

LA DIDATTICA INCLUSIVA

a cura di Antonella Olivieri

PARTE SECONDA

3. La costruzione del metodo di studio e la riflessione metacognitiva
4. Lavoro di coppia e lavoro di gruppo
5. La riflessione sulla lingua
6. Valutazione e verifica

3. La costruzione del metodo di studio e la riflessione metacognitiva

L'impostazione inclusiva del lavoro non deve essere adottata solo per il lavoro in classe, ma deve costituire la prospettiva anche per i compiti e lo studio assegnati a casa.

Funzione dei compiti e allievi con DSA e BES

Cerchiamo in primo luogo di capire quali sono le funzioni dei compiti.

Si assegnano compiti per **allenare gli studenti** alla fatica, allo sforzo, all'applicazione (anche in vista della scuola secondaria di secondo grado) e per aiutarli ad **automatizzare delle procedure** (coniugazioni verbali, analisi grammaticale o logica, risoluzione di espressioni). Si assegnano compiti e attività di studio anche per **consolidare e approfondire** le conoscenze base, per **stabilire collegamenti**, oppure come momento di espressione di sé e di **creatività**.

E ora domandiamoci se gli scopi appena elencati sono plausibili anche per allievi con DSA. La lettura, la scrittura e in generale le procedure non vengono automatizzate in un dislessico, il quale ha inoltre un carico di fatica superiore a quello dei compagni e di allenarsi alla fatica non ha certo bisogno. Per questi due obiettivi è quindi meglio **potenziare la riflessione metacognitiva**, che aiuta a capire il senso di una procedura e, per supportare l'automatismo carente, mettere a punto degli **strumenti compensativi** (tabelle, schemi, prontuari ecc.).

Se i compiti scritti assegnati richiedono troppo tempo per l'allievo con DSA o BES, si possono ridurre a norma della Legge 170/2010. È opportuno **ridurre i compiti ripetitivi**, che non porterebbero comunque all'automatizzazione della procedura: si possono esonerare gli allievi con difficoltà importanti nella scrittura dai compiti in cui la prestazione può essere effettuata oralmente (come per esempio, la parafrasi di testi poetici). Per lo studio si può ricorrere ai **testi facilitati**, negli ultimi anni spesso allegati al manuale-base,¹¹ o ricorrere ai materiali multimediali aggiunti al manuale cartaceo.

Nel caso di difficoltà severe è indispensabile stabilire un **contatto con il familiare o il tutor** che lo segue nello studio e nei compiti per concordare i criteri di eventuali riduzioni.

Per i compiti che hanno come scopo l'approfondimento o l'espressione di creatività personale si può **stimolare l'uso delle risorse multimediali**: documentari, siti internet, motori di ricerca, enciclopedie online, film.

Per il consolidamento delle conoscenze e l'apprendimento in generale è importante **insegnare agli studenti a studiare**. La costruzione del metodo di studio è un momento fondamentale per tutti gli studenti e in particolare per quelli con DSA. Su questo punto diversi specialisti concordano. Per esempio, Cornoldi e altri affermano:

... un metodo di studio che tenga conto della scarsa efficienza di lettura deve essere considerato un fondamentale strumento compensativo eventualmente da affiancare a tutti gli altri, tecnologici e didattici, indicati nei documenti citati. [...] uno studente con dislessia [...] non può permettersi [...] di leggere più volte il materiale da studiare [...]¹²

Mettere a punto un metodo di studio efficace è quindi l'unica strada per raggiungere l'autonomia nello studio e il successo formativo, che è tra gli obiettivi fondamentali della Legge 170/2010. Il metodo di studio non *si impara* da bambini, negli ultimi anni della scuola primaria e neppure nel primo anno della scuola secondaria di primo grado, quasi si trattasse

11 Vedi anche le osservazioni fatte nel paragrafo *La lettura: difficoltà e buone pratiche*, a proposito del lavoro di coppia.

di un prerequisito che si acquisisce una volta per tutte: ad ogni età, o fascia d'età, **cambiano le capacità logiche e di astrazione**, cambia il **bagaglio lessicale e linguistico**, cambiano inoltre le caratteristiche dei materiali da leggere e da studiare e le richieste della scuola per quantità e qualità, per varietà delle discipline.

