



DSA-BES METODOLOGIE PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

CTI Riviera del Brenta a.s. 2013-14



Relatrice: dott.ssa Anna Caforio



Secondo incontro:

**“D.S.A. - B.E.S.
recupero, rinforzo, potenziamento”**



Camponogara, 3 ottobre 2013

Riflessioni sull'incontro precedente

Individualizzazione

Personalizzazione



Differenziazione

INDIVIDUALIZZAZIONE

INDIVIDUARE IL CASO

OGNI INDIVIDUO HA DELLE
CAPACITA' PROPRIE CHE SONO
TIPICHE SUE PERSONALI

TERMINE LEGATO
ALL'HANDICAP DAL
PUNTO DI VISTA
LEGISLATIVO
V PEI

ELABORAZIONE DI
UN PERCORSO CHE
CONSENTA
ALL'ALUNNO DI
RAGGIUNGERE GLI
OBIETTIVI E LE
COMPETENZE

DIDATTICA MIRATA AL
SINGOLO ALLIEVO

CHE RIGUARDA L'INDIVIDUO E/O UN
PERCORSO INDIVIDUALIZZATO RIGUARDO AD
UN PROBLEMA

ADEGUAMENTI, TARATURE,
LIVELLI DI PROGRAMMI,
ATTIVITA'...

...IN QUANTO OGNI
BAMBINO E' UNICO,
QUINDI BISOGNA
CALIBRARE IL
PERCORSO
EDUCATIVO NEL
RISPETTO DI
CIASCUNO

PERSONALIZZAZIONE, INDIVIDUALIZZAZIONE,
DIFFERENZIAZIONE
PLURALISMO DIDATTICO

ADATTARE ALL'INDIVIDUO PER
DIFFERENZIARE I PERCORSI

INDIVIDUARE IL
CASO

OGNI INDIVIDUO E'
UNICO E IRREPETIBILE

ATTIVARE
PERCORSI A
SECONDA DEI
PUNTI DI FORZA DI
OGNI ALUNNO

DARE VOCE

L'AZIONE MEDIANTE
LA QUALE CHIEDO
ALL'ALUNNO DI
ARRIVARE FINO A CHE
RIESCE

A CIASCUNO IL SUO

PENSARE
ALL'INDIVIDUO E
QUINDI AL
SINGOLO
SOGGETTO

INDIVIDUALIZZO → OSSERVO

CHE RIGUARDA
L'INDIVIDUO

SU MISURA/ ALLA SUA PORTATA

PERSONALIZZAZIONE

IMPRONTA PERSONALE
RIGUARDO AD UN PERCORSO,
PROCESSO O ATTIVITA'
SCOLASTICA E NON

INTERVENTO ADEGUATO ALLA
SINGOLA PERSONA

CHE RENDE UN
LAVORO DI UN
INDIVIDUO PIU'
ORIGINALE

ADATTO LA
PROGRAMMAZIONE AL
BAMBINO

VALORIZZARE IL
SINGOLO INDIVIDUO
PUNTI DI FORZA!!

VALORIZZARE LE ABILITA'
DELL'ALUNNO
L'INSEGNANTE ATTUA
STRATEGIE MULTIPLE

POSSO AFFRONTARE ANCHE
UN ARGOMENTO COMUNE
CON L'ATTENZIONE AI
DIVERSI MODI DI
APPRENDERE

ADATTARE LA
PROGRAMMAZIONE
ALLE ESIGENZE DEL
BAMBINO
ADATTARE
METODOLOGIE
ADATTE AL BAMBINO

OGNI PERSONA E
IMPORTANTE E IN
QUANTO TALE HA
DIRITTI E DOVERI

DIFFERENZIARE I
PERCORSI PER
GIUNGERE A
RISULTATI SIMILI

COMPENSARE = INDIVIDUALIZZARE
E PERSONALIZZARE BES
DISPENSARE

IL DECRETO ATTUATIVO E AMBIGUO

PERSONALIZZAZIONE → PENSO DI AVER TROVATO

VALORIZZARE LA PERSONALITA'

VALORIZZARE LE CAPACITA'

ADATTARE LA
PROGRAMMAZIONE

PONGO L'ACCENTO SUGLI
ASPETTI ORIGINALI DI
CIASCUNO, SULLE
CARATTERISTICHE UNICHE E
QUINDI NON PENALIZZO CHI
SI SCOSTA DAL MODELLO
PREVISTO O DATO

RISORSA
INDIVIDUALE

TERMINE LEGATO AI
DSA V PDP

ORIENTARE L'EDUCAZIONE
ALLA PERSONA

CALIBRARE IL LAVORO - ATTIVITA' - PERCORSO - VALUTAZIONE ...
SULLA PERSONA

DIFFERENZIAZIONE

FARE ESEMPLI,
GIOCARRE,
TOCCARE,
PROVARE

DIVERSIFICARE,
TROVARE
SOLUZIONI
DIVERSE IN
BASE ALLE
SITUAZIONI E AI
CASI

STRATEGIA

ADATTARE ALLA
PERSONA PER
DIFFERENZIARE
PERCORSI

CREARE
DELLE
SITUAZIONI
DOVE TUTTI
SONO
PARTECIPATI

DIVERSIFICAZIONE
DELL'INTERVENTO
EDUCATIVO SULLA BASE
DI NECESSITA' INDIVIDUALI

SEMPLIFICARE I
CONCETTI E I TERMINI

PROBLEMATICHE
GESTIONALI

OGNI DIFFERENZA
GENERA NOVITA', OGNI
NOVITA' GENERA
NUOVE DOMANDE E
STIMOLA LA RICERCA
DI RISPOSTE

DIFFERENZIAZIONE → DEVO CERCARE

ADOTTO
STRATEGIE
METODOLOGICHE
ADATTE PER IL
BAMBINO

DIVERSIFICARE I
PERCORSI DI
APPRENDIMENTO
SOLLECITARE DIVERSE
STRATEGIE DI SOLUZIONE

OGNI INDIVIDUO
HA
CARATTERISTICHE
PARTICOLARI DA
VALORIZZARE
NELLA PROPRIA
DIFFERENZA

DIFFERENZIARE, DIVERSIFICARE L'INTERVENTO

DIFFERENZIARE
PER
VALORIZZARE

PONGO L'ACCENTO SULLE DIFFERENZE, SU CIO CHE
MANCA RIPETTO AL MODELLO ATTESO

CHI SONO I BES ?



