate al deficit di sviluppo delle funzioni astrattive della conoscenza, sociali e dell'adattamento, che originano prima dei 18 anni di età» (Luckasson et al., 2002). Tali condizioni di povertà e di insufficienza compromettono in modo duraturo la conquista delle funzioni più elevate della specie (Nota, Rondal e Soresi, 2002) e sono state indicate in passato con il termine di ritardo mentale. Rispetto al ritardo mentale, l'espressione di disabilità intellettuale ricopre un analogo numero, specie, livello, tipo e durata di disabilità (Schalock et al., 2007), include condizioni di funzionamento limite precedentemente escluse, quali il borderline cognitivo, e si distingue da più generali classificazioni di disabilità, fra cui le difficoltà di apprendimento, di attenzione e di comprensione sociale (Vianello, 2008). Come già stabilito da Goddard (1928), il costrutto di ritardo mentale si basava, inoltre, sul concetto di lentezza mentale, inferita e diagnosticata come una discrepanza tra l'età cronologica (EC) e l'età mentale (EM), e considerava la disabilità una caratteristica interna alla persona. Grazie al lavoro svolto dall'American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) in ambito clinico, sociosanitario e scientifico, il termine ritardo mentale è stato ampiamente sostituito dal termine «disabilità intellettuale» (Schalock et al., 2007; Wehmeyer et al., 2008) che nel manuale diagnostico dei disturbi mentali DSM-5 (APA, 2013) è ora l'equivalente di «disturbi dello sviluppo intellettuale», adottato nella bozza dell'ICD-11. Il DSM-5 non associa a tale termine l'aggettivo «evolutiva» al fine di comprendere in questa condizione anche le disabilità intellettive acquisite, ad esempio derivanti da un trauma cranico durante il periodo di sviluppo.

APA (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth Edition, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad. it., *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta edizione di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini.

Goddard H.H. (1928), *Feeble-mindedness. A question of definition*, «Journal of Psychoasthenics», vol. 33, pp. 219-227.

Luckasson R., Borthwick-Duffy S., Buntinx W.H.E., Coulter D.L., Craig E.M., Reeve A., Schalock R.L., Snell M.E., Spitalnik D.M., Spreat S. e Tasse M.J. (2002), *Mental retardation. Definition, classification, and systems of supports*, Washington, DC, American Association on Mental Retardation.

Nota L., Rondal J. e Soresi S. (2002), *La valutazione delle disabilità – Vol. 1*, Pordenone, Erip.

Schalock R.L., Luckasson R.A., Shogren K.A., Borthwick-Duffy S., Bradley V., Buntinx W.H., Coulter D.L., Craig E.M., Gomez S.C., Lachapelle Y., Reeve A., Snell M.E., Spreat S., Tassé M.J., Thompson J.R., Verdugo M.A., Wehmeyer M.L. e Yeager M. (2007), *The renaming of mental retardation. Understanding the change to the term intellectual disability*, «Intellectual and Developmental Disabilities», vol. 45, n. 2, pp. 116-124.

Vianello R. (2008), *Disabilità intellettive*, Reggio Emilia, Junior Edizioni.

Wehmeyer M.L., Buntinx W.H.E., Lachapelle Y., Luckasson R.A., Schalock R.L., Verdugo M.A., Borthwick-Duffy S., Bradley V., Craig E.M., Coulter D.L., Gomez S.C., Reeve A., Shogren K.A., Snell M.E., Spreat S., Tasse M.J., Thompson J.R. e Yeager M.H. (2008), *The intellectual disability construct and its relation to human functioning*, «Intellectual and Developmental Disabilities», vol. 46, n. 4, pp. 311-318.

### DISTURBO DELLA COORDINAZIONE MOTORIA (DCM)

Attualmente, il Disturbo della Coordinazione Motoria (DCM), grazie a una sintesi delle ricerche in corso, si associa all'etichetta nosografica definita Disturbo di sviluppo della coordinazione (DCD – *Developmental Coordination Disorder*) (si veda Henderson e Henderson, 2002). Per gli scopi di questo glossario cercheremo di approfondire la conoscenza e il percorso diagnostico del DCM (o DCD). Per quanto riguarda gli altri due disturbi (tic e movimenti stereotipati), suggeriamo al clinico dello sviluppo di prendere visione dei seguenti contributi specifici: per i tic è possibile consultare le recenti *Linee guida della European Society for the Study of Tourette Syndrome* (2011), mentre per il disturbo del movimento stereotipato ricordiamo che il quadro clinico è spesso associato a disabilità intellettiva o a sindromi genetiche, come Lesch Nyhan, o ad altre condizioni mediche. La consulenza in questo caso richiede spesso un intervento di tipo medico.

Il DCM include i disturbi della grossa motricità, dal camminare al muoversi con agilità e con destrezza, sino all'equilibrio, ma anche disordini della motricità fine come la scrittura e altre azioni manuali (ad esempio, usare le forbici, abbottonarsi, allacciarsi le scarpe, ecc.).

Si tratta quindi di una valutazione molto ampia dell'ambito motorio e dei movimenti, che tiene presente diverse e importanti componenti motorie (ad esempio, le abilità di controllo del movimento) e delle componenti di tipo cognitivo sottostanti l'organizzazione e l'esecuzione del movimento (ad esempio, uso della percezione visiva per pianificare il movimento, abilità di integrazione visuo-spaziale, memoria sensoriale, memoria spaziale, ecc.).

È evidente, quindi, che le caratteristiche del bambino con DCM possono manifestarsi in maniera molto diversa a seconda del profilo di funzionamento (si veda Zoia, 2004, p. 46 e segg.). Per questo motivo, possono essere riscontrati deficit differenti nei processi che regolano la funzione motoria: la letteratura specialistica, a seconda delle componenti compromesse, utilizza termini differenti per identificare il problema. Un disturbo che interessa l'utilizzo di un gesto volontario per servirsi appropriatamente di un oggetto (gesto transitivo) viene indicato come disprassia evolutiva, ovvero un deficit a livello di pianificazione o recupero di un piano motorio d'azione (*Leeds Consensus Statement*, 2006). Diversamente, invece, un deficit a carico delle competenze grafo-motorie determinerebbe un disturbo della scrittura (disgrafia), inteso come incapacità di realizzare i movimenti necessari alla riproduzione dei grafemi (disprassia della scrittura).

In questo caso apparirebbe compromessa, appunto, la componente di *memoria sensorimotoria*, una sorta di mappa che mette in relazione la percezione sensoriale del movimento fine della mano con le informazioni visivo-spaziali.

Questo spiegherebbe perché la disgrafia, una difficoltà nell'apprendimento di un'abilità altamente specifica (Zoia et al., 2010), possa manifestarsi in assenza di un disordine della coordinazione motoria e viceversa. Ancora, il deficit può interessare l'integrazione dell'informazione percettiva con il movimento, ma anche con altre componenti di tipo attentivo, queste ultime evidentemente necessarie ai fini del controllo motorio.

La recente diffusione della definizione DCM, anche rispetto all'analogo disordine dell'ICD-10 (2010) indicato come *Disordine evolutivo specifico della funzione motoria*, ne fa preferire l'utilizzo rispetto ad altre definizioni; il nostro consiglio è quello (in una diagnosi di secondo livello) di indicare in termini qualitativi le abilità compromesse.

European society for the Study of Tourette Syndrome (ESSTS) (2011), *Linee guida europee per la Syndrome di Tourette*, <https://www.tourette-aist.com/lineeguida>

Henderson S.E. e Henderson L. (2002), *Toward an understanding of Developmental Coordination Disorder*, «Adapted Physical Activity Quarterly», vol. 19, pp. 12-31.

Leeds Consensus Statement (2006), *Developmental Coordination Disorder as a Specific Learning Difficulty*, Leeds, DCD-UK/Discovery Centre, <https://www.pearsonclinical.co.uk/Psychology/ChildCognitionNeuropsychologyandLanguage/ChildPerceptionandVisuomotorAbilities/MABC-2/Resources/LeedsConsensus06.pdf>

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2010), *ICD-10/Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali*, Milano, Masson.

Zoia S. (2004), *Lo sviluppo motorio del bambino*, Roma, Carocci.

Zoia S., Borean M., Blason M., Biancotto M., Bravar L., Skabar A. e Carrozza A. (2010), *Il Disturbo di Sviluppo della Coordinazione. Chiarificazioni per la diagnosi*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», vol. 14, pp. 39-54.

## MINORAZIONE VISIVA

L'espressione «minorazione visiva» viene usata per indicare un danno sensoriale a carico delle diverse componenti della funzione visiva. Nell'aggiornamento e revisione del 2006, l'*International Classification of Diseases 10* (OMS, 2007) ha stabilito quattro livelli di capacità visiva: visione normale, ipovisione media, ipovisione grave, cecità. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, un soggetto è considerato cieco quando l'acuità visiva corretta nell'occhio migliore è inferiore a 1/20, mentre è considerato ipovedente quando essa è compresa tra 3/10 e 1/20. La definizione di cecità non risulta essere internazionalmente condivisa, ma ha indicazioni di soglie limite di capacità visiva differenti da un Paese all'altro.

In Italia, la Legge n. 138 del 3 aprile 2001, *Classificazione e quantificazione delle minorazioni visive e norme in materia di accertamenti oculistici*, ha ridefinito la classificazione delle differenti minorazioni visive, sottolineando che la situazione di cecità non sempre equivale alla completa assenza di capacità visiva e che risulta indispensabile effettuare una più accurata valutazione comprendente la quantità del *visus residuo* e la percentuale di percezione del *campo perimetrico*, ovvero la porzione di spazio che l'occhio è in grado di vedere, a capo fermo, davanti a sé (in una persona normovedente è di circa 180°). La nuova classificazione opera una suddivisione in cinque livelli:

- **cecidà totale:** totale mancanza di vista in entrambi gli occhi; mera percezione dell'ombra e della luce o del moto della mano nell'occhio migliore; residuo perimetrico binoculare inferiore al 3%;
- **cecidà parziale:** residuo visivo non superiore a 1/20 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore anche con la migliore correzione; residuo perimetrico binoculare inferiore al 10%;
- **ipovisione grave:** residuo visivo non superiore a 1/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con la migliore correzione; residuo perimetrico binoculare inferiore al 30%;
- **ipovisione medio-grave:** residuo visivo non superiore a 2/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con la migliore correzione; residuo perimetrico binoculare inferiore al 50%;
- **ipovisione lieve:** residuo visivo non superiore a 3/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con la migliore correzione; residuo perimetrico binoculare inferiore al 60%.

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICD-10/Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali*, edizione italiana a cura di D. Temali et al., Milano, Masson, <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>.

## SINDROME DELL'X FRAGILE

### *Aspetti clinici*

La sindrome dell'X fragile è una tra le più diffuse cause di disabilità intellettuale di carattere ereditario. Deriva quindi da un'alterazione (mutazione) genetica del cromosoma sessuale X, trasmessa per via ereditaria da genitori portatori sani della mutazione.

Essendo un'alternazione che incide sul cromosoma sessuale X, la sindrome presenta significative differenze di incidenza e manifestazione dei disturbi tra la popolazione maschile e femminile. Infatti, sia maschi che femmine possono essere affetti dal disturbo genetico, sebbene le conseguenze siano molto più evidenti nella popolazione maschile, rispetto a quella femminile, che spesso infatti rimane non diagnosticata.

Si stima che nella popolazione i portatori sani dell'alterazione siano un tasso variabile tra 1:100 e 1:500 persone. Al contrario, le persone effettivamente interessate dal disturbo sono stimate come 1:4000 per gli individui di sesso maschile e 1:8000 per il sesso femminile.

Il nome della sindrome (X fragile) si deve a una strozzatura o rottura evidenziata a un esame microscopico all'estremità del braccio lungo del cromosoma X, dovuta a una modifica della struttura del cromosoma stesso.

### *Aspetti fisici*

In circa l'80% dei maschi affetti dalla sindrome si riscontra un viso stretto e allungato, con attaccatura delle orecchie più bassa della media, con padiglioni auricolari grandi e prominenti, così come la fronte e la mandibola. In una percentuale minore dei casi si riscontrano anche basso tono muscolare, piede piatto, prolusso della valvola mitrale, palato ogivale e affollamento dentario.

In circa il 20% dei maschi sono presenti crisi epilettiche in età precoce, che normalmente si risolvono con l'avanzamento di età. Non rare sono le anomalie del sistema nervoso centrale, in particolare nell'emisfero non dominante cerebrale.

Tutti questi sintomi sono più evidenti nei maschi, rispetto alle femmine che, tuttavia, presentano in alcuni casi i tratti somatici tipici della sindrome.

### *Aspetti comportamentali*

I soggetti colpiti dalla sindrome dell'X fragile mostrano molto frequentemente disturbi del comportamento; sono nella maggior parte dei casi estremamente distraibili e impulsivi. Hanno capacità di attenzione molto limitata per tutto l'arco della vita, mentre spesso tendono ad avere comportamenti iperattivi, specie in giovane età. I soggetti maschi attuano comportamenti stereotipati e ripetitivi di tipo autistico, con ripetizioni del linguaggio, avversione a essere toccati, necessità di routine nelle abitudini quotidiane e rigidità negli interessi. Tuttavia solo una minoranza presenta realmente una sindrome autistica, dal momento che i comportamenti stereotipati, anche gravi, hanno uno spiccato intento comunicativo (a differenza dell'autismo).