Il metodo di studio, sebbene impostato già dalle insegnanti della primaria, deve quindi essere rivisto, riorganizzato e adattato alle **nuove esigenze** costantemente, con l'aiuto degli insegnanti e con la riflessione metacognitiva.

Lo studio non è la memorizzazione del manuale, che costituisce un apprendimento meccanico, in genere poco duraturo e scarsamente formativo. Studiare implica acquisire il linguaggio proprio delle discipline, i concetti e le operazioni fondanti delle discipline stesse con i quali ordinare le informazioni, stabilire gerarchie e nessi tra i dati.

Le difficoltà di linguaggio dei manuali

Il primo ostacolo per l'apprendimento degli allievi con BES è proprio il linguaggio specifico delle discipline. Tutte le discipline presentano **termini tecnici** di uso non comune che vanno individuati, spiegati e raccolti in un **glossario specifico**, con esempi del loro uso corretto, che sarà inserito nel pc, periodicamente ristampato con gli aggiornamenti per essere allegato al quaderno o al libro.

Per limitarci alle discipline umanistiche osserviamo che il **linguaggio storiografico** è particolarmente ricco di **espressioni complesse e fuorvianti**:

- termini apparentemente comuni che però assumono la funzione di un termine tecnico (come *Stato*, *Signore* ecc.);
- termini che hanno assunto significati differenti nei diversi periodi storici, con una particolare valenza valoriale (come *democrazia*, *popolo* ecc.);
- termini usati dagli storici per indicare un insieme di fatti o un processo, che possono risultare solo delle etichette ed essere confusi, se non sono accompagnati da narrazioni e descrizioni adeguate (come *Assolutismo*, *Risorgimento*, *Romanticismo* ecc.);
- termini polisemici che assumono significati diversi in contesti diversi, come *rivoluzione*, *crescita* ecc.;
- riferimenti a un medesimo Stato con termini che si equivalgono, ma appartengono a contesti disciplinari e informativi diversi, non sempre evidenti per gli allievi: per esempio, *Gran Bretagna*, *Regno Unito*, *UK*, o anche, impropriamente, *Inghilterra* o ancora il *Regno della regina Vittoria* ecc.;
- termini derivati da altre discipline (economia, sociologia, demografia...) che sono spesso usati nei manuali di storia e di geografia e che richiedono una spiegazione adeguata, come *saldo demografico*, *tasso di inflazione*, *PIL* ecc.;
- personalizzazioni, come la *Germania* attaccò il *Belgio*.

Sia nei testi di storia che in quelli di geografia sono presenti molte **informazioni numeriche**: quantità, lunghezze e distanze, superfici e aree, altezze, profondità, percentuali e dati statistici, espressi con cifre o indicati con aggettivi numerali (il doppio, il triplo, un decimo, un quarto ecc.). Queste notazioni numeriche e quantitative possono costituire un **ostacolo per gli allievi con discalculia**, che devono soffermarsi più a lungo dei compagni per capire l'informazione.

12 C. Cornoldi, P.E. Tressoldi, M.L. Stretti, C. Vio, *Il primo strumento compensativo per un alunno con Dislessia. Un efficiente metodo di studio*, in "Dislessia", gennaio 2010, n. 1, Erickson, p. 78. L'articolo è reperibile anche in internet.

Nei manuali di entrambe le discipline, ma anche in molti testi narrativi, sono presenti spesso **metafore** che rendono l'esposizione più vivace, ma che non sono sempre trasparenti per gli allievi con difficoltà di linguaggio, soprattutto stranieri.

Altre difficoltà dipendono dalle inferenze necessarie per capire il testo: inferenze a informazioni date in altri capitoli o a conoscenze extratestuali.

Ci sono poi difficoltà relative ad alcuni strumenti disciplinari propri della storia e della geografia.