Il punto di riferimento sono le due normative:

BES - Direttiva Ministeriale 27.12.2012

BES - Circolare Ministeriale n.8 6.3.2013

Dalla lettura in parallelo dei due documenti si possono identificare almeno alcuni punti strategici:

Viene identificata una **macro-categoria** nella quale comprendere tutti gli alunni in situazione di difficoltà:

- DISABILITA'
- DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO DSA E/O DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI
- SVANTAGGIO SOCIO-ECONOMICO -CULTURALE
- SVANTAGGIO LINGUISTICO (mancata conoscenza della cultura e lingua italiana)





DISABILITA

Rientrano in questa “categoria” gli alunni che hanno una certificazione medico-legale di disabilità.

Art.3 della Legge 104/92 definisce una persona con disabilità solo quella che, a causa di un evento traumatico o morboso avvenuto nel periodo pre-peri-post-natale abbia subito una minorazione “stabilizzata” o “progressiva” che sia causa di emarginazione.



DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO D.S.A. (LD LEARNING DISABILITY)

Rientrano in questa categoria gli alunni che sono in possesso di una **DIAGNOSI** proveniente da uno specialista dell'ASL o da un **CENTRO CONVENZIONATO O ACCREDITATO**.

A causa dei gravi ritardi con le quali vengono emesse le diagnosi si ammette la possibilità di poter produrre alla scuola copia della domanda di diagnosi all'ASL accompagnata da una **diagnosi di un medico privato**.

Limitatamente agli alunni che devono affrontare esami di Stato, **esame** conclusivo del primo ciclo di istruzione ed esami conclusivi degli studi, la diagnosi deve pervenire entro e non oltre il **31 marzo**.

A.D.H.D.

(Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

Spesso è un deficit che si trova correlato con altri disturbi o patologie (comorbidità).

In questo caso c'è necessità di una DIAGNOSI che segue le stesse modalità di quelle rilasciate per i D.S.A.

Anche per questa “categoria” di alunni vengono estese le misure previste dalla legge 170 per gli alunni con D.S.A.



FUNZIONAMENTO COGNITIVO LIMITE o BORDERLINE

In questa categoria rientrano gli alunni che vengono classificati con le espressioni “disturbo evolutivo misto” (F83).

Sono bambini con un indice di Q.I. globale tra il 70 e l'85 punti ma che non presentano elementi di specificità che li facciano rientrare in categorie specifiche.

Se non rientrano nei casi previsti dalla L.104 o la L.170 possono risultare senza certificazione o diagnosi.



SVANTAGGIO SOCIO-ECONOMICO, LINGUISTICO E CULTURALE




“Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali) ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.

Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana, per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno, è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.), con le stesse modalità sopra indicate.”

“...a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, le misure dispensative,..., avranno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che su strumenti compensativi e misure dispensative.”

ASPETTI STRATEGICI DELLA NORMATIVA B.E.S.



EQUITA: leggere tutte le difficoltà, anche quelle senza una diagnosi clinica  dare una risposta efficace anche a queste “differenze”.

MAGGIORE RESPONSABILITÀ PEDAGOGICA DIDATTICA AGLI INSEGNANTI: devono identificare gli alunni con Bisogni Educativi Speciali non diagnosticati.

(quando un funzionamento si può dire realmente problematico e non diverso? Quando quindi l'insegnante deve intervenire e quando valorizzare e tutelare tale diversità).



MAGGIORE CORRESPONSABILITÀ DEGLI INSEGNANTI CURRICOLARI:

che devono progettare una didattica generalmente più inclusiva, per tutta la classe e non delegare ad una sola o poche figure (ins. di sostegno o ins. coordinatore di classe o ins. della disciplina direttamente interessata dal disturbo per es: dislessia – ins. di italiano; discalculia – ins. di matematica).





DA DOVE PARTIRE PER UNA DIDATTICA EFFICACE IN CLASSE?

L'insegnamento calibrato con lo stesso livello di prestazioni, a prescindere dalle diversità individuali, è molto più semplice da progettare e facile da realizzare, ma crea problemi continui nel raggiungimento dei risultati.

Innanzitutto è necessario ***graduare gli apprendimenti***, non per livellare verso il basso la quota di impegno personale del bambino, ma per offrirgli spiragli di riuscita che lo possano portare a crescere e migliorare.



Ciò è possibile ponendo l'insegnamento all'interno di quella che **Vygotskji** definisce “**zona di sviluppo prossimale**” ovvero “la differenza tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che in grado di fare con l'aiuto e il supporto di una persona competente”.

L'insegnante deve fare in modo che “il compito sia difficile quel tanto per sollecitare la curiosità e migliorare la conoscenza, ma adeguatamente calibrato affinché il successo sia sperimentabile.

Non bisogna dimenticare, come affermava **Bruner**, che il successo formativo dipende da due condizioni indispensabili: l'alunno deve essere disposto a provare (motivazione) e l'insegnante deve fornire un' “impalcatura”(scaffolding).





In ambito scolastico “**la motivazione** è particolarmente legata al ***mi piace*** (emotività positiva), ***so fare*** (percezione di competenza, auto-efficacia, riconoscimento all'impegno), ***mi serve*** (attribuzione di valore).

- Riesco, quindi provo soddisfazione e mi ri-motivo.
- Sono motivato, trovo le strategie per riuscire e mi piace.
- Mi attrae, quindi mi cimento e riesco.

Sono tutti circoli viziosi che alimentano il processo motivazionale e che si auto-alimentano una volta instaurati”.



L'attenzione dell'insegnante inoltre deve essere rivolta a:

- ***i processi***, per aiutare il bambino ad acquisire gradualmente i metodi di lavoro e scoprire il proprio stile di apprendimento;
- ***variare il metodo di insegnamento*** affiancando alla lezione frontale altre modalità quali: il peer-tutoring, lavoro a coppie, lavori a piccoli gruppi, cooperative learning...



- ***Introdurre i bambini a un'ampia gamma di settori di apprendimento:***

organizzando molteplici aree di apprendimento offrendo così a tutti gli alunni le stesse opportunità di dimostrare le proprie capacità e i propri apprendimenti, nel rispetto dei diversi stili di apprendimento.