In molti casi i soggetti si morsicano le mani e le braccia o le agitano in maniera convulsa quando sono in stato di agitazione o sovraeccitamento; il 25% presenta calli dovuti alle morsicature sulle mani.

Per quanto riguarda il comportamento sociale, i soggetti con sindrome dell'X fragile tendono a instaurare relazioni affettuose, pur dimostrando comportamenti schivi e ansiosi. Per questo motivo hanno difficoltà a stringere e mantenere le amicizie con i pari e tendono a evitare il contatto diretto dello sguardo. Le femmine, in particolare, mostrano grande timidezza, ansia, evitamento del contatto visivo fin dalla tenera età e per tutto l'arco della vita.

#### *Abilità cognitive*

Le capacità cognitive possono essere molto variabili, ma le difficoltà sono diffuse in circa l'80% della popolazione maschile con sindrome della X fragile. Si stima che nella larga maggioranza dei casi (circa il 70%) il ritardo cognitivo sia di tipo medio o lieve, mentre nel 30% dei casi sia un grado di ritardo cognitivo grave.

Lo sviluppo della capacità intellettuiva sembra ridursi con l'avanzare dell'età ed esprime la massima difficoltà nell'adolescenza.

Le maggiori difficoltà presenti riguardano le abilità di pensiero astratto e le capacità di problem solving. Difficoltà si hanno anche nelle abilità visuo-spaziali, nella memoria uditiva e visiva a breve termine, nell'acquisizione dei concetti numerici e nella capacità di concentrazione. Tutti aspetti che incidono notevolmente sulla vita scolastica.

I soggetti con sindrome dell'X fragile trovano spesso difficoltà a rispondere a domande dirette e a manifestare oralmente le loro conoscenze, a causa degli stati d'ansia che caratterizzano il comportamento.

## SINDROME DI WILLIAMS

#### *Aspetti clinici*

La sindrome di Williams (SW) è una malattia genetica rara, non ereditaria, tra le più diffuse. Ha una frequenza di un caso ogni 10.000 nascite.

È stata descritta per la prima volta nel 1961 dal dottor Williams, un cardiologo della Nuova Zelanda, e successivamente, nel 1962, dal dottor Beuren. È anche chiamata sindrome della ipercalcemia idiomatica o sindrome di Williams-Beuren, dal nome dei due medici che l'hanno descritta per primi.

La causa della SW, individuata nel settembre del 1993 dalla dottoressa Colleen Morris e dai suoi collaboratori, consiste in una microdelezione del braccio lungo del cromosoma 7, comprendente il gene che codifica per l'elastina (Tassabehji et al., 1999). L'elastina è una proteina distribuita in diversi tessuti dell'organismo. La ridotta sintesi spiega alcune caratteristiche della sindrome, quali la conformazione del viso, i problemi al cuore (cardiopatie presenti in circa il 75-80% dei casi), la stenosi, le frequenti ernie, i problemi alle articolazioni, la voce rauca; mentre altre caratteristiche, come il ritardo mentale, non sono correlabili con la delezione.

L'alterazione dei cromosomi è presente fin dal momento del concepimento, ed è pertanto indipendente dai problemi o dagli avvenimenti che possono intervenire durante la gravidanza. L'incidenza della sindrome è uguale sia per i maschi, sia per le femmine.

#### *Aspetti caratteriali*

Le persone con SW sono di solito affettuose e socievoli. Cercano il contatto con gli adulti sia conosciuti, sia sconosciuti, ma presentano difficoltà nel rapporto con i coetanei; riescono a stabilire rapporti migliori e si sentono più a loro agio con bambini più piccoli. Sono molto sensibili e capaci di immedesimarsi nei problemi degli altri e tendono, quindi, a preoccuparsi per la salute e il benessere delle persone con cui interagiscono. Sono soggetti a forti emozioni e manifestano facilmente agitazione e paura.

### *Lo sviluppo intellettuivo*

Le persone con sindrome di Williams presentano un ritardo intellettuivo di grado variabile, compreso nel range tipico del ritardo mentale di grado lieve o moderato: il quoziente intellettuivo medio corrisponde a 58 (Giannotti e Vicari, 2004; Morris et al., 1988).

Bisogna considerare, però, che la valutazione del quoziente intellettuivo generale può non essere propriamente indicativa, dal momento che i soggetti con SW hanno un profilo cognitivo particolare (Wang e Bellugi, 1993; Volterra et al., 1996; Vicari et al., 2004).

### *Lo sviluppo motorio*

È presente un ritardo nell'acquisizione delle tappe fondamentali dello sviluppo motorio. Nei primi anni di vita si possono già notare problemi nella coordinazione dei movimenti: nei cambi di posizione, nel mantenere la posizione seduta senza appoggio, nel gattonare, camminare e poi correre; tutte abilità motorie che vengono apprese con notevole ritardo e in modo goffo e scordinato. Questi bambini mostrano, inoltre, problemi di equilibrio e soprattutto nell'alternanza dei movimenti, nonché con l'orientamento spaziale, in rapporto sia al proprio corpo, sia agli oggetti. Per tale motivo, per buona parte di loro andare in bicicletta diventa un compito difficilissimo e spesso impossibile, così come salire o scendere le scale.

Rispetto alla motricità fine, essi hanno spesso difficoltà ad abbottonarsi, usare le forbici e le posate, impugnare correttamente la matita. Per vestirsi e spogliarsi, infatti, è richiesta una buona capacità motoria fine, oltre a una corretta coordinazione oculo-maniale e a una completa capacità di programmazione dei movimenti. Con un lungo e paziente addestramento si possono, tuttavia, ottenere notevoli risultati.

### *Lo sviluppo linguistico*

Si riscontra ritardo nello sviluppo del linguaggio: le prime espressioni verbali compaiono infatti solo dopo i due anni. Tale ritardo viene però poi recuperato, per ciò che concerne l'espressione verbale, manifestando soprattutto un'«esplosione» del vocabolario.

Questi bambini, infatti, imparano parole nuove a un ritmo molto veloce. La ricerca ha dedicato alla SW ampio spazio, soprattutto al fine di accertare come mai i bambini con tale sindrome, pur avendo un livello cognitivo deficitario, sembrano poter sviluppare un linguaggio molto forbito e ricercato, con un'ampiezza notevole di vocabolario (Bellugi et al., 1990).

- Bellugi U., Bihrl A., Jernigan T., Trauner D. e Doherty S. (1990), *Neuropsychological, neurological, and neuroanatomical profile of Williams syndrome*, «American Journal of Medical Genetics», vol. 6, pp. 115-125.  
 Giannotti A. e Vicari S. (2004), *La sindrome di Williams. Clinica, genetica e riabilitazione*, Milano, FrancoAngeli.  
 Morris C.A., Demsey S.A., Leonard C.O., Dilts C. e Blackburn B.L. (1988), *Natural history of Williams syndrome: Physical characteristics*, «The Journal of Pediatrics», vol. 113, n. 2, pp. 318-326.  
 Tassebehji M.T., Metcalfe K., Karmiloff-Smith A., Carette M.J., Grant J., Dennis N., Reardon W., Splitt M., Read A.P. e Donnai D. (1999), *Williams syndrome: Use of chromosomal micro-deletions as a tool to dissect cognitive and physical phenotypes*, «American Journal of Human Genetics», vol. 64, pp. 118-125.  
 Vicari S., Baters E., Caselli M.C., Pasqualetti P., Gagliardi C., Tonucci F. e Volterra V. (2004), *Neuropsychological profile of Italians with Williams syndrome: An example of a dissociation between language and cognition?* «Journal of the International Neuropsychological Society», vol. 10, n. 6, pp. 862-876.  
 Volterra V., Capirci O., Pezzini G., Sabbadini L. e Vicari S. (1996), *Linguistic abilities in Italian children with Williams syndrome*, «Cortex», vol. 32, n. 4, pp. 663-677.  
 Wang P. e Bellugi U. (1993), *Williams syndrome, Down syndrome, and cognitive neuroscience*, «American Journal of Disease of Children», vol. 147, n. 11, pp. 1246-1251.

## SORDITÀ

Il riferimento legislativo più importante, da cui ancora oggi derivano la definizione di «persona sorda» e le conseguenti provvidenze economiche e assistenziali, risiede nell'art. 1 della Legge n. 381/1970 che

considera sordo il minorato sensoriale dell'udito affetto da sordità congenita o acquisita durante l'età evolutiva che gli abbia compromesso il normale apprendimento del linguaggio parlato, purché la sordità non sia di natura esclusivamente psichica o dipendente da causa di guerra, di lavoro o di servizio.

A questo si aggiungono le successive indicazioni del Ministero della Salute contenute nel DM del 5 febbraio 1992 in cui, nella definizione delle «percentuali d'invalidità per le minorazioni e malattie invalidanti», si precisa che:

- il termine conclusivo dell'«età evolutiva» va identificato con il compimento del dodicesimo anno di età;
- la locuzione «che gli abbia impedito il normale apprendimento del linguaggio parlato» deve essere intesa nel senso che l'ipoacusia renda o abbia reso difficoltoso il normale apprendimento del linguaggio parlato. I fattori che in una ipoacusia possono rendere difficoltoso il normale apprendimento del linguaggio parlato sono molteplici e complessi: primi, tra tutti, l'epoca di insorgenza dell'ipoacusia in relazione all'età evolutiva di cui al precedente punto a) e il livello di perdita uditiva di cui al seguente punto c). Altri fattori importanti, ma aleatori e quindi non quantificabili né valutabili in sede normativa, sono la precocità e la correttezza della diagnosi e del trattamento, il livello socio-culturale della famiglia e altri ancora;
- esclusivamente ai fini della concessione della indennità di comunicazione, l'ipoacusia che dà diritto a beneficiare di tale indennità deve essere:
  1. pari o superiore a 60 dB di media tra le frequenze 500, 1000, 2000 Hz nell'orecchio migliore qualora il richiedente non abbia ancora compiuto il dodicesimo anno di età;
  2. pari o superiore a 75 dB qualora il richiedente abbia compiuto il dodicesimo anno d'età purché sia dimostrabile l'insorgenza dell'ipoacusia prima del compimento del dodicesimo anno. A tal fine, faranno fede documenti clinici rilasciati da pubbliche strutture e, in mancanza di dati cronologici certi, la valutazione dei caratteri qualitativi e quantitativi del linguaggio parlato e dei poteri comunicativi nel loro insieme da cui si possa desumere un'origine audiogena delle alterazioni fono-linguistiche presenti;
  3. l'esame o gli esami audiometrici da valutare ai fini della concessione dell'indennità devono essere effettuati dopo il compimento del primo anno d'età.

## SORDOCECITÀ

La definizione di sordoceicità è relativamente recente ed è contenuta nella Legge n. 107 del 24 giugno 2010, *Misure per il riconoscimento dei diritti alle persone sordocieche*, che recepisce le indicazioni del Parlamento Europeo nel riconoscimento di questa disabilità come «specifica e unica»: «si definiscono sordocieche le persone cui siano distintamente riconosciute entrambe le minorazioni, sulla base della legislazione vigente, in materia di sordità civile e di cecità civile» (art. 2). Nelle situazioni in cui al deficit visivo e/o uditivo si associano disabilità motorie e/o intellettive, si parla di «pluridisabilità psicosensoriale»: in questo caso il quadro diagnostico si presenta grave con importanti limitazioni nell'apprendimento, nel linguaggio, nella relazione e comunicazione, nella mobilità e nell'autonomia, con conseguenze psicologiche (personal e familiari) evidenti.

## TRISOMIA 21 (SINDROME DI DOWN)

La trisomia 21 (sindrome di Down) è la causa genetica non ereditaria più comune per la disabilità intellettiva moderata o severa.

John L. Down, un medico ospedaliero inglese della seconda metà del XIX secolo, fu il primo a fornire una descrizione sistematica della sindrome. Tale disturbo, inoltre, è la prima delle sindromi genetiche a essere stata definita tale. Interessa tutte le etnie, sia maschi che femmine e ha un'incidenza di un caso ogni 700-1000 nascite.