Il **sistema di datazione** nei testi di storia può creare problemi, dato che in italiano si possono utilizzare diversi tipi di codificazione per indicare i secoli: il numero in cifre arabe (1700 oppure '700), il numero in cifre romane (XVIII sec.) o ancora le parole (il Settecento, il diciottesimo secolo).¹³ Spesso gli storici e i manuali passano da un codice all'altro per esigenze espositive e stilistiche ma questo può disorientare gli allievi. I numeri romani non sono facili da capire e memorizzare per gli allievi e richiedono l'acquisizione del codice specifico. Gli studenti devono anche ricordare che le date comprese, per esempio, nel XIV sec. sono quelle che vanno dal 1301 al 1400 e quindi solo nell'ultimo anno compaiono le cifre corrispondenti al numero romano del secolo.

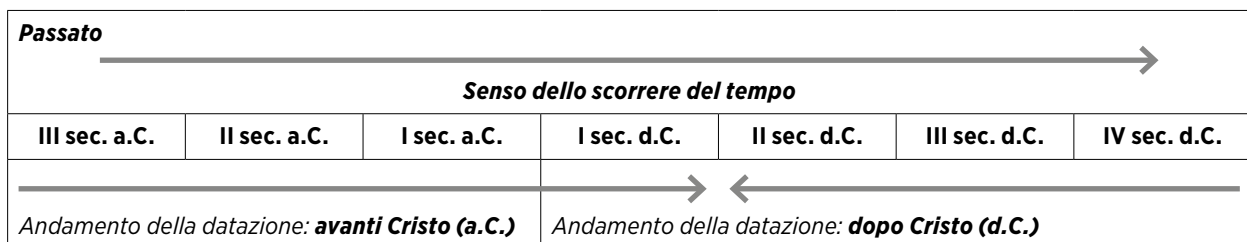
Un'altra difficoltà deriva, nel calendario occidentale, dal fatto che le date dei fatti storici avanti Cristo corrispondono a numeri negativi e la datazione di un periodo o di una biografia presenta numeri decrescenti, in apparente contrasto (dal punto di vista intuitivo) con la successione temporale.

Molti manuali forniscono linee del tempo per aiutare gli studenti a capire i rapporti cronologici tra gli eventi, ma queste linee del tempo non sono tanto uno strumento per la traduzione da un codice all'altro, quanto un momento di interpretazione, perché riportano gli avvenimenti che l'autore ha scelto come i più significativi.

Per aiutare gli allievi con qualche difficoltà (ma su questo problema tutti hanno bisogno di un po' di allenamento) occorre predisporre **tavole di corrispondenza**, come quella esemplificata di seguito, che potranno essere appese in classe fin quando è necessario e inserite nel quaderno dell'allievo con BES come strumento compensativo. Occorre poi aiutare e allenare gli studenti a leggere e capire le linee del tempo interpretative che trovano nei manuali.

Denominazione dei secoli

Trecento	Quattrocento	Cinquecento	Seicento	Settecento	Ottocento	Novecento
'300	'400	'500	'600	'700	'800	'900
1301 - 1400	1401 - 1500	1501 - 1600	1601 - 1700	1701 - 1800	1801 - 1900	1901 - 2000
XIV sec.	XV sec.	XVI sec.	XVII sec.	XVIII sec.	XIX sec.	XX sec.
Quattordicesimo secolo	Quindicesimo secolo	Sedicesimo secolo	Diciassettesimo secolo	Diciottesimo secolo	Diciannovesimo secolo	Ventesimo secolo



¹³ Anche per i decenni gli storici ricorrono spesso a espressioni verbali come *gli anni Cinquanta*, *gli anni Venti*.

In geografia è la **scala delle carte geografiche** a presentare la maggiore difficoltà per gli studenti.

Nel primo anno, in genere, gli allievi non padroneggiano con sicurezza gli strumenti di calcolo per capire rapidamente i **rapporti di riduzione** delle carte geografiche e calcolare distanze e superfici.

Per aiutarli è utile abbinare all'indicazione della scala la **denominazione della carta**: generale, corografica (o regionale), topografica. Perché le carte presenti nei manuali siano utili nello studio occorre poi assicurarsi che gli allievi acquisiscano un'adeguata competenza nella comprensione della simbologia cartografica (colori delle superfici e delle linee, simboli, dimensioni e tipo dei caratteri). La simbologia delle carte geopolitiche è in genere simile in tutti gli atlanti e manuali, è infatti regolata da convenzioni generali, ed è abbastanza intuitiva.