- ***Variare mezzi e le modalità della valutazione*** perché quest'ultima possa fornire all'alunno informazioni sui progressi raggiunti e “accompagnarlo” verso l'autovalutazione. La valutazione ha un grande impatto sul senso di autoefficacia che a sua volta influenza la motivazione. Negli alunni BES questo aspetto risulta strategico perché il concetto di sé è più debole per gli aspetti scolastici...e si manifesta nella percezione di non essere capaci, di essere valutati negativamente per i propri insuccessi.

Recupero



Rinforzo

Potenziamento

Recupero: attività che mirano ad una acquisizione di base delle conoscenze e competenze minime

Rinforzo o consolidamento: attività che mirano a rafforzare conoscenze e competenze non pienamente acquisite

Potenziamento: attività che mirano ad approfondire e sviluppare conoscenze e competenze già acquisite.
(Metacognizione)

ESERCIZI PER IL RECUPERO (P. 408)

1 Individua e sottolinea con colori diversi i complementi di tempo determinato e di tempo continuato, compresi quelli avverbiali, con i loro eventuali attributi.

1. Prima del ritorno a Itaca, Ulisse vagò per mare per dieci anni. 2. Io sono nata il 6 novembre, nello stesso giorno in cui sei nata tu. 3. Questa notte c'è stata una lieve scossa di terremoto, che è durata pochi secondi. 4. In pochi minuti mi hai comunicato un sacco di notizie, adesso ne ho già dimenticate alcune. 5. Se ci saranno novità prima di domani, te lo farò sapere al più presto. 6. La nonna è tornata dall'ospedale da pochi giorni e si sta già riprendendo più rapidamente del previsto. 7. Di solito la domenica è un giorno di riposo, ma non per chi fa i turni di notte in ospedale. 8. Abito a Milano da molti anni, ma fra poco tornerò nella mia città natale.

2 Indica se le parole o le espressioni sottolineate svolgono le funzioni di complementi avverbiali di tempo determinato (D) o continuato (C).

1. Ci vediamo domani □? 2. Devi uscire proprio adesso □? 3. Ho sempre □ pensato che sei un amico. 4. Questa notte abbiamo chiacchierato a lungo □. 5. Da quando □ hai cambiato idea? 6. Una volta □ la scuola era più severa. 7. Anticamente □ gli uomini vivevano nelle caverne. 8. Entro oggi □ questo lavoro deve essere finito. 9. Il telefono è squillato tre volte: perché non hai mai □ risposto? 10. Talvolta □ è molto meglio tacere che parlare.

3 Individua e sottolinea i complementi di luogo, con i loro eventuali attributi.

Voltammo in una strada sterrata e arrivammo a casa della signora Rondinini. Eravamo a mezza costa di una collina, il maresciallo scese dall'auto, bussò e aspettò davanti alla porta. La vecchia uscì fuori e poi entrarono tutti e due in casa. Scesi anch'io dall'auto, mi avvicinai alla casa e sotto la finestra vidi Rachele che mi fissava muta. D'un tratto lanciò verso di me una pallina di carta, su cui c'erano dei disegni. Poi bisbigliò: «È venuto da me il lupo mannaro».

In quel momento dalla porta uscirono il maresciallo e la vecchia, noi risalimmo sull'auto dritti verso Fontenera, quando incrociammo Camilla che andava nella direzione opposta. Finalmente voltammo nella strada dove abitavo, passammo oltre la mia casa e salimmo su per la collina attraverso il sentiero erboso e parcheggiammo davanti a un cancello.

(adattamento da M. Vichi, *Nero di luna*, in «La Stampa», 31 luglio 2007)

4 Indica quale tipo di complemento di luogo costituiscono le espressioni sottolineate, tutte introdotte dalla preposizione *da*, semplice o articolata.

1. Ieri sono andato dalla nonna. 2. Tornando a casa, sono passato dai giardini. 3. Se qualcuno mi cerca, digli che sono da Paola. 4. Vado dal meccanico per vedere se ha riparato la mia auto. 5. Sono partito da Grosseto alle venti e trenta. 6. Sono arrivato da scuola in pochi minuti. 7. Sono passato dal centro, ma ho trovato molto traffico. 8. Vado spesso dai vicini a giocare a carte. 9. Mi sono fermato da Giulio fino a mezzanotte.

RECUPERO P. 408

5 Individua e sottolinea con colori diversi i complementi di unione e di mezzo, con i loro eventuali attributi.

1. I nostri vicini sono partiti con il treno per le vacanze con molti bagagli. 2. Il corso di danza si concluderà insieme a quello di ginnastica con un saggio per i genitori. 3. La mamma ha preparato la pizza con i funghi cuocendola con il forno a legna. 4. Dal mobilificio è arrivato con un furgone un divano insieme a due poltrone e a un poggiatesta. 5. Grazie all'intervento dei pompieri gli inquilini della casa in fiamme sono stati salvati con le loro cose. 6. Tra pochi giorni andremo in pullman al museo con carta e penna per annotare le spiegazioni. 7. I sorveglianti della banca hanno sorpreso tramite una telecamera i rapinatori con gli arnesi da scasso. 8. Ormai grazie alla carta di credito si possono fare acquisti anche con il portafoglio vuoto. 9. Mio fratello di solito posteggia il motorino con il casco, assicurandolo a un palo con un robusto lucchetto. 10. Ho dovuto fissare con le pinze il bucato, perché svolazzava insieme alle tende sul balcone.

6 Individua e sottolinea con colori diversi i complementi di mezzo e i soggetti.

1. Questa volta il diario è stato riparato con lo scotch, perché con la colla non era sufficiente. 2. Il sotterfugio con cui Alessandro ha ottenuto il permesso di uscire mi sembra disonesto. 3. Gli zii ci hanno comunicato per telefono che arriveranno domani in treno. 4. Ci è arrivato tramite un corriere un pacco con un vaso. 5. In occasione delle elezioni le vie sono tappezzate di manifesti con i programmi elettorali. 6. Grazie all'intervento dei volontari si svolgono servizi utili alla popolazione. 7. Avendo scritto a biro sul quaderno, è impossibile correggere gli errori senza lasciare traccia. 8. A me piacerebbe giocare a scacchi, ma nessuno me lo insegna. 9. Sono venuti a chiamarmi degli amici in bicicletta, ma la mia è chiusa a chiave in cantina. 10. Il mio gatto si nutre solo di crocchette, che gli piacciono, ma non dovrebbero essere l'unico alimento.