### *Aspetti clinici*

Le cellule dei soggetti affetti da sindrome di Down hanno un corredo genetico di 47 cromosomi: in particolare presentano tre cromosomi 21, uno in più rispetto al normale cariotipo umano. Questo materiale genetico addizionale non solo altera il corso dello sviluppo somatico dell'individuo, ma determina anche conseguenze sullo sviluppo del sistema nervoso che condizionano la soglia di reattività agli stimoli, i processi di elaborazione dell'informazione e la regolazione delle emozioni. Esistono tre possibili forme di alterazioni cromosomiche alla base di tale condizione genetica:

- la trisomia 21 *libera* è il risultato di un errore nel processo di meiosi, in conseguenza del quale il corredo cromosomico della cellula uovo (80% dei casi) o più raramente dello spermatozoo (20% dei casi) non si è diviso perfettamente a metà, andando così a costituire uno zigote con un cromosoma 21 in più. Questa forma interessa la maggior parte dei casi di sindrome di Down (90-94%);
- la trisomia 21 da *traslocazione* riguarda il 5% dei casi ed è caratterizzata dal fatto che il cromosoma 21 in più si presenta attaccato a un altro cromosoma, generalmente il 13, il 14, il 16, il 21 o il 22. In circa un terzo dei casi queste traslocazioni sono ereditate da uno dei due genitori (generalmente la madre), che ne è «portatore sano», mentre nei rimanenti due terzi si verificano ex novo;
- la trisomia 21 *libera in mosaicismo* differisce dalle due precedenti poiché la mutazione cromosomica avviene quando la fecondazione è già avvenuta, per cause attualmente sconosciute. In questo caso entrambi i gameti sono normali e l'errore avviene durante una delle prime reduplicazioni dell'embrione. Ciò comporta che i soggetti affetti da questa forma della sindrome abbiano sia cellule normali che cellule con 47 cromosomi e per questo possano sviluppare quadri clinici di minore gravità, in relazione alla percentuale di cellule trisomiche.

### *Aspetti fisici e clinici*

Segni specifici della sindrome sono la presenza di aspetti peculiari come, ad esempio, il volto caratteristico, malformazioni, spesso associate, quali quelle cardiache, gastrointestinali, muscoloscheletriche, ecc. e disabilità intellettiva per lo più di grado medio.

Tuttavia, grazie alle migliorate condizioni di vita e di cure mediche, si è assistito a un progressivo aumento della durata media della vita: dai nove anni stimati nel 1929 a un'attuale aspettativa di vita superiore ai sessant'anni.

Il profilo neuropsicologico dei bambini con SD sembra indicare, accanto a un deficit intellettivo generalizzato, la presenza di una disomogeneità di sviluppo tra le diverse competenze cognitive. Le abilità linguistiche, in particolare, appaiono più compromesse di altre. Infatti, molti autori hanno osservato come queste siano inferiori rispetto a quelle attese sulla base del livello cognitivo globale. In particolare si evidenziano difficoltà maggiori sul piano fonologico (produzione dei suoni/fonemi) e sul piano morfosintattico, rispetto alla produzione lessicale.

A partire dall'infanzia tali soggetti mostrano una buona capacità comunicativa. Tuttavia, fanno ricorso più a lungo degli altri bambini a mezzi di comunicazione gestuale, dal momento che le loro capacità verbali stentano a evolvere in modo adeguato.

Il loro vocabolario si forma più lentamente, ma cresce comunque progressivamente fino all'adolescenza; inoltre la produzione verbale risulta più compromessa rispetto alla comprensione, che invece rientra spesso nella norma. Alcune ragioni alla base di questo ritardo psicolinguistico sono ben note. Particolari condizioni fisiche, come l'ipoglossia (parziale assenza della lingua) e la forma del palato, contribuiscono alle difficoltà di fonoarticolazione, sebbene sembrerebbero essere implicati anche processi centrali di pianificazione e controllo dell'eloquio. Probabilmente, anche la frequente ipoacusia gioca un ruolo importante nella determinazione del ritardo nell'acquisizione del vocabolario e nella difficoltà di fonazione. Il ritardo linguistico dei soggetti con sindrome di Down non dipende esclusivamente dal più generale deficit intellettivo, ma possiede caratteristiche specifiche. Infatti, le competenze linguistiche risultano inferiori, a parità di livello intellettuale, sia rispetto a quelle di bambini con sviluppo tipico, sia rispetto a quelle di bambini con disabilità intellettive di altra natura. Esiste dunque un vero e proprio scarto tra sviluppo cognitivo e linguistico.

#### *Sviluppo visuo-spaziale e mnestico*

Similmente a quanto osservato per il linguaggio, dissociazioni funzionali sono state riportate anche per il *dominio visuo-spaziale*. In particolare, i bambini con sindrome di Down presentano un'asimmetria di funzionamento a favore delle abilità visive (Bellugi et al., 1996a; 1996b; Vicari, Bellucci e Carlesimo, 2005; 2006) e appaiono più compromessi nell'analisi piuttosto che nella percezione globale dello stimolo. La complessità del profilo cognitivo delle persone con sindrome di Down si arricchisce dall'analisi delle loro capacità di *memoria*. In particolare, è riportata una ridotta capacità della *memoria a breve termine* verbale (span) rispetto a bambini con sviluppo tipico di pari età mentale (Hulme e MacKenzie, 1992; Vicari e Carlesimo, 2002). È stato inoltre ipotizzato che questi soggetti presentino un deficit nella *memoria di lavoro*, il sistema che ci consente di mantenere temporaneamente le informazioni in memoria per il tempo necessario a processarle, permettendoci, ad esempio, di fare operazioni matematiche o leggere un testo comprendendone il significato. In generale, l'informazione tende a essere memorizzata più facilmente se è significativa, ripetuta e organizzata.

I soggetti con sindrome di Down presentano spesso anche un grado variabile di *ritardo motorio*, riconducibile da una parte alle condizioni fisiche, quali ipotonìa, lassità dei legamenti e problemi medici di diversa natura, dall'altra al RM, che comporta una difficoltà nella pianificazione delle sequenze motorie. In genere, i soggetti manifestano difficoltà prassiche, ovvero nell'equilibrio dinamico e nella coordinazione, nonché disturbi dello schema corporeo.

#### *Aspetti intellettivi*

Dal punto di vista *psichico* l'espressione clinica più caratteristica della sindrome è il ritardo mentale, inteso come deficit delle funzioni cognitive associato a difficoltà di adattamento all'ambiente. Esiste una notevole variabilità in relazione al livello di ritardo da cui sono affetti questi soggetti, ma si può dire che in generale essi rimangano fermi alle soglie del pensiero formale. In altre parole non raggiungono la padronanza del ragionamento ipotetico-deduttivo, mostrando difficoltà di astrazione e un pensiero fondamentalmente concreto.

Un dato estremamente rilevante riguarda la specificità della disabilità intellettiva associata alla sindrome di Down: la natura genetica di tale patologia determina un quadro di deficit cognitivo che è omogeneo e già definito alla nascita, favorendo così la possibilità di efficaci strategie di «compenso». Inoltre le alterazioni a carico dei circuiti neurali non hanno carattere distruttivo, ma comportano semplicemente un rallentamento dei processi di trasmissione.

Il particolare tipo di danno insieme ad alcuni aspetti tipici della relazione interpersonale madre-bambino garantiscono, a questi soggetti, un migliore funzionamento sul piano cognitivo e un migliore adattamento alla realtà rispetto ad altre tipologie di disabilità intellettive.

### *Aspetti caratteriali*

È un falso mito da sfatare lo stereotipo che identifica il carattere delle persone con sindrome di Down come affabile, socievole, sensibile all'umorismo e generalmente di buon umore. Queste caratteristiche, che certo si presentano anche nelle persone con sindrome di Down, non sono tuttavia riconducibili alla sindrome e non sono peculiarità tipiche del carattere delle persone con sindrome di Down. Non è quindi corretto, né opportuno generalizzare, dal momento che, al contrario, non sono rari gli alunni con SD che presentano significativi problemi di comportamento, anche con carattere oppositivo provocatorio, e in un largo numero di casi (circa il 25%) la sindrome è correlata a disturbi dell'attenzione, che ostacolano e rendono difficoltosi i processi di socializzazione.

- Bellugi U., Hickok G., Jones W. e Jernigan T. (1996a), *The neurobiological basis of Williams syndrome: Linking brain and behavior*, Williams Syndrome Association Professional Conference, King of Prussia, PA.
- Bellugi U., Klima E.S. e Wang P.P. (1996b), *Cognitive and neural development: Clues from genetically based syndromes*. In D. Magnusson (a cura di), *The life-span development of individuals: Behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives*, The Nobel Symposium, New York, NY, Cambridge University Press, pp. 223-243.
- Hulme C e Mackenzie S. (1992), *Working memory and severe learning difficulties*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Vicari S. e Carlesimo G.A. (2002), *Children with intellectual disabilities*. In A. Baddeley, B. Wilson e M. Kopelman (a cura di), *Handbook of memory disorders*, West Sussex, UK, John Wiley and Sons.
- Vicari S., Bellucci S. e Carlesimo G.A. (2005), *Visual and spatial long-term memory. Differential pattern of impairments in Williams and Down syndromes*, «Developmental Medicine and Child Neurology», vol. 47, n. 5, pp. 305-11.
- Vicari S., Bellucci S. e Carlesimo G.A. (2006), *Evidence from two genetic syndromes for the independence of spatial and visual working memory*, «Developmental Medicine and Child Neurology», vol. 48, pp. 126-131.



---

# GLOSSARIO DEGLI APPROCCI METODOLOGICI, DELLE STRATEGIE E DEGLI STRUMENTI

RICERCA e SVILUPPO Erickson

Si elencano di seguito i principali e più efficaci e diffusi approcci metodologici, strategie e strumenti didattici. Si descrivono di ognuno le origini, l'evoluzione, le caratteristiche e la cornice teorica di riferimento, oltre che le modalità di attuazione.

## ADATTAMENTO/SEMPLIFICAZIONE

Indica la strategia di adattare e semplificare il materiale e il percorso di apprendimento a particolari esigenze.

In riferimento ai materiali didattici e di studio degli alunni (ad esempio, il libro di testo) sono spesso necessarie delle operazioni per rendere l'apprendimento significativo ed efficiente e per soddisfare i diversi bisogni di apprendimento degli alunni. L'adattamento della didattica può avvenire grazie a strumenti compensativi che consentono di:

- *evidenziare le informazioni salienti*; può essere necessario intervenire sul testo per rendere maggiormente salienti da un punto di vista percettivo le parole chiave o le parti di testo più significative. L'evidenziazione del testo può diventare successivamente una strategia di studio da usare in autonomia;
- *schematizzare e ristrutturare*; si riferisce alla rielaborazione dei contenuti attraverso un linguaggio più semplice e all'utilizzo di vocaboli di uso comune;
- *ridurre la quantità di lavoro* in termini di «carico cognitivo» e di informazioni fornite; può essere necessario eliminare quelle informazioni che non sono fondamentali per la comprensione del testo;
- *completare e integrare* l'argomento facendo collegamenti con conoscenze pregresse e anticipando collegamenti futuri per favorire la comprensione di insieme.

### **APPRENDIMENTO ATTIVO**

Si basa sul presupposto che lo studente riveste un ruolo attivo e consapevole nel processo di apprendimento. Viene favorito l'ascolto attivo, la partecipazione, il dibattito e le discussioni libere e aperte, garantendo così non solo di apportare contributi positivi nella costruzione del sapere, ma anche di lavorare su aspetti emotivi e relazionali. Questo approccio favorisce la dinamicità e la creatività degli studenti, aiutandoli a sviluppare competenze necessarie a livello personale e sociale, rendendoli consapevoli, impegnati e partecipativi.

### **APPRENDIMENTO COOPERATIVO**

È una modalità di lavoro in piccolo gruppo che si basa sulla cooperazione fra gli studenti per raggiungere obiettivi comuni. L'insegnante assume il ruolo di facilitatore, permette ai partecipanti di mettere a disposizione competenze e saperi e favorisce la creazione di un ambiente relazionale positivo.

L'apprendimento cooperativo, proprio perché organizzato in gruppo, mette gli studenti nella situazione di lavorare per il successo collettivo e non solo personale. Attribuisce a ognuno la responsabilità di portare il proprio contributo per portare a termine il lavoro assegnato, consentendo così di sperimentare un forte senso di comunità e di favorire lo spirito di squadra. Nel contesto classe, gli studenti sono impegnati nei vari ruoli richiesti dall'organizzazione in gruppo e accrescono così le abilità e le competenze sociali; per questo tale metodologia risulta importante non solo da un punto di vista cognitivo, ma anche socio-relazionale. L'apprendimento cooperativo motiva gli studenti e li rende protagonisti del processo formativo portandoli a raggiungere risultati migliori.

### **APPRENDIMENTO INTERATTIVO**

È un approccio alla didattica che prevede l'utilizzo di tecnologie applicate alla formazione, quali lavagne multimediali, banchi interattivi, utilizzo di wikipedia, blog e chat, che garantiscono il coinvolgimento e promuovono la partecipazione attiva.

Una didattica che prevede l'utilizzo di questo approccio favorisce la cooperazione, incoraggia l'analisi dei contenuti e il dibattito.

L'apprendimento interattivo consente allo studente di avere un ruolo attivo nel processo di costruzione del sapere e garantisce il rispetto dei ritmi e dei tempi di apprendimento di ognuno. L'apprendimento interattivo richiede che l'aula sia arricchita con strumenti facilmente e liberamente utilizzabili dagli alunni. È necessario predisporre piattaforme online che consentano lo scambio di informazioni tra utenti in modo dinamico e veloce; l'insegnante può così caricare materiale anche da casa, tenersi in contatto con gli studenti e comunicare con loro anche fuori dal contesto «fisico» della classe.