Per le carte tematiche negli atlanti non sono adottate necessariamente le stesse convenzioni e lo stesso si può dire delle carte negli atlanti storici, spesso arricchite di frecce, simboli, tratteggi ecc.

Occorre svolgere un'attività iniziale di lettura delle carte geografiche e tematiche e dare agli studenti griglie e tracce che li aiutino a ricavare informazioni dall'apparato cartografico dei manuali sia di geografia che di storia. Se le carte non vengono lette con competenza si riducono a mere illustrazioni.

Sia nei manuali di storia che di geografia sono presenti anche **grafici** (lineari, a istogramma, a torta) e anche questi richiedono un intervento didattico per trasformarsi da illustrazione a strumento di conoscenza che supporta e sintetizza con un altro codice le informazioni verbali. Gli allievi del primo anno in genere non padroneggiano gli assi cartesiani e l'informazione del grafico può non essere compresa immediatamente.

Nel repertorio di conoscenze e strumenti delle diverse discipline troviamo però anche aspetti che possono facilitare la comprensione, la memorizzazione e l'esposizione in sede di verifica o interrogazione: fonti iconiche per la storia,¹⁴ fotografie sia per storia sia per geografia e arte, a cui si possono aggiungere film e documentari, pur con le dovute attenzioni ai codici specifici.

Lo studio e i mediatori didattici

Nello studio personale ciascuno studente ricorderà facilmente le informazioni connesse ai suoi **interessi** e coerenti con il suo **stile di apprendimento**, ma per il docente è importante che l'allievo acquisisca e memorizzi le informazioni e le relazioni principali.

Non sempre in un capitolo le **informazioni chiave** sono ben evidenziate. Occorre separarle da digressioni e considerazioni aggiuntive, che magari rendono più vivace l'esposizione, catturano l'attenzione, ma per l'acquisizione di conoscenze sono irrilevanti o fuorvianti.¹⁵

*«La lettura per studiare deve essere [...] una ricerca predefinita di informazioni e non una esplorazione senza meta alla fine della quale cercare, con successive letture, di individuare cosa è più importante e cosa non lo è».*¹⁶

La responsabilità di far individuare le informazioni importanti compete al docente in relazione alle sue competenze didattiche e disciplinari e agli obiettivi dell'Unità di Apprendimento. La ricerca delle informazioni più importanti può essere guidata da un **mediatore didattico** opportunamente scelto in funzione del tema di studio, utilizzato già in classe durante o alla fine della lezione e poi completato a casa, ripreso e corretto in classe

all'inizio della lezione successiva. Vediamo i più utili.

Mappe e schemi sono proposti in molti testi come lo strumento principale per facilitare lo studio degli studenti con DSA e BES; la loro costruzione è facilitata dalla possibilità di scaricare, anche gratuitamente, molti software appositi dalla rete. Occorre in ogni caso assicurarsi che gli allievi non abbiano difficoltà visuo-spaziali e abbiano maturato una buona capacità di simbolizzazione per poter usare le mappe.

Ci sono diversi tipi di mappe ed è importante capire le caratteristiche di ciascun tipo per utilizzarlo con efficacia nelle diverse attività didattiche:

- le **mappe mentali** sono simili a uno schema a stella, con il concetto di partenza al centro e i concetti secondari collegati intorno con una linea o una freccia; si basano su una logica associativa e sono adatti a registrare le idee di un brainstorming di gruppo o di classe, oppure a raccogliere gli spunti per sviluppare, individualmente, un tema;
- le **mappe concettuali** sono simili a uno schema ad albero, con il concetto principale in alto e gli altri concetti via via più dettagliati, mano a mano che si scende di livello; si basano su connessioni logiche: i concetti derivati sono inseriti nei **nodi** (caselle di testo) e il **legame** logico è indicato da un verbo, una congiunzione o una preposizione scritta sulla linea che lega i due nodi; le mappe concettuali si usano per l'analisi di una tematica dal punto di vista scientifico-disciplinare;
- le **mappe strutturali** sono simili alle mappe concettuali e sono le più usate nella scuola; si usano non tanto per l'analisi scientifica-disciplinare di un tema, ma per sintetizzare un capitolo, un paragrafo, una lezione o un libro intero;
- simili graficamente alle mappe sono i **diagrammi di flusso** e gli **schemi a blocchi** che si usano per rappresentare un processo o lo sviluppo logico di una serie di fatti.