7 Individua e sottolinea con colori diversi i complementi di mezzo e di modo, con i loro eventuali attributi.

1. Il ciclista arrancava a piedi con grande fatica lungo la salita. 2. Io viaggio poco volentieri in treno con persone chiosose. 3. Grazie a un caro amico sono riuscito a capire il problema. 4. La mia squadra ha vinto con un tiro spettacolare e gli avversari hanno incassato la sconfitta con spirito sportivo. 5. Sta piovendo a dirotto e malauguratamente non ho con me l'ombrello. 6. Ultimamente il nonno è diventato sordo, ma sostiene con convinzione che siamo noi a parlare a bassa voce. 7. Il babbo ha prenotato con comodo i posti tramite Internet. 8. A forza di insistenze quotidiane, ho ottenuto il permesso di andare alla festa. 9. Sono stato costretto a malincuore a chiudere a chiave il gatto in casa. 10. È mancata per un'ora la corrente elettrica e sfortunatamente non avevo finito di scrivere al computer la mia relazione.

LESSICO

8 Unisci ciascuna espressione figurata della colonna di sinistra al suo corretto significato, elencato nella colonna di destra. L'esercizio è avviato.

- | | |
|------------------------------|--|
| 1. andare a rotoli | a. seguire il proprio intuito |
| 2. agire a casaccio | b. ascoltare con grande attenzione |
| 3. trovare a naso | c. rinunciare definitivamente a qualcosa |
| 4. pendere dalle labbra | d. non notare ciò che sta intorno |
| 5. mettere una croce su... | e. non ascoltare quel che viene detto da altri |
| 6. farsi di brace | f. essere vicino alla rovina |
| 7. prendere come oro colato | g. arrossire |
| 8. girare con il paraocchi | h. credere ciecamente a qualcuno o qualcosa |
| 9. fare orecchie da mercante | i. fare le cose senza riflettere |

ESERCIZI PER IL POTENZIAMENTO (P. 434)

1 Individua e sottolinea nelle frasi i complementi introdotti dalla preposizione *di* (semplice e articolata); indicane poi la funzione logica.

1. La mia mamma è originaria di una cittadina della Croazia, mentre suo padre è dell'isola d'Elba.
2. Federico è uscito di casa di corsa, perché era più in ritardo del solito.
3. Dino è una persona di grande generosità, ma impulsivo di carattere.
4. Passando di lì troverai un sentiero di terra battuta; prosegui pure, senza perderti d'animo.
5. Di sera non bisognerebbe discutere di problemi importanti, per non soffrire di insonnia tutta la notte.
6. Il Po è più lungo dell'Arno ed è ricco di acqua proveniente da sorgenti alpine.
7. Senza un po' di coraggio non supererai nessuno degli ostacoli che la vita ti presenta.
8. I bidoni sono colmi di rifiuti che, per mancanza di mezzi, non vengono portati via.
9. Il licenziamento di Pasquale lo ha privato del salario e ora egli vive della carità altrui.

2 Riconosci la funzione logica delle espressioni sottolineate nelle frasi.

1. Non esprimere giudizi sugli altri, a meno che nascano da atteggiamenti benevoli.
2. Ho ricevuto in regalo una valigia piena di tasche.
3. Le persone di carattere si comportano con coerenza anche nei momenti difficili.
4. Con tutti i suoi soldi lo zio Paperone manca di generosità.
5. Il mio gatto è cieco da un occhio, ma è dotato di una straordinaria agilità.
6. Quel ragazzo dai modi gentili è orfano di padre, per questo spesso è triste.
7. Abbiamo ottenuto uno sconto del venti per cento sui libri scolastici.
8. Nonostante gli scarsi risultati in matematica, mio fratello vuole diventare uno scienziato.
9. Il professore ci ha dato utili informazioni sul fumo.
10. Giorgio è una persona di media intelligenza, ma imbattibile quanto a memoria.

3 Indica se le espressioni sottolineate svolgono la funzione di complementi di argomento (A), limitazione (L), concessivi (C), distributivi (D), abbondanza (AB), privazione (P), qualità (Q) o specificazione (S).

1. Il giudice ha interrogato i testimoni uno per uno e due su otto non hanno risposto.
2. Mangerei un piatto di risotto, con un'abbondante cucchiata di parmigiano.
3. La musica rap è troppo rumorosa per i miei gusti e perfino per il nonno, che è sordo da un orecchio.
4. Siamo stati interrogati tutti sul feudalesimo e solo nove su diciassette hanno avuto la sufficienza.
5. Giulia è una bimba di carnagione scura, ma piuttosto chiara di capelli.
6. Per mancanza di tempo non suono più e ho dovuto privarmi anche della chitarra.
7. Con i debiti che ha, come fa Giovanni a mostrarsi pieno di gioia?
8. La relazione manca di coerenza nella conclusione, occorre rivederla pagina per pagina.
9. I film di spionaggio mi piacciono sempre, ma soprattutto quelli di stile americano.
10. Non amo i pantaloni a vita bassa, nonostante l'aspetto attraente che donano.

POTENZIAMENTO P. 434

4 Riconosci la funzione logica delle espressioni sottolineate nel brano.

Un giovane fornito di grande ingegno costruì un uomo di legno, molto simile nell'aspetto a un uomo vero e lo portò con sé per il mondo dicendo con orgoglio a tutti: "È mio figlio". Il re di un certo paese ne udì parlare e per curiosità volle conoscerlo. L'automa fu di una straordinaria abilità nei movimenti e nella danza, tanto che incantò tutti i presenti uno per uno e persino la regina se ne innamorò. Allora il re ordinò che per punizione gli venisse tagliata la testa. Dal momento che l'automa, benché di legno, non si distingueva affatto da un essere umano, bastò toccarlo su una spalla che si sbriciolò e il re volle premiare con una ricca somma l'autore, singolare quanto a ingegnosità.