### **APPRENDIMENTO PER AUTOREGOLAZIONE**

Con autoregolazione si intende il processo consapevole e razionale di controllo che una persona rivolge verso se stessa e verso il proprio comportamento. Quando l'autoregolazione

viene applicata in un contesto educativo e didattico l'alunno mette in atto una serie di attività, meccanismi e strategie grazie alle quali dirige l'attenzione verso gli aspetti cognitivi, emotivi e motivazionali del proprio processo di apprendimento, con lo scopo di migliorarlo.

Tale modalità di apprendimento fa riferimento alla competenza «imparare a imparare» ed è finalizzata al mantenimento di comportamenti favorevoli orientati al successo.

Per fare in modo che il processo di autoregolazione avvenga in modo positivo è necessario che siano stati inizialmente fissati gli obiettivi di funzionalità che si desidera raggiungere; successivamente ci si danno istruzioni e suggerimenti volti al raggiungimento di tali obiettivi. L'alunno dovrà continuamente auto osservarsi, auto dirigersi e auto valutarsi, fino a quando l'obiettivo raggiunto non sarà conforme alle sue aspettative.

### **APPRENDISTATO COGNITIVO**

Con apprendistato cognitivo si intende un'evoluzione della tradizionale forma di apprendistato, usualmente intesa come momento in cui l'alunno osserva il lavoro fatto da un esperto (modello competente) e successivamente lo imita.

Nell'apprendistato tradizionale l'esperto esegue inizialmente un compito mentre l'alunno assiste alle azioni messe in atto, successivamente sarà poi l'apprendista a svolgere il compito mentre l'esperto ne osserva e ne agevola il lavoro, fornendo sostegno (*scaffolding*). Il supporto fornito verrà sempre più diminuito fino a quando l'alunno sarà in grado di svolgere il lavoro in autonomia. Nell'apprendistato cognitivo, a differenza di quello tradizionale, alla procedura tradizionale si aggiunge una particolare attenzione per i processi cognitivi e per la dimensione metacognitiva. All'apprendista viene chiesto di esplicitare i processi di pensiero, le azioni e le conoscenze attraverso la verbalizzazione delle procedure messe in atto e delle esperienze, attraverso la riflessione, l'esplorazione e il confronto con gli altri compagni e con il docente al fine di favorire l'utilizzo di diversi possibili percorsi.

### **APPROCCIO COGNITIVO-COMPORTAMENTALE**

È un approccio che include varie tecniche educative e didattiche. Fonda i suoi interventi sul comportamento osservabile e manifesto del soggetto, riconoscendo anche i processi cognitivi che hanno un ruolo determinante sullo stesso. Il ruolo dell'insegnante è attivo ed è diretto a far acquisire comportamenti più adattivi e rinforzare e generalizzare i comportamenti appresi. Le principali tecniche che caratterizzano questo approccio sono:

- task analysis (analisi del compito), cioè scomposizione in sotto-obiettivi di un compito inizialmente descritto;
- uso degli aiuti, come le tecniche di «prompting» e «fading», utilizzo di aiuti di vario genere per facilitarne l'acquisizione;
- apprendimento «senza errori», che facilita l'apprendimento senza far incorrere il soggetto in errori. Richiede programmazione e manipolazione del materiale di stimolo che viene presentato al soggetto;
- modeling, cioè apprendimento osservativo che avviene quando il soggetto osserva un'altra persona che esegue il comportamento, che risulta così un modello;
- rinforzo positivo sistematico, che si basa sul presupposto che il comportamento si rafforza se seguito da un rinforzatore;

- modellaggio e concatenamento. Il primo è una tecnica per lo sviluppo di comportamenti complessi attraverso l'uso dell'aiuto e del rinforzo sistematico di approssimazioni sempre più vicine al comportamento finale; il secondo è una tecnica che prevede la descrizione del comportamento finale in micro-comportamenti;
- strategie di generalizzazione e mantenimento, che consentono il trasferimento di abilità da un contesto all'altro e la loro durata nel tempo.

### **APPROCCIO COSTRUTTIVISTA**

Secondo questo approccio l'apprendimento è un processo personale, costruttivo e intenzionale, in cui il pensiero è connesso all'azione.

Ciò che porta ad apprendere è la comprensione personale della realtà; risulta così centrale il ruolo del contesto e delle situazioni reali con cui l'alunno si trova a contatto.

Nel contesto reale, infatti, lo studente interagisce, si confronta, sperimenta e agisce.

Tale modello pone il soggetto al centro del processo formativo e lo rende attivo della costruzione del proprio sapere; di conseguenza esso consente il rispetto degli stili e dei ritmi di apprendimento di ognuno, nonché una formazione che segue gli interessi e le inclinazioni di ciascuno.

### **APPROCCIO LUDICO**

È un approccio che considera il gioco non solo come una naturale predisposizione del bambino, ma anche come un evento cognitivo e di apprendimento che risulta un'occasione per imparare e per vivere la realtà in modo partecipe. Le attività ludiche coinvolgono lo studente nella sua totalità. Da un punto di vista cognitivo ed emotivo, lo studente si fa protagonista delle sue scoperte all'interno di un ambiente rilassante, motivante, piacevole e ricco di stimoli mentre, da un punto di vista affettivo e relazionale, egli si trova in situazioni di collaborazione positiva con gli altri.

In classe, l'insegnante sceglie i giochi e i materiali ludici da offrire agli allievi dando loro la possibilità di utilizzarli in gruppo o individualmente per consolidare le conoscenze precedentemente trasmesse o per affrontare nuovi argomenti.

### **BRAINSTORMING**

È una tecnica che privilegia la creatività e che consiste nel partire da un problema iniziale per far emergere idee volte alla risoluzione di tale problema. Partendo da un problema iniziale, ogni partecipante può liberamente esprimere soluzioni che verranno successivamente analizzate al fine di giungere alla sua risoluzione. Questa metodologia favorisce la creatività e le potenzialità di gruppo; le idee di ogni partecipante risultano preziose per la risoluzione del problema e offrono un prezioso contributo per individuare soluzioni nuove, originali e divergenti. Il brainstorming mette gli studenti nella condizione di concentrarsi, stimola l'ascolto attivo e il rispetto per le idee degli altri; inoltre consente, anche a chi ha maggiori difficoltà a esprimere le proprie idee davanti agli altri, di offrire il proprio contributo in un clima di collaborazione e stima.

### CIRCLE TIME

È un metodo che prevede la disposizione «a cerchio» dei partecipanti sotto la guida di un conduttore, solitamente l'insegnante, che regola la comunicazione in modo da promuovere l'ascolto e la partecipazione di tutti.

Il circle time risulta utile in aula in quanto permette di intervenire sulle problematiche di gestione della classe più diffuse quali, ad esempio, difficoltà di ascolto, difficoltà nel rispettare il turno di parola e presenza di alunni poco partecipativi; esso, infatti, favorisce l'ascolto, la condivisione, l'espressione di idee e la partecipazione. In classe risulta utile perché consente di esprimersi e di conoscersi meglio, facilitando così l'inclusione e valorizzando le differenze; inoltre può risultare utile anche per gli insegnanti stessi in quanto consente loro di conoscere meglio gli alunni.

Il circle time può essere utilizzato con lo scopo di ridurre e gestire la conflittualità, permettendo agli alunni di discutere su un determinato argomento. Offre la possibilità di mettere in evidenza i propri bisogni e le proprie emozioni, focalizzando la discussione sugli atteggiamenti adeguati e eliminando quelli inadeguati.

La disposizione a cerchio favorisce, inoltre, la condivisione di uno spazio creando un senso di appartenenza e di cooperazione, muovendo gli alunni nella direzione del «saper essere», competenza essenziale assieme al «sapere» e al «saper fare».

L'insegnante può utilizzare il circle time se desidera avere un parere da parte di tutti gli alunni su tematiche specifiche, ma anche per risolvere problematiche interne alla classe che necessitano del confronto e per prevenire o gestire situazioni di scontro e di conflitto.

### CODICI COMUNICATIVI ALTERNATIVI

Con codici comunicativi alternativi ci si riferisce a quelle tecniche e a quelle strategie che vengono utilizzate nei casi si sia impossibilitati (per un deficit fisico, funzionale, una disabilità o qualche forma di difficoltà) nell'utilizzare determinati canali di comunicazione. Tali strategie, ausili e strumenti consentono di semplificare la comunicazione proponendo modalità alternative. L'insegnante, nel contesto scolastico, dovrebbe cercare di creare, ogni volta in cui sia possibile e funzionale, momenti di interazione tra gli alunni che consentano anche a chi abbia delle disabilità di condividere e utilizzare i propri codici.

Sebbene tali strategie vengano adottate in favore di alunni con difficoltà, l'utilizzo di codici alternativi dovrebbe coinvolgere tutto il gruppo classe; questo per offrire a ogni alunno la possibilità di utilizzarli per comunicare e per avvicinarsi così alla «diversità» del compagno.

### COMPRESENZA

Con compresenza si intende una strategia didattica in base alla quale due o più insegnanti lavorano insieme, condividendo una co-progettazione e un unico spazio fisico, al fine di garantire al gruppo classe una migliore efficacia nel processo di insegnamento-apprendimento, anche in prospettiva inclusiva. Gli insegnanti possono lavorare assieme per offrire maggior supporto agli studenti con difficoltà oppure possono abbinare in simultanea le loro competenze per fornire un sapere più completo e un'occasione di apprendimento più ampia.

La compresenza, oltre a garantire proposte di valorizzazione delle differenze e attività individualizzate, fornisce la gestione di attività non strutturate nella classica disposizione frontale («al banco»)

consentendo di migliorare l'organizzazione in gruppo e le attività espressive e ludiche; per questo le ore di compresenza spesso vengono sfruttate per mettere in atto attività laboratoriali e progettuali. La particolarità e le competenze di ogni singolo insegnante offrono agli studenti la possibilità di apprendere in modo più completo ed efficiente.

Esistono varie modalità di compresenza.

- Con insegnamento alternativo: mentre un insegnante spiega alla maggior parte del gruppo classe, l'altro rispiega l'argomento attraverso arricchimenti o semplificazioni a un gruppo più piccolo;
- con insegnamento in postazione: gli insegnanti spiegano, a rotazione, contenuti e saperi diversi ai vari gruppi;
- con insegnamento in parallelo: gli insegnanti spiegano contemporaneamente gli stessi argomenti e gli stessi contenuti a gruppi eterogenei di studenti;
- team-teaching: gli insegnanti spiegano nello stesso momento al gruppo classe, alternandosi e intervenendo in forma dialogica;
- uno insegna, l'altro assiste: un insegnante spiega mentre l'altro svolge l'azione di assistente oppure aiuta gli studenti che hanno bisogno e richiedono aiuto;
- uno insegna, l'altro osserva, un insegnante spiega mentre l'altro osserva e raccoglie dati che saranno successivamente analizzati in vista di particolari esigenze educativo-didattiche.

Gli insegnanti compresenti possono essere, ad esempio, insegnanti curricolari esperti di diverse discipline; insegnanti curricolari della stessa disciplina, insegnante curricolare e insegnante di sostegno; insegnante di L2 e insegnante di L1, ecc.

## DEBRIEFING

È un processo attraverso il quale, al termine di un'attività, si pongono delle domande per aiutare i partecipanti a riflettere intenzionalmente in modo autocritico su un'esperienza. Gli alunni, dopo aver vissuto un'esperienza significativa, sono guidati e sollecitati dall'insegnante a discuterne attraverso tre fasi.

1. Inizialmente i partecipanti rievocano l'esperienza descrivendo gli eventi e ciò che si è fatto;
2. successivamente ci si focalizza maggiormente sulle impressioni che tale esperienza ha avuto sui partecipanti definendone gli aspetti più personali;
3. infine si generalizza l'esperienza estendendo le sue implicazioni a contesti diversi.

Il processo di debriefing può essere guidato dall'utilizzo di domande quali, ad esempio: Cosa hai imparato? Come hai imparato? Quando hai imparato? Che valutazione daresti all'attività? Nel contesto classe può essere utilizzato al termine di un progetto, di un'uscita didattica o di un viaggio di istruzione, per focalizzare l'attenzione degli studenti sugli aspetti formativi e didattici di tali attività e per avere un riscontro sull'utilità pratica dell'esperienza in sé.

## DIDATTICA LABORATORIALE

Prevede l'organizzazione di percorsi in cui gli studenti ricoprono un ruolo attivo motivato dalla curiosità. L'insegnante ha il compito di reperire nella realtà i materiali su cui svolgere l'opera dell'educazione e di equipaggiare degli spazi fisici per creare delle situazioni di apprendimento ed esperienze quali, ad esempio, visite, eventi e progetti. La didattica laboratoriale parte dagli

interessi e dall'esperienza, proponendo attività tecniche, pratiche, affettive e cognitive tali da consentire uno sviluppo completo della persona. Tale metodologia promuove la cooperazione e sviluppa la curiosità; il laboratorio è così inteso non solo come ambiente fisico, ma anche, e soprattutto, come opportunità di progettare, sperimentare e ricercare attivamente e concretamente nella realtà. Il fine ultimo della didattica laboratoriale si ha nello sviluppo di competenze che emergono dalla pratica e dall'internalizzazione del processo di apprendimento.