Tabelle semplici e a doppia entrata permettono di riordinare secondo gli operatori disciplinari (per esempio, il tempo e lo spazio) le informazioni presentate in un capitolo del manuale in modo discorsivo; permettono operazioni di classificazione, facilitando anche l'individuazione di eventuali omissioni nell'esposizione del manuale; sono utili per il confronto di informazioni prese dai libri o comunicate in cui è stata suddivisa la classe nella fase finale di un lavoro, appunto, dai gruppi.

Mappe, schemi e tabelle rappresentano strumenti per passare da un testo continuo, discorsivo, a un testo discontinuo e risparmiano a uno studente con DSA righe e righe di lettura. Per essere utilmente usati nello studio, richiedono comunque una **buona padronanza dei connettivi** e una certa rapidità nella formulazione delle parti espositive omesse nell'operazione di schematizzazione.

14 È necessario comunque far attenzione ai codici espressivi, per esempio, dei quadri medievali e moderni, dove non c'è una preoccupazione realistica, da parte del pittore, ma un'intenzione celebrativa. Per i documentari è necessario sciogliere la complessità testuale: reportage dai luoghi esaminati, visita al museo, intervista con esperti o testimoni, ricostruzione filmica ecc.

15 È utile, a questo punto, una riflessione sulla teoria del **carico cognitivo** elaborata da diversi autori. In un testo o in un percorso di apprendimento si possono distinguere tre tipi di carico cognitivo: **intrinseco**, **pertinente**, **estraneo**. Il carico cognitivo intrinseco è il carico di lavoro necessario per svolgere un determinato compito (sia di comprensione che di performance). Il carico cognitivo pertinente si riferisce al lavoro utile che la mente effettivamente compie per apprendere o svolgere quel compito. Se il carico cognitivo intrinseco è troppo alto il docente dovrebbe segmentare il lavoro o rimodularlo per trasformarlo in compiti di carico cognitivo pertinente affrontabili dall'allievo con le capacità in atto in quella fase. Il carico cognitivo estraneo andrebbe ridotto, perché è poco pertinente e crea dispersione di attenzione ed energie. (Vedi anche A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma 2011.)

16 C. Cornoldi, P.E. Tressoldi, M.L. Stretti, C. Vio, *art. cit.*, p. 81.

L'utilizzo di questi mediatori come guida all'esposizione va allenato in classe già durante la compilazione e la correzione. Per esempio, le mappe concettuali o strutturali hanno una struttura proposizionale che si presta alla riformulazione discorsiva: concetto – verbo/legame – concetto. Riformulare la mappa con frasi di senso compiuto a questo punto è un esercizio possibile e utile sia per le mappe costruite dagli studenti sia per quelle riassuntive spesso presenti nei manuali. Si eviterà così che diventino mere illustrazioni.

Per allenarsi a sintetizzare i testi, trovare nessi ed esporre si potranno suggerire anche **frece, linee, sottolineature** (di parole-chiave, definizioni e sequenze), **sottotitoli** aggiunti al testo con opportuna paragrafatura o suddivisione in **sequenze**: tutti strumenti di manipolazione del testo che permettono di selezionare le informazioni principali e passare dalla verbalizzazione del manuale alla verbalizzazione dell'allievo. Per fissare il lessico specifico si possono usare **tavole di nomenclatura**, ricavabili dai dizionari visuali in commercio che permettono di abbinare nome e oggetto senza necessità di una definizione verbale.

Mappe e tabelle non sono comunque **ugualmente utili a tutti**: gli allievi con difficoltà di linguaggio possono trovare più utile costruirsi un riassunto invece di una mappa, che presenta troppi nessi non esplicitati verbalmente, da ricostruire al momento.