(adattamento da G.P. Ceserani, *I falsi Adami*, Feltrinelli, Milano 1969)

5 Fai l'analisi logica delle seguenti frasi.

1. Ho preso tutto tranne il libro di matematica, che pesa moltissimo; potresti prestarmi il tuo per un'ora?
2. Non mi ritengo colpevole di negligenza, perché ho seguito alla lettera ogni istruzione.
3. A pochi metri da casa mia c'è un piccolo negozio dove puoi trovare tutto ciò che ti serve, tranne i fogli da disegno.
4. In una radura di pochi metri quadrati il nonno ha raccolto due chili di funghi, uno dei quali pesava tre etti!
5. Una sanzione di pochi euro mi sembra del tutto inutile per scoraggiare chi parcheggia in doppia fila.
6. Le lampadine da 100 watt illuminano bene ma consumano molto, perciò verranno sostituite presto con altre a basso consumo.
7. Abbiamo trovato in un mercatino, per cento euro, una vecchia cassapanca profonda soltanto cinquanta centimetri, perfetta per la nostra camera.
8. Questo libro non è adatto a un ragazzo di tredici anni: lo troveresti troppo noioso!

6 Fai l'analisi logica del seguente brano.

Maia ti accoglie all'ingresso dell'Istituto per la ricerca scientifica della città di Trento. Le puoi chiedere del direttore Luigi Stringa. Maia ti risponde cortesemente e ti accompagna fino al suo ufficio. Non ci sarebbe niente di strano se Maia fosse una hostess, invece è un robot. È il più alto risultato nel campo delle macchine intelligenti, nonostante i sorprendenti risultati ottenuti in Giappone. Fa cose straordinarie per una macchina, sebbene priva di scioltezza nel linguaggio e benché si muova con lentezza.

(adattamento da P. Bianucci, *Piacere Maia*, in «La Stampa», 11 febbraio 1992)

LA STORIA

Un intervento cognitivo-comportamentale su un **DSA grave**

Elena Davoli, Daniela Fontana, Fabio Celi (ASL 1 di Massa e Carrara; Università di Parma)

Ci sono questioni teoriche che la ricerca ha ampiamente chiarito. L'efficacia di alcuni metodi cognitivo-comportamentali, come l'analisi del compito, l'apprendimento senza errori, le autoistruzioni e il rinforzamento simbolico,

è stata dimostrata da un gran numero di lavori su bambini con disturbi di apprendimento. Ma c'è una questione pratica che rimane aperta. Questi metodi possono uscire dal laboratorio di psicologia sperimentale o dallo studio dello psicologo clinico ed essere esportati in classe? Capita a volte di ricevere risposte negative a questa domanda. Ricercatori molto rigorosi, ma poco sensibili alle quotidiane necessità della scuola, possono sostenere che gli

L'articolo descrive un intervento cognitivo-comportamentale realizzato con un bambino con DSA grave, coinvolgendo l'intero gruppo classe e programmando per ogni alunno obiettivi specifici a seconda delle sue caratteristiche

insegnanti non sono sufficientemente attenti alle rigide regole dell'approccio cognitivo-comportamentale. Alcuni insegnanti, d'altra parte, lamentano che la realtà delle scuole è troppo complessa e le risorse troppo esigue

perché certi metodi possano essere applicati sui loro allievi.

Esperienze come quella descritta in quest'articolo, invece, contribuiscono a dare una risposta positiva alla domanda. Un bambino con difficoltà di apprendimento può usufruire in classe di strategie cognitivo-comportamentali efficaci. Certo, sono necessarie alcune accortezze. L'insegnante deve essere messo al centro del progetto di ricerca. Deve essere un

LABORATORIO

Dopo aver letto l'esperienza descritta nell'articolo:

- ★ individuare quali aspetti rientrano nell'individualizzazione e/o nella personalizzazione quindi ciò che può rientrare nel recupero, nel rinforzo o nel potenziamento.
- ★ Progettare una proposta didattica simile calibrata sulla presenza di quattro alunni stranieri in classe. Tre con una conoscenza discreta della lingua e uno arrivato da pochi mesi in Italia.



protagonista attivo e non la “cavia” inconsapevole di ipotesi scientifiche formulate altrove. Inoltre, l'intera classe, e non solo il bambino in difficoltà, deve essere coinvolta. Infine, l'intervento deve essere strutturato in modo flessibile e rispettoso delle esigenze dell'ambiente scolastico, che è molto diverso da quello di un laboratorio di ricerca.

Presentiamo ora il caso di Federico, un bambino di dieci anni che ha gravi difficoltà di apprendimento un po' in tutte le aree e anche qualche problema di tipo emozionale. Tende a isolarsi e mette in atto, talvolta, piccoli rituali. Nelle prove di comprensione del testo (Cornoldi, Colpo e Gruppo MT, 1998) il suo risultato è di 4 risposte corrette su 10, corrispondente a una prestazione gravemente insufficiente.

In una situazione di questo genere i problemi che dobbiamo cercare di affrontare con l'insegnante sono due. Il primo è decidere gli obiettivi sui quali lavorare con il bambino. Il secondo è legato al fatto che Federico è inserito in una classe, una quinta della scuola primaria, e dunque, se vogliamo aiutarlo con un intervento a scuola, dobbiamo in qualche modo coinvolgere anche i suoi compagni: siamo qui per cercare di aiutare un bambino, non per isolarlo ancora di più!

GLI OBIETTIVI DELL'INTERVENTO

Decidiamo di lavorare, con Federico, sulla comprensione del testo. Insieme all'insegnante costruiamo una serie di prove. Si tratta di testi da leggere, accompagnati da domande finali a scelta multipla per valutare quanto il bambino ha capito. Per Federico, l'obiettivo del lavoro sarà dunque: *Aumentare il numero di risposte corrette alle prove di comprensione*. Una definizione così precisa e osservabile dell'obiettivo didattico si chiama, con un'espressione tecnica, “definizione ope-

razionale”. Le definizioni operazionali sono importanti perché permettono di misurare le prestazioni di un allievo in modo preciso e quindi di apprezzare anche i suoi piccoli miglioramenti, che potrebbero sfuggire alla semplice osservazione.