### DIDATTICA METACOGNITIVA

Con metacognizione si intende la capacità di ragionare sul pensiero, pertanto una didattica focalizzata sulla metacognizione privilegia non tanto l'elaborazione di materiali o metodi nuovi per insegnare come fare le cose, ma la consapevolezza del funzionamento del proprio processo cognitivo. L'insegnante che lavora in modo metacognitivo opera su quattro diversi livelli:

1. fornisce allo studente le informazioni necessarie rispetto al funzionamento dei processi cognitivi, sui meccanismi e sui limiti di tali funzioni;
2. aiuta lo studente nel costruire un'autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo e comportamentale, in modo da renderlo direttamente partecipe nell'analisi dei propri punti di forza e di debolezza;
3. lo studente controlla e autoregola il proprio processo cognitivo attraverso l'uso di strategie;
4. viene posta attenzione alle variabili psicologiche di mediazione quali *locus of control*, senso di autoefficacia, autostima, motivazione e fattori emotivi.

L'insegnante che decide di adottare una didattica metacognitiva, nel presentare il compito rende consapevoli gli studenti delle sfide cognitive e dei limiti che possono incontrare e li aiuta a trovare le strategie per ottimizzare le loro prestazioni. Li aiuta a trovare un metodo di studio efficace e conforme ai processi mnemonici e di apprendimento, consentendo loro di sperimentare per trovare la strategia personale più adatta. Focalizza inoltre l'attenzione sulle strategie utili a controllare le proprie emozioni. In classe può essere utile costruire delle attività in modo che gli studenti conoscano, prendendo consapevolezza, il funzionamento dei processi cognitivi e delle emozioni.

### EMBODIED COGNITIVE SCIENCE

L'embodied cognitive science è un paradigma secondo il quale per consentire una didattica inclusiva ed efficace è necessario che sia i docenti che gli alunni sviluppino una mente che integra i processi cognitivi con la componente emotiva e con la componente culturale e ambientale. Tale approccio ha lo scopo di «guardare» agli alunni, puntando non solo sulla loro componente cognitiva, ma assicurando anche l'acquisizione di competenze che interessano la sfera emotiva e relazionale. L'insegnante, consapevole dell'importanza di comprendere gli allievi nella loro natura olistica, mette in atto metodologie incentrate sul corpo che contribuiscono al funzionamento integrato e globale. Tali metodologie possono essere utilizzate per consentire agli alunni di rispondere attraverso l'azione e il movimento a uno stimolo linguistico, essendo la produzione linguistica connessa a quella corporea.

L'utilizzo di un approccio embodied rende necessario considerare l'uso didattico del corpo e del movimento come interdisciplinare e trasversale.

### **INSEGNAMENTO CAPOVOLTO (FLIPPED LEARNING)**

È una metodologia didattica che si caratterizza per l'inversione della tradizionale modalità di insegnamento che intende il docente come unico detentore del sapere e che vede la didattica come trasmissione univoca dall'insegnante all'allievo. Nell'insegnamento capovolto, in cui lo studente crea il proprio percorso di apprendimento, l'uso delle tecnologie gioca un ruolo importante proprio per fornire agli allievi le risorse e i materiali didattici utili per apprendere in modo autonomo, individualizzato e personalizzato.

La metodologia dell'insegnamento capovolto prevede l'utilizzo di quiz per avere un feedback relativo al processo di apprendimento e pone lo studente nella situazione di imparare dai propri errori, rendendolo attore della propria conoscenza.

L'insegnamento capovolto può far leva sulla cooperazione tra gli alunni e sulla creazione di gruppi di lavoro necessari al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

L'insegnante che adotta questa metodologia ricopre un ruolo di supporto, selezionando i materiali utili alla costruzione del sapere e guidando gli studenti, al fine di ridurre il rischio di dispersione in cui possono incorrere gli alunni poco abituati a lavorare in autonomia.

### **INSEGNAMENTO DIRETTO/FRONTALE**

Si caratterizza per la trasmissione, prevalentemente verbale, di concetti e informazioni all'interno del contesto classe. È caratterizzato dalla verticalità della comunicazione, che da un emittente (l'insegnante) è diretta a più destinatari (il gruppo classe). È adatto alla trasmissione e alla trattazione di conoscenze base della disciplina, gestite dal docente.

### **INSEGNAMENTO MULTIMEDIALE**

La metodologia dell'apprendimento multimediale prevede, attraverso l'utilizzo delle tecnologie, un lavoro basato su materiali presentati attraverso rappresentazioni diverse, quali testo, video, suono, ecc., sfruttando la possibilità di adottare più canali nel processo di insegnamento-apprendimento. L'utilizzo degli strumenti multimediali è utile in quanto consente agli alunni di imparare a fare da sé, stimolando la ricerca e l'esplorazione. Consentono la creazione di un ambiente di apprendimento multi-inter-disciplinare in cui gli alunni possono collaborare tra loro e con i docenti per costruire attivamente le loro conoscenze e le loro capacità.

L'utilizzo delle tecnologie rende possibile incentrare l'apprendimento sulle esigenze degli allievi e sui loro bisogni, garantendo così una maggiore personalizzazione/individualizzazione dell'insegnamento.

### **INTEGRATED LEARNING**

È un approccio che integra gli insegnamenti di un curricolo. Esso risulta utile per offrire agli studenti differenti esperienze di insegnamento e per aiutarli a creare collegamenti anche in ottica cross-curricolare.

Tale approccio prevede la cooperazione tra gli insegnanti nella programmazione degli apprendimenti al fine di collegare tra loro conoscenze e abilità derivanti da diverse esperienze, ma

anche per favorire l'accordo tra gli insegnamenti teorici e quelli pratici. Tale approccio consente un raggiungimento globale del sapere consentendo di mettere assieme concetti, metodi e linguaggi di diverse discipline, e di produrre una conoscenza interdisciplinare dei fenomeni. Il vantaggio di tale modalità di insegnamento è primariamente quello di garantire un approccio olistico, adatto a ogni individuo, in quanto si avvale dell'utilizzo di differenti strategie educative consentendo di soddisfare i bisogni e le esigenze di ognuno.

### **INTERDISCIPLINARIETÀ**

È una modalità didattica che riconosce il rapporto tra le diverse discipline per creare così un unico progetto. Essa non elimina le differenze tra le singole discipline, bensì mira a una condivisione interattiva che contribuisca a spiegare la complessità della realtà.

Tale metodologia favorisce il superamento della tradizionale parcellizzazione del sapere, dando agli alunni la possibilità di raggiungere una conoscenza globale più profonda.

L'approccio interdisciplinare consente il raggiungimento di importanti obiettivi quali l'acquisizione dei diversi linguaggi delle discipline e la consapevolezza dell'esistenza di obiettivi comuni. Gli insegnanti che mirano all'interdisciplinarietà collaborano nella programmazione di un'unità di lavoro che tenga conto delle varie discipline presenti nel curricolo degli studenti per dare l'opportunità di conoscere la realtà in modo uniforme e completo e attraverso gli strumenti più adatti per ogni materia.

### **ISTRUZIONE PROGRAMMATA**

Con istruzione programmata si intende una modalità di insegnamento caratterizzata dall'organizzazione sequenziale e strutturata dei percorsi di formazione. Ogni percorso didattico viene suddiviso in unità, ciascuna delle quali è volta al raggiungimento di obiettivi prefissati. Questa modalità di istruzione prevede l'utilizzo della valutazione per ottenere dei feedback dai quali dipende poi la continuazione del percorso oppure la sua sospensione per acquisire le conoscenze necessarie.

L'istruzione programmata risulta utile nei casi di autoistruzione e nei contesti in cui sia necessario possedere determinati prerequisiti e specifici livelli di performance per poter poi proseguire nel processo di formazione.

### **LAVORO DI GRUPPO**

È una modalità di lavoro che prevede la creazione di un insieme di due o più studenti al fine di giungere a un obiettivo comune, promuovendo le potenzialità individuali. Tale metodologia risulta particolarmente efficace per la socializzazione degli alunni e il senso di comunità.

I gruppi di lavoro possono essere stabiliti dall'insegnante oppure gli studenti possono essere lasciati liberi di unirsi. L'apprendimento è facilitato dal costante confronto con gli altri che la situazione di gruppo consente. Questo favorisce la consapevolezza dei risultati raggiunti dall'individuo al di fuori del tradizionale schema valutativo da parte dell'insegnante. Lo studente, infatti, misura il livello del suo apprendimento, non attraverso il giudizio dell'insegnante, ma nel confronto positivo e costruttivo con i compagni.

### **LEARNING BY DOING**

È una metodologia che può essere definita anche come «apprendimento attraverso il fare, l'agire». Risulta essere una strategia utile per imparare, memorizzare e comprendere. Attraverso il fare lo studente acquisisce un modus operandi, ma mettendo poi in atto meccanismi di riflessione (*learning by thinking*) interiorizza e acquisisce consapevolezza dell'azione che sta compiendo.

In questo modo in classe gli studenti costruiscono, si muovono, agiscono e interagiscono in modo attivo.

### **MAPPE CONCETTUALI**

Le mappe concettuali sono strumenti di rappresentazione della conoscenza in forma logica che permettono di far emergere rapporti e relazioni tra i concetti generali e specifici che formano la conoscenza stessa e che possono essere efficacemente utilizzati per agevolare lo studio. Le mappe concettuali sono utilizzate per schematizzare argomenti vasti in modo completo e gerarchico, rendendo necessario sia l'utilizzo di conoscenze pregresse che di nuovi concetti; i concetti già noti agli alunni funzionano come organizzatori anticipati facilitando l'organizzazione e l'ancoraggio della nuova conoscenza.

L'utilizzo di questo strumento di schematizzazione aiuta la memorizzazione e sviluppa la capacità di sintetizzare e di collegare i concetti rendendo esplicite le relazioni e le concatenazioni logiche. La mappa concettuale procede per livelli gerarchici, il concetto chiave è in una posizione di partenza, in alto al centro, mentre i livelli successivi sono posizionati graficamente dall'alto procedendo verso il basso a cascata. La mappa concettuale prevede, inoltre, collegamenti trasversali dando alla mappa una forma reticolare.

Per gli studenti che hanno difficoltà di apprendimento, le mappe concettuali possono essere utilizzate come strategia compensativa.

### **MAPPE MENTALI**

Le mappe mentali sono una forma di rappresentazione grafica che consente di organizzare la conoscenza secondo un modello logico-visivo a raggiera, in cui al centro si trova l'idea principale e nei livelli successivi, posizionati più in periferia, si trovano le idee collegate alla precedente per associazione.

In una mappa mentale la relazione tra le idee non deve essere necessariamente esplicitata, in quanto il legame tra gli elementi avviene sempre tra l'idea di un livello con quella del livello precedente.

Le mappe mentali consentono la generalizzazione e la rappresentazione grafica delle idee, delle conoscenze e del pensiero mediante associazioni, rispecchiando il modo di apprendere della mente. Per questo motivo possono essere utilizzate sia come strumento utile per lo studio, sia in fase di recupero delle informazioni per un'eventuale esposizione. Le mappe mentali consentono di sostenere lo sviluppo di strategie mnemoniche, i rimandi mnestici utili per riflettere e comprendere l'argomento generale.

Per gli studenti che hanno difficoltà di apprendimento, possono essere utilizzate come strategia compensativa.

### **MASTERY LEARNING**

È un metodo di organizzazione della didattica che pone attenzione alle diversità individuali degli alunni in termini di tempi e ritmi. L'insegnante stabilisce le abilità concettuali e operative che dovranno essere raggiunte alla fine del processo didattico, definisce degli obiettivi intermedi e divide il contenuto in unità significative, predisponde unità didattiche, prepara prove per valutare gli obiettivi intermedi ed eventuali attività integrative e di recupero, controlla che non si prosegua con il processo di apprendimento se non sono state acquisite le conoscenze e le competenze delle unità precedenti.

È indicato nei casi in cui sia necessario mettere lo studente nella condizione di apprendere con sicurezza, attraverso continue conferme e rinforzi di comportamenti corretti, per garantire così una padronanza degli obiettivi prefissati.

### **MASTERY TEACHING**

Il mastery teaching è un approccio attraverso il quale l'insegnante controlla continuamente, attraverso verifiche in itinere, la sua attività di insegnamento. Tale approccio mette il docente nella situazione di controllare il proprio modo di lavorare al fine di renderlo efficace ed efficiente. È utile nei contesti classe poco omogenei, nei quali le caratteristiche e le particolarità degli alunni richiedono un continuo ricalibrare l'attività di insegnamento da parte del docente. Il mastery teaching è un'occasione per l'insegnante di ricercare attivamente delle modalità di insegnamento più efficaci.