Ma rimane il problema dei compagni, e a questo proposito dobbiamo stare attenti. Se per loro non programmiamo nessun obiettivo specifico e svolgiamo l'intervento psicoeducativo solo su Federico, lo isoliamo dal gruppo. Ma se programmiamo per tutti lo stesso

Per non isolare dal gruppo il bambino con difficoltà, è opportuno programmare obiettivi specifici per tutti gli alunni

obiettivo, con alcuni bambini rischiamo di lavorare per favorire lo sviluppo di abilità che già possiedono. La scelta migliore sarà dunque quella di programmare obiettivi diversi a seconda delle caratteristiche

degli allievi e di inserire questi obiettivi in un progetto unitario di classe, condiviso da tutti (Celi e Fontana, 2007).

Una serie di attente osservazioni sistematiche ci permette di individuare sei compagni di Federico che hanno difficoltà specifiche nella produzione del testo scritto (Ferraboschi e Meini, 1992). Le difficoltà riguardano in particolare la presenza nel testo di frasi poco chiare da comprendere. Per questi sei bambini l'obiettivo sarà dunque: *Diminuire la frequenza di frasi poco chiare all'interno della produzione scritta*.

E gli altri compagni? Anche quelli che non hanno difficoltà specifiche possono migliorare. Una griglia di osservazione appositamente costruita per loro valuterà dunque la corretta articolazione e l'originalità del testo attraverso una scala Likert a cinque punti (da 1 = testo non articolato/non originale, a 5 =



testo molto articolato e molto originale), che tenga conto della modalità espositiva, della complessità dell'esposizione e dell'organizzazione della struttura dell'elaborato.

In accordo con l'insegnante, decidiamo di misurare anche gli errori ortografici delle produzioni scritte di tutta la classe, benché non sia previsto nessun intervento specifico su questo aspetto.

LA METAFORA DELLA DIVINA COMMEDIA

Tutto il lavoro si è svolto attraverso la metafora della *Divina Commedia*, scelta tenendo conto del particolare interesse per le opere letterarie che l'insegnante aveva suscitato nei bambini: dopo aver viaggiato e combattuto con Ulisse, quest'anno la classe aspettava con impazienza di poter ripercorrere il viaggio di Dante. Il progetto comincia dunque con un videomessaggio del poeta che anticipa agli alunni l'avventuroso viaggio che li aspetta. Nel videomessaggio Dante incoraggia i bambini a darsi da fare per raggiungere gli obiettivi pensati per loro. Subito dopo vengono consegnati i contratti educativi e i manuali del "divin lettore" e del "divin scrittore". Si tratta di libriccini da usare quando si legge e si scrive.

Contengono, una per pagina, le istruzioni relative ai passi da seguire quando si affronta un testo. La scheda 1 mostra le istruzioni per leggere un testo con l'obiettivo di comprenderlo.

**Le situazioni
che precedono
il compito, se
costruite in modo
adeguato,
favoriscono
l'emissione
di prestazioni
corrette**

La scheda 2 mostra le istruzioni per scrivere testi correttamente.

In termini più tecnici, questa parte iniziale di lavoro è centrata sui cosiddetti antecedenti. Gli antecedenti sono le situazioni che precedono il comportamento (in questo caso,

del leggere e dello scrivere) e, se costruite in modo adeguato, favoriscono l'emissione di prestazioni corrette. Più nello specifico, i due manuali sono esempi di:

- *analisi del compito* (un compito complesso viene diviso in tanti piccoli passi più semplici);
- *autoistruzione* (attraverso il libretto è l'allievo a fornirsi le istruzioni necessarie per svolgere meglio il suo lavoro).

Sono stati inoltre usati altri due antecedenti:

- il *modellamento* (per tutti i bambini): la maestra mostrava come usare al meglio i manuali e chiedeva agli allievi di fare come lei;

Scheda 1 Le autoistruzioni per il "divin lettore".

1. Leggo tutto il brano una volta.
2. • Mi chiedo: "Di cosa parla il brano?". • Penso con le mie parole di cosa parla.
3. Leggo la domanda.
4. Mi chiedo: "Ho capito cosa vuole sapere la domanda?".
5. Mi chiedo: "In quale parte del brano si trova la risposta?".
6. Rileggo tutta la parte del brano dove si trova la risposta.
7. Rispondo.
8. È l'ultima domanda del compito?
NO → torno a pagina 3
SÌ → vado a pagina 9
9. Rileggo le domande e le risposte.
10. Se ho fatto qualche errore lo correggo.



• *l'apprendimento senza errori* (per Federico): diverse parti dei testi che il bambino doveva cercare di leggere e di comprendere erano colorate in modo diverso e le domande di comprensione avevano lo stesso colore del periodo dove era possibile trovare l'informazione necessaria per dare la risposta giusta. Dopo gli antecedenti, naturalmente, abbiamo lavorato sui conseguenti, cioè su quello che viene dopo un comportamento e che può aiutare a consolidarlo e a renderlo più frequente. Tutti i bambini, l'insegnante, la psicologa che seguiva il progetto e la dirigente scolastica hanno firmato dei contratti di impegno. I contratti prevedevano che le risposte adeguate

I contratti di impegno prevedevano rinforzatori di vario genere per gratificare le risposte adeguate

sarebbero state gratificate attraverso rinforzatori simbolici (detti anche *token*). Quando tutti i bambini guadagnavano cinque token (figurine del demone, dell'angelo e di Beatrice) la barca di Caronte faceva un passo

avanti su un grande tabellone appeso alla parete dell'aula. La barca procedeva così attraverso il fiume delle anime, incontrando Minosse, Cerbero, i golosi, i violenti, le arpie, il

pozzo dei giganti, Lucifero, i pigri, san Pietro, i superbi e gli avari, giungendo in paradiso e incontrando Beatrice, fino ad arrivare a Dio. Le risposte corrette erano seguite anche da rinforzatori sociali (lodi della maestra) e dinamici (la possibilità di leggere il brano della *Divina Commedia* corrispondente al punto raggiunto dalla barca, nella versione di Cerini e Gambino, 2007, e di partecipare a un gioco cooperativo su: www.ladivinaavventura.it). Inoltre, i buoni risultati raggiunti venivano commentati positivamente da videomessaggi di Dante che si congratulava con i bambini per i loro progressi nella lettura e nella scrittura. Infine, sempre a proposito dei conseguenti, il completamento del viaggio è stato premiato con una caccia al tesoro alla quale hanno partecipato tutti i bambini della classe, che alla fine hanno ricevuto la coppa del "divin lettore" (Federico) e del "divin scrittore" (i compagni) e un diploma di merito.

C'è un aspetto che non dovrebbe essere trascurato in progetti di questo tipo. Quando le attività vengono svolte come abbiamo descritto fin qui quasi sempre funzionano e danno buoni risultati, ma vincolano la motivazione dell'allievo, in un modo un po' artificiale, alla valutazione e alla gratificazione da

Scheda 2 Le autoistruzioni per il "divin scrittore".

1. Leggo la consegna.
2. Prima di iniziare a scrivere il testo devo pensare a cosa voglio raccontare (cercando di non essere banale).
3. Costruisco una scaletta.
4. • Cerco tra le CARTE gli spunti che possono essermi più utili per ampliare il mio testo.
• Li trascivo sul foglio di brutta nell'ordine che mi sembra più scorrevole.
5. Inizio a scrivere il testo svolgendo ogni punto della scaletta.
6. Quando ho finito di scrivere, rileggo da capo quello che ho scritto e mi domando:
"Ho usato frasi corrette e lineari?".
7. "Soggetto e predicato sono sempre abbastanza vicini?".
8. "Ho usato ripetizioni inutili?".
9. "Ho fatto errori ortografici?".
10. "Ho scelto vocaboli appropriati evitando quelli più 'usurati'?".
11. "Ho mantenuto sempre lo stesso tempo dei verbi?".

parte dell'insegnante. È dunque necessario, ogni volta che è possibile, che l'insegnante faccia un passo indietro in modo da aumentare l'autonomia dei bambini e favorire il passaggio da una motivazione estrinseca (per esempio il token) a una più intrinseca, come il piacere di migliorare. Per questi motivi abbiamo inserito nel nostro intervento la strategia dell'*automonitoraggio*. Ogni bambino

L'automonitoraggio permette ai bambini di essere motivati dal piacere dei loro risultati, piuttosto che dai rinforzatori

impara così a osservare la sua prestazione, a valutarla e a riportare su un istogramma i risultati ottenuti: il dato relativo alla prestazione di ciascuno (ad esempio: numero di risposte

corrette, articolazione e originalità del testo, percentuale di frasi poco chiare contenute nel testo) viene comunicato a fine lezione dall'insegnante e dalla psicologa. I bambini possono quindi aggiornare l'istogramma e monitorare il proprio andamento. Le lodi della maestra e i diplomi perdono un po' della loro importanza, mentre i bambini cominciano ad essere motivati dal piacere dei loro risultati, vedendo che gli istogrammi di tutta la classe crescono. Il cammino verso l'autonomia e la motivazione intrinseca fa così un bel passo in avanti.

GLI ESITI DEL LAVORO

Osservare con attenzione se e come i nostri obiettivi sono stati raggiunti rappresenta un punto molto importante in progetti di questo tipo, per diversi motivi. Prima di tutto ci permette di valutare gli esiti del nostro lavoro e di rispondere alla domanda: ha funzionato? In secondo luogo ci permette di rinforzare in modo adeguato e mirato i progressi dei bambini.

Ma c'è un terzo elemento che è probabilmente il più importante di tutti e riguarda non la valutazione dei risultati, ma il *significato* che l'insegnante attribuisce a questi risultati. Trasformare un progetto psicoeducativo in una piccola ricerca non serve a far sì che l'insegnante giochi a fare lo scienziato, ma che usi certi strumenti di osservazione per cambiare punto di vista. Vedere un dato positivo che di settimana in settimana cresce, anche di poco, o un dato negativo che lentamente diminuisce, rende consapevole l'insegnante del valore del lavoro che sta facendo e gli fa percepire i suoi allievi con un occhio diverso. Inoltre gli permette di comprendere che anche i bambini in difficoltà possono cambiare e che molti cambiamenti non dipendono dalla maturazione, o dalla famiglia, o dal lavoro dello psicologo o del terapeuta, ma da quello che in classe, concretamente, si cerca di fare per questi bambini. Nel caso che stiamo presentando i cambiamenti sono stati notevoli.

La percentuale delle risposte corrette di Federico nelle prove di comprensione del testo, come si può vedere nella figura 1, passa da 40 durante le osservazioni di base, fatte prima di iniziare l'intervento, a 80 durante l'intervento. Inoltre, dato molto significativo per quanto ri-

Fig. 1 Percentuale di risposte corrette di Federico alle prove di comprensione del testo.

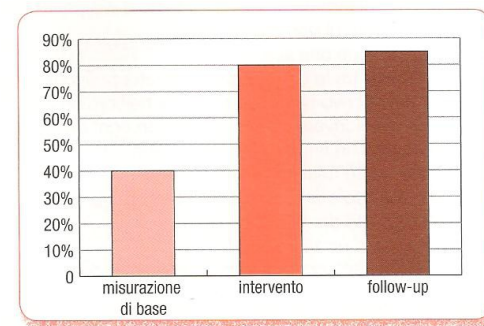


Fig. 2 Percentuale di frasi poco chiare dei bambini con difficoltà di produzione del testo.

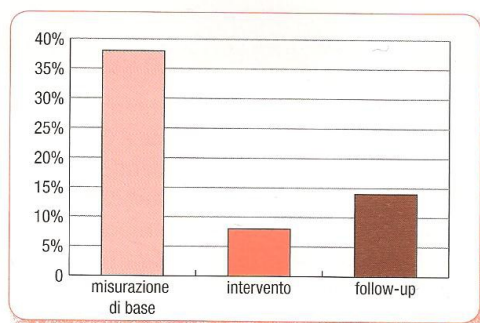


Fig. 3 Punteggio relativo a modalità espositiva, complessità e organizzazione del testo riportato dai bambini che non avevano particolari problemi in questo campo.