### **METODO DEDUTTIVO**

Con metodo deduttivo ci si riferisce a quelle modalità di insegnamento centrate sull'insegnante e caratterizzate dall'assegnazione di compiti, dalla presentazione di concetti ed esempi da parte dell'insegnante al gruppo classe. Questo metodo è indicato per lezioni brevi e focalizzate sulla formulazione di definizioni; in classe può essere utilizzato all'inizio del percorso conoscitivo per offrire agli studenti le basi nozionistiche e le definizioni necessarie a proseguire nella costruzione del sapere.

### **METODO EURISTICO**

È un metodo di ricerca della conoscenza che in didattica viene anche definito metodo della scoperta. Esso consiste nel rendere lo studente partecipe nel percorso di apprendimento, tanto da farlo scoprire, gradualmente, da solo. È un metodo adatto a conoscere la realtà a partire dal concreto senza il bisogno di essere a conoscenza di aspetti astratti. Questo metodo facilita la personalizzazione del processo di apprendimento in quanto si basa sull'esperienza e sull'autonomia dello studente.

L'utilizzo di un metodo euristico, puntando sulla motivazione e sull'interesse, permette il raggiungimento anche di quelle conoscenze che risulterebbero difficili.

### METODO INDUTTIVO

Con metodo induttivo ci si riferisce a quelle modalità di insegnamento centrate sull'allievo e che consentono la libera esplorazione, la ricerca e la risoluzione di problemi attraverso la scoperta guidata. Tale metodo è utile per presentare fenomeni complessi e trattare argomenti che richiedono di essere affrontati per un lungo periodo. L'utilizzo di questo metodo coinvolge gli studenti rendendoli protagonisti del loro processo conoscitivo.

### METODO Sperimentale

È un metodo che si basa sui punti fondamentali tipici della scienza:

- l'osservazione e descrizione accurata dell'evento;
- la formulazione di un'ipotesi;
- la verifica di tale ipotesi attraverso l'uso dell'osservazione e degli esperimenti;
- la conclusione, che confermi o confuti l'ipotesi iniziale.

Nel contesto classe può essere utilizzato per costruire in modo attivo la conoscenza di fenomeni complessi. L'osservazione e l'esperimento, come metodi di conoscenza, offrono l'opportunità di partire dal concreto per giungere a conoscenze più astratte, che risulterebbero maggiormente complesse.

### NARRAZIONE DEL SÉ

L'autonarrazione è una metodologia che privilegia la narrazione autobiografica come base per sviluppare un'interiorità attiva e sociale.

In classe, gli alunni sono invitati a raccontarsi, dando un senso alla propria storia e un significato alle azioni narrate.

Tale metodologia può essere utilizzata in aula per creare un senso di comunità che nasce dalla condivisione di esperienze, per educare all'ascolto e al rispetto — consentendo così di superare i pregiudizi — per creare momenti di comunicazione.

In classe può essere utilizzata per consentire agli studenti che hanno avuto esperienze particolari o che provengono da realtà socio-culturali diverse di raccontare la propria storia, divenendo consapevoli del proprio essere e permettendo agli uditori di conoscere e apprendere altre realtà.

### OUTDOOR LEARNING

Con outdoor learning si intende un approccio che valorizza l'ambiente esterno e le esperienze che ne derivano, attribuendo un senso educativo all'opportunità di «stare all'aperto». L'alunno ha la possibilità di muoversi in uno spazio ampio, di partecipare ad attività ludiche e di svolgere attività formative, sotto il controllo dell'adulto.

L'esperienza derivante da questo approccio aumenta l'autostima e potenzia l'intensità e la valenza dell'apprendimento, grazie dalle sensazioni esperite attraverso i cinque sensi.

L'outdoor learning stimola la creatività, la sicurezza e l'indipendenza, favorisce la socializzazione e consente l'apprendimento spontaneo e naturale, rispettando bisogni ed esigenze dello studente.

Tale approccio può essere adottato aprendosi alle risorse offerte dal territorio (ad esempio, parchi, boschi, laghi).

### **PROBLEM-BASED LEARNING**

Il problem-based learning è una metodologia interattiva che coinvolge attivamente gli studenti. Tale metodologia parte da un quesito che viene posto agli alunni affinché essi lo risolvano, generalmente in gruppo.

Il focus su cui si concentra l'attività di insegnamento sta proprio nella situazione problematica che si crea, cosicché tutti i materiali e gli stimoli presentati sonovolti alla risoluzione del problema. Tale metodologia consente di collegare l'apprendimento teorico con quello pratico stimolando l'analisi, la ricerca e la scoperta.

Nel contesto classe può essere utilizzato al termine di un progetto per favorire la produzione di elaborati riepilogativi che permettano di far luce sugli apprendimenti raggiunti e sulle competenze acquisite. Agli studenti possono essere anche presentati problemi che possono realmente incontrare nella vita quotidiana e in un futuro lavorativo, permettendo così di applicare le competenze e le conoscenze in un contesto maggiormente controllato, quale il contesto scolastico, e di prepararsi ad affrontare situazioni reali.

### **PROBLEM SOLVING**

È un approccio educativo-didattico che vede il processo di apprendimento come volto allo sviluppo di strategie e abilità di risoluzione di problemi su diversi piani: psicologico, comportamentale e operativo.

L'alunno che si trova di fronte a una situazione nuova e non gestibile, secondo le modalità da lui apprese e conosciute, viene spinto a individuare nuove strategie utili ad affrontare la nuova situazione.

Il problem solving è quindi un approccio volto a individuare, pianificare e attuare le azioni necessarie a risolvere il problema.

La risoluzione del problema avviene generalmente attraverso un processo per prove ed errori oppure con un'intuizione che, attraverso una riorganizzazione degli elementi, fa trovare all'improvviso una soluzione corretta.

Da un punto di vista operativo, la soluzione di un problema avviene attraverso una sequenza di fasi ben precise:

- *problem finding*, momento in cui ci si rende conto della presenza di un problema;
- *problem setting*, si definisce il problema e l'obiettivo da raggiungere;
- *brainstorming*, si definiscono delle possibili soluzioni al problema;
- *decision making*, valutando punti di forza e di debolezza si sceglie un'ipotesi di soluzione;
- *decision taking*, momento in cui si applica concretamente l'ipotesi di soluzione scelta.

### PROJECT WORK

Il project work è una metodologia che consiste nel produrre, a seguito di un periodo di apprendimento, un progetto attuabile in un contesto reale che permetta di utilizzare concretamente gli obiettivi finali raggiunti e le abilità acquisite.

Il project work può essere svolto individualmente o in gruppo; consente agli alunni di sperimentare problematiche organizzative, pratiche, operative e relazionali similmente a quanto accade in un contesto lavorativo e formativo reale. Il momento di creazione del progetto diviene così un'occasione per imparare a concretizzare il proprio sapere e per svolgere un lavoro in un contesto più controllato, come quello scolastico.

Il project work si struttura in quattro fasi:

- fase preliminare, nella quale si individua l'argomento in base a esigenze formative e aspetti motivazionali;
- fase di progettazione, nella quale il progetto viene impostato, gli studenti pianificano e scelgono le procedure più adatte da seguire;
- fase di realizzazione, in cui vengono utilizzate le conoscenze pregresse utili ad affrontare il lavoro. L'idea è di collegare la dimensione teorico-conoscitiva con le applicazioni pratiche;
- fase di revisione finale, nella quale si procede alla revisione e alla valutazione delle conoscenze pregresse e di quelle maturate durante la creazione del progetto.

Il project work permette agli alunni di creare, di costruire e di sperimentare anche sul territorio attraverso uscite e visite guidate che, avvicinandoli alla realtà, consentono loro di utilizzare le conoscenze pregresse in un contesto di vita reale.

### RICERCA-AZIONE

È un metodo che ha come obiettivo quello di analizzare la pratica educativa con lo scopo di apportare cambiamenti. In ambito educativo la ricerca-azione si caratterizza per il fatto che necessita che tutti coloro che sono implicati nell'apprendimento, docenti e studenti, siano coinvolti nel processo di ricerca; in questo modo anche gli studenti sono attori del processo formativo. La caratteristica principale di questo metodo è che la ricerca si genera attraverso l'azione, e l'azione scaturisce dalla ricerca. Nel contesto classe ogni membro è coinvolto al fine di creare un contesto formativo dinamico e aperto al cambiamento.

### ROLE PLAYING

È una tecnica simulativa o gioco di ruolo in cui ai partecipanti viene chiesto di immedesimarsi in ruoli diversi per scoprire e sperimentare come le persone possono comportarsi e reagire in varie situazioni. Il gioco di ruolo favorisce la creatività in quanto fondato sulla spontaneità, sull'improvvisazione e sulla capacità di cambiare punti di vista. Tale tecnica consente di comprendere in profondità i ruoli sociali in precise situazioni, porta al coinvolgimento personale di chi riveste il ruolo di attore, ma anche al coinvolgimento collettivo. Questa tecnica può essere utilizzata in didattica anche nell'animazione pedagogica, racconto di fiabe o presentazione di eventi storici; sfruttando il clima positivo e giocoso, consente infatti di raggiungere gli obiettivi didattici prefissati sfruttando l'importanza «del fare» per acquisire contenuti nel modo più efficace.

### **SLIP WRITING**

Lo slip writing è una tecnica di brainstorming che garantisce la stessa importanza alle idee di ogni studente. A ogni alunno viene dato un pezzo di carta sul quale indicare la propria idea in merito a una tematica particolare e successivamente tali idee vengono raccolte e analizzate. I foglietti raccolti possono facilmente essere utilizzati per organizzare un grafico sulla lavagna e permettere così di unire le idee raccolte attribuendo loro una relazione. Gli alunni possono posizionare i foglietti nel modo più corretto e ognuno può intervenire modificando la struttura del grafico.

Tale tecnica può essere utilizzata per la risoluzione di problemi, ma anche per organizzare le conoscenze pregresse relative a un particolare argomento e stabilire in che direzione concentrare i futuri approfondimenti.

### **STORYBOARDING**

Lo storyboarding è una tecnica che consente agli studenti di organizzare e ricordare le idee grazie alla narrazione e alla rappresentazione grafica delle scene della storia.

In classe può essere utile per riassumere un testo oppure può essere utilizzata per valutare la comprensione di una narrazione chiedendo agli alunni di organizzare le scene di una storia. Questa tecnica può essere utilizzata individualmente o in gruppo. Agli alunni può essere richiesto di organizzare uno storyboarding solo per immagini oppure di abbinare alla rappresentazione grafica anche il testo.

### **THINK-PAIR-SHARE**

Il think-pair-share è una strategia collaborativa grazie alla quale gli studenti lavorano assieme per risolvere un problema o per rispondere a un quesito.

Allo studente viene innanzitutto richiesto di pensare individualmente all'argomento o alla risposta e poi di condividere le sue idee con i compagni. Al termine della discussione tra gli studenti divisi in coppia, a uno dei due alunni verrà chiesto di condividere con tutta la classe la risposta elaborata.

Questa metodologia si rivela utile nell'incentivare la partecipazione e nello sviluppo dell'ascolto attivo.

Il think-pair-share risulta importante anche per l'insegnante che ha la possibilità di girare tra i banchi e ascoltare le idee che nascono dalla condivisione e dal dialogo tra allievi.

### **TUTORING**

Chiamato anche mutuo insegnamento o insegnamento reciproco tra alunni (*peer tutoring*), consiste nel sollecitare gli studenti a utilizzare le competenze e le abilità che possiedono e sanno utilizzare in modo sicuro al fine di aiutare i compagni. Può essere utilizzato a coppie o in piccoli gruppi, in modo che vi sia la presenza di un soggetto più esperto che svolge il ruolo di insegnante, il tutor, e un soggetto meno esperto che apprende.

Un alunno con maggiori abilità (tutor) svolge attività didattiche in coppia con un altro alunno (tutee), con o senza difficoltà. I tutor non sono semplici surrogati dell'insegnante, perché anch'essi traggono da questa esperienza vantaggi paragonabili, se non addirittura superiori, a quelli dei loro «allievi». Non c'è dubbio che il tutoring dia ottimi risultati, in senso strettamente scolastico e nei rapporti interpersonali, nella motivazione e nell'autostima.

Il tutoring si caratterizza dalla presenza di tre componenti:

- componente motivazionale: il gruppo viene visto dal singolo come mezzo per raggiungere i propri obiettivi individuali;
- componente sociale: consente lo sviluppo di abilità sociali e consente l'interdipendenza positiva tra i soggetti;
- componente cognitiva: l'interazione che si crea tra i soggetti aumenta la padronanza dei concetti.

Il tutoring risulta essere un'importante metodologia per favorire lo scambio di informazioni e di apprendimenti.

In classe l'insegnante crea delle coppie, o gruppi, di lavoro in base alle necessità degli alunni più in difficoltà, dando loro la possibilità di essere affiancati da un loro compagno più esperto che li aiuti ad apprendere in modo più efficace.