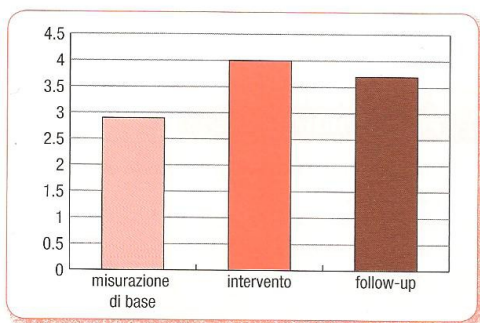
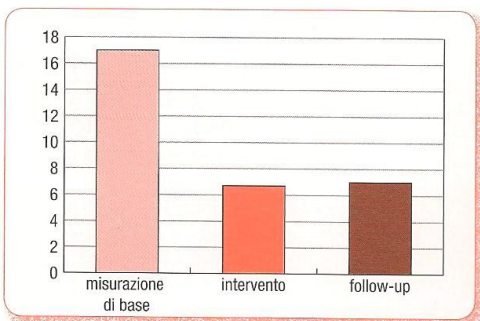


Fig. 4 Frequenza di errori ortografici nei testi dei sei bambini con particolari difficoltà in questo campo.



guarda il valore del lavoro svolto e il mantenimento dei suoi effetti, nel *follow-up*, cioè nelle misurazioni effettuate dopo la fine dell'intervento, le risposte corrette del bambino sono ancora l'85%.

Ma il fatto che Federico non sia stato isolato dal gruppo dei compagni non ha giovato solo a lui. Come si può vedere nella figura 2, anche i miglioramenti dei sei bambini che avevano difficoltà nella produzione del testo sono notevoli: da un 38% di frasi poco chiare durante le osservazioni di base, si passa all'8% durante l'intervento e al 14% dopo.

Inoltre, anche la produzione scritta di tutti gli altri bambini, che pure non avevano particolari problemi in questo campo, migliora. Come si può vedere nella figura 3, i valori relativi alla modalità espositiva, alla complessità dell'esposizione e all'organizzazione della struttura dell'elaborato, valutati su una scala Likert a cinque punti, passano da 2.9 nella misurazione di base, a 4 durante l'intervento e a 3.7 nel *follow-up*.

Infine, come si vede nella figura 4, c'è un effetto di generalizzazione del lavoro svolto. La competenza ortografica dei sei bambini in difficoltà nella produzione del testo – che abbiamo continuato a monitorare sull'intera classe per tutta la durata del progetto, ma sulla quale l'insegnante non è mai intervenuta in modo diretto – migliora. Gli errori passano infatti da una frequenza media di 17 prima dell'intervento a una frequenza media di 6.7 durante l'intervento, e si mantengono a 7 dopo la fine del lavoro.

CONCLUSIONI

La prima osservazione conclusiva è che le prestazioni dei bambini sono migliorate, anche se la mancanza di controlli sperimentali nel nostro progetto non ci permette di affermare con sicurezza che sono migliorati

grazie all'intervento. La seconda osservazione è che i bambini si sono divertiti, hanno svolto l'intero programma con piacere e hanno anche imparato qualcosa sulla *Divina Commedia*. Alla fine dell'anno scolastico abbiamo chiesto di elaborare un piccolo testo a commento dell'esperienza e quasi tutti hanno raccontato la loro gioia per il percorso svolto, per i progressi fatti.

Qualcuno ha scritto un breve resoconto. Altri invece hanno preferito inviare una letterina a Elena, che aveva passato alcuni mesi in classe con loro, in qualità di tesista di psicologia, per aiutare l'insegnante a svolgere il progetto. E proprio dalla lettura di questi componimenti nasce la terza considerazione, la più importante di tutte: spesso i rinforzatori ci ritornano indietro. I bambini hanno apprezzato l'attenzione che è stata data loro,

la modalità positiva e non punitiva dell'intervento, le gratificazioni che hanno ricevuto, e hanno espresso tutto questo nelle loro produzioni scritte. Una ragazzina particolarmente creativa ha pensato di esprimere il suo punto di vista e le sue emozioni non con un pensierino o una lettera a Elena, ma scrivendo direttamente ai docenti universitari che avrebbero dovuto giudicare il suo lavoro di tesi. La riportiamo integralmente qui di seguito perché ci sembra la conclusione più bella:

«Cari professori, se posso mi permetterei di dirvi alcune cose: Elena si è mostrata molto interessata su di noi, non ha mai alzato la voce, non è mai mancata per motivi inutili, ha scoperto in breve tempo quello che la nostra maestra ha scoperto in cinque anni. Vi do un consiglio: è la persona giusta per la lode».

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Gli autori presentano alcuni tra i testi italiani più utilizzati per la diagnosi e l'intervento con bambini con Disturbi specifici dell'apprendimento. In particolare si evidenzia Formazione, ricerca e interventi psicoeducativi a scuola, di Celi e Fontana, che descrive un modello di intervento realizzato in collaborazione tra psicologi e insegnanti.

Celi F., Fontana D. (2007), *Formazione, ricerca e interventi psicoeducativi a scuola*, McGraw-Hill, Milano.

Cerni E., Gambino F. (2007), *La Divina Avventura. Il fantastico viaggio di Dante*, Edizioni Coccole e Caccole, Cosenza.

Cornoldi C., Colpo G., Gruppo MT (1998), *Prove di lettura MT per la scuola elementare - 2*, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.

Ferraboschi L., Meini N. (1992), *Produzione del testo scritto*, Erickson, Trento.

Gruppo MT, De Beni R., Vocetti C., Cornoldi C. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo*, Erickson, Trento.

Molin A. (2011), *Come valutare la produzione di un testo*, in: <http://lavitascolastica.giuntiscuola.it/magazine/a-tu-per-tu-con-l-esperto/difficolta-di-apprendimento/come-valutare-la-produzione-di-un-testo/>.

PER APPROFONDIRE

Psicopatologia dello sviluppo. Storie di bambini e psicoterapia

di Fabio Celi e Daniela Fontana
McGraw-Hill, Milano (2010)

Il volume descrive situazioni psicopatologiche in età evolutiva, a partire dalla concretezza del quadro clinico per arrivare poi all'inquadramento diagnostico secondo i criteri del DSM-IV-TR e dell'ICD-10.

Con lo stesso metodo, cioè attraverso la descrizione concreta di quello che avviene nello studio dello psicologo e dell'interazione tra lo psicologo e il bambino, i suoi genitori e i suoi insegnanti, vengono poi tracciate, caso per caso, linee di intervento.