---

# GLOSSARIO ITALIANO-INGLESE

Lemma italiano	English lemma
Abilità	Skill
Abilità adattive	Adaptive skills
Abilità di calcolo	Numeracy
Abilità fino-motorie	Fine motor
Abilità grosso-motorie	Gross motor
Accessibilità	Accessibility
Deficit di attenzione	ADD – Attention Deficit Disorder
Deficit di attenzione/iperattività	ADHD – Attention Deficit/Hyperactivity Disorder
Aggressione	Aggression
Alfabetizzazione	Literacy
Alfabetizzazione emergente	Emergent literacy
Allenatore	Coach
Alunno	Student
Ambiente di apprendimento	Learning environment
Ambiente di apprendimento virtuale	Virtual learning environment
Analfabetismo funzionale	Functional illiteracy
Analisi	Analysis
Analisi applicata del comportamento	ABA
Analisi comportamentale	Behavior analysis
Analisi sperimentale del comportamento	Experimental analysis of behavior
Animazione didattica	Educational animation
Apprendimento	Learning

## 296 INSEGNARE DOMANI SOSTEGNO – SCUOLA SECONDARIA – PROVA ORALE

<b>Lemma italiano</b>	<b>English lemma</b>
Apprendimento asincrono	Asynchronous learning
Apprendimento assistito digitalmente	Computer assisted learning
Apprendimento attivo	Active learning
Apprendimento basato su problemi	Problem-based learning
Apprendimento basato su progetti	Project-based learning
Apprendimento centrato sullo studente	Student-centered learning
Apprendimento cinestetico	Kinesthetic learning
Apprendimento collaborativo	Collaborative learning
Apprendimento cooperativo	Cooperative learning
Apprendimento culturale	Cultural learning
Apprendimento digitale di base	Computer Based Learning
Apprendimento flessibile	Flexible learning
Apprendimento inclusivo	Inclusive learning
Apprendimento individuale	Individual learning
Apprendimento integrativo	Integrative learning
Apprendimento meccanico	Rote learning
Apprendimento misto	Blended learning
Apprendimento per osservazione	Observational learning
Apprendimento permanente	Lifelong learning
Apprendimento personalizzato	Personalized learning
Apprendimento significativo	Deep learning; Mastery learning
Apprendimento visivo	Visual learning
Apprendista	Trainee
Apprendistato, tirocinio	Apprenticeship
Approccio ecologico	Ecological approach
Aprassia	Apraxia
Asilo	Kindergarten; Nursery school
Atteggiamento	Attitude
Attenzione	Attention
Attivazione di conoscenze pregresse	Activation of prior knowledge
Attività extracurricolari	Extracurricular activities
Autismo	Autism
Auto-consapevolezza	Self-awareness
Autoefficacia	Self-efficacy
Autoformazione	Autodidacticism

<b>Lemma italiano</b>	<b>English lemma</b>
Automaticità	Automaticity
Auto-monitoraggio	Self-monitor
Auto-realizzazione	Self-actualization
Autoregolazione	Self-regulation
Autostima	Self-esteem
Bambino	Child
Barriera	Barrier
Benessere	Health
Brainstorming	Brainstorming
Bullo	Bully
Cambiamento di paradigma	Paradigm shift
Caso di studio	Case study
Cognitivo	Cognitive
Collegamento ipertestuale	Hyperlink
Collegio scolastico	Boarding school
Competenza	Competence
Competenze chiave	Key skills
Competenze di base	Core skills
Competenze funzionali	Functional skills
Compiti a casa	Homework
Compito	Task
Comportamentismo	Behaviorism
Comportamento	Behavior
Comportamento adattivo	Adaptive behavior
Comprensione	Comprehension
Comprensione	Understanding
Compresenza	Co-teaching
Comunicazione Aumentata o Alternativa	Augmentative or Alternative Communication
Comunicazione facilitata	Facilitated communication
Comunità di pratica	Community of practice
Concezione di sé	Self-concept
Condizionamento classico	Classical conditioning
Condizionamento operante	Operant conditioning
Conoscenza	Knowledge
Conoscenza empirica	Empirical knowledge

## 298 INSEGNARE DOMANI SOSTEGNO – SCUOLA SECONDARIA – PROVA ORALE

Lemma italiano	English lemma
Conoscenza funzionale	Functional knowledge
Conoscenza ottimale	Optimal knowledge
Conoscenza procedurale	Procedural knowledge
Consulente scolastico	School counselor
Consulenza educativa	Educational counseling
Coordinazione occhio-mano	Eye-hand coordination
Coordinazione visivo-motoria	Visual motor coordination
Corso	Course
Corso di studio	Course of study
Costruttivismo	Constructivism
Costruzionismo sociale	Social constructionism
Creatività	Creativity
Credenza	Belief
Decodificare	Decode
Design universale	UD – Universal Design
Diagramma di Venn	Venn Diagram
Diagrammi di flusso	Flowcharts
Differenze individuali	Individual differences
Difficoltà di apprendimento	Learning disability
Dipendenza	Addiction
Disabilità dello sviluppo	Developmental disability
Disabilità di lettura	Reading disability
Disabilità intellettuali e dello sviluppo	I/DD – Intellectual/Developmental Disabilities
Disabilità multiple	Multiple disabilities
Discalculia	Dyscalculia
Disciplina scolastica	School discipline
Dislessia	Dyslexia
Disprassia	Dyspraxia
Disturbi d'ansia	Anxiety disorders
Disturbo dell'umore	Mood disorder
Disturbo Generalizzato dello Sviluppo	PDD – Pervasive Developmental Disorder
Disturbo ossessivo-compulsivo	OCD – Obsessive-Compulsive Disorder
Diversi modi di azione e di espressione	Multiple means of action and expression
Diversi modi di rappresentazione	Multiple means of representation
Diversità	Diversity

<b>Lemma italiano</b>	<b>English lemma</b>
Diversi modi di coinvolgimento	Multiple means of engagement
Domande a scelta multipla	Multiple choice questions
Domande aperte	Open-ended questions
Dotato	Gifted
Ecolalia	Echolalia
Educazione	Education
Educazione a distanza	Distance education
Educazione all'aperto	Outdoor education
Educazione alla tecnologia	Technology education
Educazione alternativa	Alternative education
Educazione classica	Classical education
Educazione collaborativa	Co-education
Educazione comparata	Comparative education
Educazione con media	Media literacy
Educazione cooperativa	Cooperative education
Educazione degli adulti	Adult education
Educazione della prima infanzia	Early childhood education
Educazione laboratoriale	Laboratory based education
Educazione linguistica	Language education
Educazione secondaria	Secondary education
Educazione speciale	Special education
Effetto Pigmalione	Pygmalion effect
Epilessia	Epilepsy
Epistemologia	Epistemology
Epistemologia costruttivista	Constructivist epistemology
Esame orale	Oral examination
Esigenza di sostegno aggiuntivo	Additional support needs
Esperienza	Experience
Espulsione (istruzione)	Expulsion (education)
Evidenziazione sequenziale	Sequential highlighting
Facilitatore	Facilitator
Finalità e obiettivi	Aims and objectives
Fluenza	Fluency
Fonemi	Phonemes
Formazione	Training

## 300 INSEGNARE DOMANI SOSTEGNO – SCUOLA SECONDARIA – PROVA ORALE

<b>Lemma italiano</b>	<b>English lemma</b>
Formazione esperienziale	Experiential education
Formazione internazionale	International education
Formazione professionale	Vocational education
Fratello	Sibling
FE – Funzioni esecutive	GF – Executive Functions
Genere	Gender
Gerarchia dei bisogni	Hierarchy of needs
Gestione	Management
Gestione del tempo	Time management
Gestione della classe	Classroom management
Gestione della conoscenza	Knowledge management
Giochi educativi	Educational games
Gioco di ruolo	Role play
Grafemi	Graphemes
Gruppo dei pari	Peer group
Identificazione e riconoscimento	Identification and recognition
Identità di genere	Gender identity
Imitazione o modeling	Imitation or Modeling
Imparare insegnando	Learning by teaching
Impegno	Engagement
Impulsività	Impulsivity
Inclusione	Inclusion
Inclusività	Inclusivity
Indice per l'inclusione	Index for inclusion
Indizi o suggerimenti	Cues or Prompts
Insegnamento reciproco	Reciprocal teaching
Insegnante	Teacher
Integrazione	Integration
Integrazione della tecnologia	Technology integration
Intelligenza (tratto)	Intelligence (trait)
Intelligenza emotiva	Emotional intelligence
Intelligenza sociale	Social intelligence
Interdisciplinare	Interdisciplinary
Iperattività	Hyperactivity
Ipertesto	Hypertext

<b>Lemma italiano</b>	<b>English lemma</b>
Istituto comprensivo	Comprehensive school
Istruire	Coaching
Istruzione basata sulla ricerca-indagine	Inquiry-based instruction
Istruzione bilingue	Bilingual education
Istruzione differenziata	DI – Differentiated instruction
Istruzione diretta	Direct instruction
Istruzione elementare	Primary education
Istruzione individualizzata	Individualized instruction
Istruzione programmata	Programmed instruction
Istruzione superiore	Higher education
Laboratorio	Workshop
Lavoro di gruppo	Group work
Lavoro sul campo	Field work
Leadership educativa	Educational leadership
Lettura (processo)	Reading (process)
Linee guida UDL	UDL Guidelines
Linguaggio dei segni	Sign Language
Livello di sfida adeguato	Appropriate level of challenge
Manuale	Textbook
Mappa cognitiva	Cognitive map
Mappa concettuale	Concept map
Mappa mentale	Mind map
Mappa semantica	Semantic map
Materiale didattico accessibile	AIM – Accessible instructional materials
Materiali	Materials
Media	Media
Memoria	Memory
Memoria a breve termine	STM – Short-term memory
Memoria a lungo termine	LTM – Long-term memory
Memoria di lavoro	Working memory
Memoria iconica	Iconic memory
Mentore	Mentor
Mentoring	Mentoring
Meritocrazia	Meritocracy
Metacognizione	Metacognition

Lemma italiano	English lemma
Meta-consapevolezza	Meta-awareness
Metodi interattivi	Interactive methods
Metodo	Method
Metodo scientifico	Scientific method
Metodologia	Methodology
Metodologie di apprendimento attive	Active learning methods
Ministro dell'educazione	Ministers of State for Education
Mnemonico	Mnemonic
Modalità	Modality
Modeling	Modeling
Modello	Template
Modifica	Modification
Modifica del comportamento cognitivo	Cognitive behavior modification
Monitoraggio dei progressi	Progress monitoring
Motivazione	Motivation
Motivazione intrinseca	Intrinsic motivation
Multimedia	Multimedia
Multi-modale	Multi-modal
Multisensoriale	Multi-sensory
Networking	Networking
Obiettivi	Objectives
Oggetto di apprendimento	Learning object
Organizzatore grafico	Graphic organizer
Organizzazione per l'istruzione	Educational organization
Osservazione	Observation
Paralisi cerebrale	CP – Cerebral Palsy
Pedagogia	Pedagogy
Pensare ad alta voce	Think-alouds
Pensiero critico	Critical thinking
Pensiero laterale	Lateral thinking
Pianificazione centrata sulla persona	Person centered planning
Piano d'azione	Action plan
Piano di sviluppo personale	Personal development plan
PEI – Piano educativo individualizzato	IEP – Individualized Education Program
Plurilingue	Multilingual

<b>Lemma italiano</b>	<b>English lemma</b>
Politica dell'istruzione	Education policy
Portfolio elettronico	Electronic portfolio
Potenziale d'azione	Action potential
Potere predittivo	Predictive power
Prendere appunti	Notetaking
Processi automatici	Automatic processes
Profezia che si autoavvera	Self-fulfilling prophecy
Progettazione universale per l'apprendimento	UDL – Universal Design for Learning
Programma	Syllabus
Programma ponte	Bridge program
Promozione del benessere	Health promotion
Prova, evidenza	Evidence
Psicologia cognitiva	Cognitive psychology
Psicologia della Gestalt	Gestalt psychology
Psicologia educativa	Educational psychology
Pubblicazione accademica	Academic publishing
Punti di controllo UDL	UDL Checkpoints
Quiz	Quiz
Quoziente emotivo	EQ
QI – Quoziente Intellettuale	IQ – Intelligence Quotient
Ragionamento	Reasoning
Ragionamento deduttivo	Deductive reasoning
Rappresentazione della conoscenza	Knowledge representation
Regole	Rules
Relativismo cognitivo	Cognitive relativism
Rete di pratica	Network of practice
Revisione	Review
Ricerca educativa	Educational research
Ricerca-azione	Action research
Riferimento	Reference
Riforma dell'istruzione	Education reform
Rilevanza	Salience
Rinforzo	Reinforcement
Rinforzo negativo	Negative reinforcement
Rinforzo positivo	Positive reinforcement

## 304 INSEGNARE DOMANI SOSTEGNO – SCUOLA SECONDARIA – PROVA ORALE

Lemma italiano	English lemma
Risorsa	Resource
Risposta adattativa	Adaptive response
Risposta condizionata	Conditioned Response
Risultati	Achievements; Outcomes
Risultati di apprendimento	Learning outcomes
Ritardo dello sviluppo	Developmental delay
Ritardo mentale	Mental retardation
Saggezza	Wisdom
Scienze applicate	Applied academics
Scrittura	Writing
Scuola	School
Scuola a casa	Homeschooling
Semantico	Semantic
Settori «STEM»	STEM fields
Sindrome dell'X fragile	Fragile-X Syndrome
Sindrome di adattamento generale	GAS – General Adaption Syndrome
Sindrome di Down	Down syndrome
Sindrome o Disturbo di Asperger	Asperger Syndrome or Disorder
Sintassi	Syntax
Sintesi	Synthesis
Socializzazione	Socialization
Sociologia della conoscenza	Sociology of knowledge
Software educativo	Educational software
Sostegno	Support
Sovrapprendimento	Overlearning
Standard	Benchmark; Standard
Standard di apprendimento	Learning standards
Stigmatizzazione	Stigma
Stili di apprendimento	Learning styles
Stimolo condizionato	Conditioned Stimulus
Strategia di apprendimento e di insegnamento	Learning and teaching strategy
Strategie di pre-alfabetizzazione	Pre-reading strategies
Stress acuto	Acute stress
Studenti di lingua inglese	ELLs – English Language Learners
Studenti svantaggiati	Disadvantaged students

<b>Lemma italiano</b>	<b>English lemma</b>
Superare	Coping
Supplente	Supply teacher
Supporti didattici	Instructional media
Sviluppo cognitivo	Cognitive development
Sviluppo personale	Personal development
Sviluppo professionale continuo	CDP – Continuing Professional Development
Sviluppo sociale ed emotivo	Social and emotional development
Team interdisciplinare	IDT
Tecniche di creatività	Creativity techniques
Tecnologia assistiva	Assistive Technology
TIC – Tecnologia dell'informazione e della comunicazione	IT – Information technology
Tecnologie didattiche	Educational technology; Instructional technology
Teoria dell'attribuzione	Attribution theory
Teoria delle intelligenze multiple	Theory of multiple intelligences
Teoria dello sviluppo cognitivo	Theory of cognitive development
Teoria di valutazione cognitiva delle emozioni	Cognitive appraisal theory of emotion
Terapia della famiglia	Family therapy
Testo elettronico (e-testo) / testo digitale	Electronic text (e-Text) / Digital text
Testo semplificato	Simplified text
Titolo accademico	Academic degree
Trasferimento	Transfer
Trasferimento di conoscenza	Knowledge transfer
Tutoring tra pari	Peer tutoring
Valutazione	Assessment
Valutazione basata su standard	Standards-based assessment
Valutazione basata sulle prestazioni	Performance-based assessment
Valutazione di gruppo	Group assessment
Valutazione educativa	Educational evaluation
Valutazione formativa	Formative assessment
Valutazione funzionale del comportamento	FBA – Functional Behavior Assessment
Valutazione sommativa	Summative assessment
Valutazione tra pari	Peer assessment
Visualizzazione	Visualization
Zona di sviluppo prossimale	Zone of Proximal Development



---

# BIBLIOGRAFIA ERICKSON DI APPROFONDIMENTO

## DISCIPLINE/APPRENDIMENTI SCOLASTICI E DISABILITÀ

### Disabilità a scuola

#### *Guide metodologiche*

- AA.VV. (2013), *ADHD a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti.*  
AA.VV. (2013), *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti.*  
AA.VV. (2014), *Disabilità intellettuale a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti.*  
AA.VV. (2015), *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva.*  
AA.VV. (2015), *Disabilità sensoriale a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti.*  
AA.VV. (2018), *Difficoltà motorie e visuo-spatiali a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti.*  
AA.VV. (2019), *Profilo di funzionamento da base ICF-CY e Piano educativo individualizzato.*  
Benedan S. e Faretta E. (2008), *Pluridisabilità e vita scolastica. Manuale per la prima accoglienza e la programmazione integrata.*  
Bonfiglioli C. e Pinelli M. (2010), *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell'educazione per alunni non vedenti e ipovedenti.*

### Testi operativi

#### > *Matematica*

- Adkins J. e Larkey S. (2015), *Matematica in pratica per bambini con autismo. Attività su forme, categorie, sequenze, primi numeri e uso del denaro.*  
Bortolato C. e Bracci M.C. (2013), *La linea del 20. Versione per non vedenti e sordociechi. Metodo analogico per l'apprendimento del calcolo.*  
Lancini A. Medeghini R. e Quaresmini D. (2015), *Frazioni e numeri decimali in pratica. Schede e attività per la disabilità intellettuale.*  
Malagoli M. (2001), *Laboratorio euro. Programma per l'insegnamento dell'uso dell'euro ad alunni con difficoltà.*

> *Lettura, scrittura, comunicazione*

- Cafiero J.M. (2009), *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione.*  
Cottone F. e Pelagatti G. (2012), *Insegnare ai bambini con disturbi dello spettro autistico. Attività su lettere, numeri, forme e colori.*  
Marotta L., Menghini D. e Vicari S. (a cura di) (2011), *Lettura, scrittura e calcolo nella sindrome di Down. Percorsi di intervento.*  
Solari S. e Betti G. (2013), *Comunicazione aumentativa e apprendimento della letto-scrittura. Percorsi operativi per bambini con disturbi dello spettro autistico*, 2 voll.

> *Musica, attività espressive/laboratoriali*

- Conn C. (2010), *Laboratorio teatro per bambini con disturbi dello spettro autistico. Giochi e attività per favorire le abilità sociali e l'autostima.*  
Meini C., Guiot G. e Sindelar M.T. (2011), *Autismo e musica. Il modello Floortime nei disturbi della comunicazione e della relazione.*

> *Attività motorie*

- Gison G., Bonifacio A. e Minghelli E. (2012), *Autismo e psicomotricità. Strumenti e prove di efficacia nell'intervento neuro e psicomotorio precoce.*  
Tanguay P.B. (2006), *Difficoltà visuospatiali e psicomotorie. Interventi per la sindrome non verbale.*

> *Storia (scuola secondaria di primo grado)*

- Scataglini C. (2016), *Storia facile per la scuola secondaria di primo grado. Unità didattiche semplificate dalla fine dell'Impero romano al XV secolo. Classe prima.*  
Scataglini C. (2016), *Storia facile per la scuola secondaria di primo grado. Unità didattiche semplificate dalle grandi scoperte geografiche alla fine dell'800 Classe seconda.*  
Scataglini C. (2017), *Storia facile per la scuola secondaria di primo grado. Unità didattiche semplificate dal '900 al mondo contemporaneo Classe terza.*  
Scataglini C. e Giustini A. (1999), *Storia facile. Unità didattiche semplificate per la scuola primaria e secondaria di primo grado.*

> *Storia (scuola secondaria di secondo grado)*

- Bianchi F., Farell P. e Scataglini C. (2009), *Storia facile per le scuole superiori. Unità didattiche semplificate dalla preistoria al XIV secolo.*  
Bianchi F., Farell P. e Scataglini C. (2014), *Storia facile per le scuole superiori. Unità didattiche semplificate dal XIV secolo ai giorni nostri.*

> *Geografia (scuola secondaria di primo grado)*

- Scataglini C. (2003), *Geografia facile. Unità didattiche semplificate per la scuola primaria e secondaria di primo grado.*

> *Scienze (scuola secondaria di primo grado)*

Scataglini C. e Giustini A. (2003), *Scienze facili. Unità didattiche semplificate per la scuola primaria e secondaria di primo grado.*

### Abilità trasversali/interventi psicoeducativi

Attwood T. e Garnett M. (2014), *Emozioni e sindrome di Asperger. Educazione affettiva per bambini e ragazzi con sindrome di Asperger.*

Baldi P.L. (2012), *Educare al ragionamento. Attività di stimolazione cognitiva per la disabilità intellettuativa.*

Baldi P.L. (2014), *Sviluppare il pensiero nella disabilità intellettuativa. Dal ragionamento induttivo alla metacognizione.*

Celentano S. e Antonietti A. (2018), *Training metacognitivo per la disabilità intellettuativa.*

Coduri L. (2010-2012), *Educare il bambino con disabilità*, 3 voll.

Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di ) (2009), *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita, vol. 2. Raccolta di materiali, strumenti e attività didattiche.*

Jordan R. e Powell S. (1997), *Autismo e intervento educativo. Comunicazione, emotività e pensiero.*

Murolo J., Rossena R. e Marchi M. (2018), *Conosco il mondo con la LIS. Attività e schede per l'arricchimento lessicale nella lingua italiana dei segni.*

Vianello R. (2012), *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive. Indicazioni per gli interventi educativi e didattici.*

Ulteriori informazioni su [www.erickson.it](http://www.erickson.it)

# INSEGNARE DOMANI

# DIGITALE

## A COSA SERVE?

L'ambiente digitale INSEGNARE DOMANI arricchisce la proposta dei nostri volumi con contenuti aggiuntivi multimediali, strumenti per il supporto nello studio, aggiornamenti costanti sulle novità dal mondo della scuola, per aiutarti ad affrontare al meglio le prove di concorso.

## A CHI SI RIVOLGE?

A chiunque sia interessato ad approfondire e affrontare le prove di concorso.

## COME FUNZIONA?

INSEGNARE DOMANI è strutturato in tre macro-sezioni:

- **Apprendi**, dove potrai trovare aggiornamenti, contenuti aggiuntivi, materiali multimediali per sviluppare e approfondire la tua conoscenza sulle principali tematiche legate al mondo della scuola;
- **Struttura**, con risorse sviluppate ad hoc per riorganizzare le tue conoscenze, con mappe, sintesi e materiali di supporto allo studio;
- **Testa**, dedicato all'autovalutazione delle conoscenze acquisite, con simulazioni, test a

risposta multipla e domande aperte per aiutarti a sviluppare in un discorso coerente le tue conoscenze e confrontarti con le risposte date dai nostri esperti.

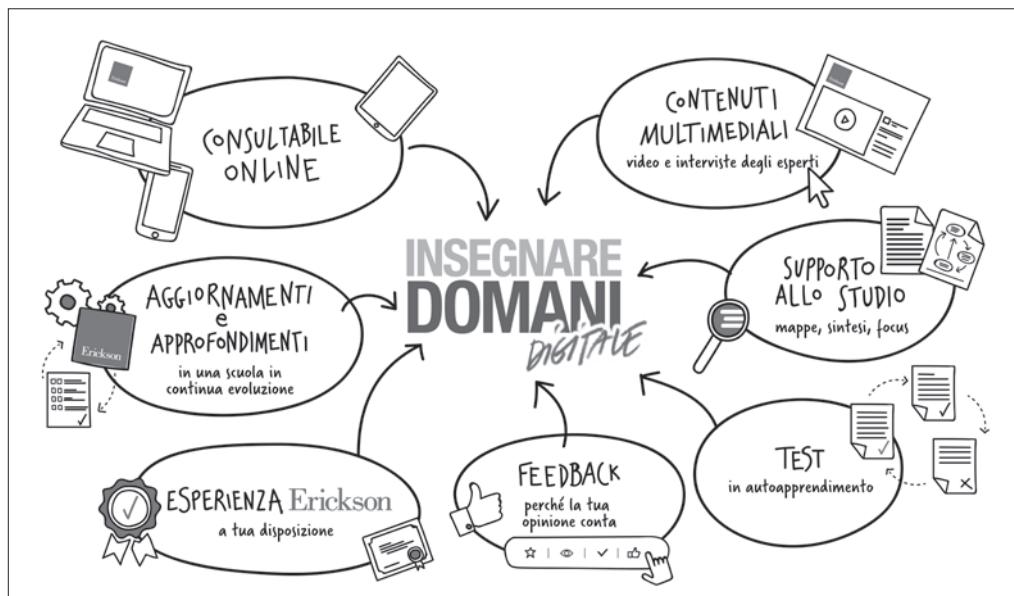
## QUALI VANTAGGI?

Insieme ai volumi, avrai a disposizione una panoramica completa e aggiornata del mondo della scuola, con simulazioni interattive e strumenti per facilitare lo studio e l'apprendimento.

Tutti i contenuti di INSEGNARE DOMANI sono frutto di un lavoro combinato del team Ricerca e Sviluppo Erickson in collaborazione con i maggiori esperti del settore.

## COME ACCEDERE

Per utilizzare INSEGNARE DOMANI digitale, accedi al sito <https://insegnaredomani.erickson.it> e seleziona il concorso a cui sei interessato; registrati e inserisci il codice presente nella prima pagina di questo volume e avrai libero accesso a tutte le risorse pensate per te. Non dimenticare di inserire il tuo gradimento per i contenuti che hai ritenuto più utili: questo aiuterà il nostro team a capire come sviluppare nuove risorse mirate ai bisogni dei nostri clienti.





# Erickson



Vai su **www.erickson.it**

per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e scaricare gratuitamente tutti gli «sfogliolibro», le demo dei software e le gallerie di immagini.



Registrati su **www.erickson.it** e richiedi la **newsletter INFO**

per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte le novità e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**

[www.facebook.com/EdizioniErickson](https://www.facebook.com/EdizioniErickson)

Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità, approfondimenti e discussioni sul mondo Erickson!



[www.erickson.it](http://www.erickson.it)