Anche gli allievi con difficoltà visuo-spaziali possono trovare difficoltà nell'uso delle mappe. In questi casi si possono proporre altri strumenti per sostenere lo studio: i **copioni**, gli **scenari**, i **frame**, gli **script**.¹⁷ Si tratta in generale di trame in cui inserire fatti, avvenimenti, personaggi legati da una narrazione che sostiene la memorizzazione secondo canoni familiari alla mente degli allievi. Si inseriscono nella gamma delle raccomandazioni, spesso date dai docenti, di ricorrere alla regola delle 5W (Who, What, When, Where, Why) per il controllo della completezza di un testo.

È importante, quando si propone uno schema, una mappa, una tabella o una griglia spiegare la scelta e le operazioni cognitive che tale mediatore consentirà in relazione all'oggetto di studio.

È utile poi far sperimentare **diverse modalità di approccio al testo**, sia per la scrittura sia per lo studio e discutere periodicamente in classe della loro efficacia in funzione degli obiettivi e dei contenuti. Progressivamente gli allievi impareranno a sceglierli e a usarli con efficacia. Un questionario da compilare individualmente o un colloquio con il docente (o il tutor) aiuterà ciascun allievo a selezionare i mediatori più opportuni e coerenti con il proprio stile di apprendimento.

4. Lavoro di coppia e lavoro di gruppo

Il lavoro di gruppo è un momento fondamentale della didattica inclusiva e dovrebbe essere proposto per almeno tre, quattro ore ogni settimana all'interno dell'orario del docente di lettere.

Il lavoro di gruppo è **infatti un importante fattore protettivo per uno studente con DSA**, perché gli permette di vedere riconosciuta dai compagni la capacità di comprensione del compito e dei testi e di usufruire dell'aiuto del gruppo per le attività di lettura e scrittura connesse.

¹⁷ I copioni sono ampiamente utilizzati nella didattica della scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Tutti questi supporti sono usati anche nella didattica delle lingue straniere per selezionare il lessico e le espressioni comunicative di una Unità, funzionali a un determinato contesto (scuola, ospedale, ristorante, stazione, aeroporto ecc.).

Anche per gli studenti con altri BES il lavoro di gruppo può essere una modalità di lavoro costruttiva. Spesso le difficoltà di attenzione di un allievo con ADHD o le capacità cognitive ridotte degli allievi più fragili possono richiedere la presenza di compagni ben organizzati, attenti e disponibili. L'insegnante dovrà quindi porre attenzione nella composizione dei gruppi e nell'assegnazione di ruoli precisi all'interno del gruppo.

La coppia è il gruppo minimo ed è facile da gestire in quanto basta assegnare un compito o un lavoro da svolgere con il compagno di banco. L'unica attenzione particolare sarà per l'assegnazione dei banchi in modo che **la coppia sia equilibrata e collaborativa**.

Abbiamo già visto come la coppia può essere efficacemente impiegata nella preparazione di un brainstorming. Un'altra attività utile per la gestione della lezione partecipata è quella di una **lettura sommaria** (o *survey*) di pagine del manuale all'inizio della lezione. Il docente chiede di scorrere rapidamente le pagine che saranno oggetto della lezione e che saranno assegnate per lo studio a casa. La consegna è quella di leggere solo i titoli, osservare le immagini, le cartine, i grafici e farsi un'idea dei temi che saranno trattati. Questa attività stimola le operazioni di anticipazione e favorisce l'attenzione. Ciascuna coppia di compagni di banco potrà contribuire con le proprie ipotesi all'avvio della lezione.

La coppia funziona bene anche a fine lezione per iniziare la manipolazione del testo in vista dello studio, la sistemazione di appunti e schemi (tanto più per gli studenti con DSA che sono esonerati dal prendere appunti) e l'esecuzione degli esercizi assegnati di compito.

Il **lavoro di gruppo** vero e proprio è molto utile non solo per integrare nella classe gli allievi con DSA e BES, ma è lo strumento più efficace per gestire l'apprendimento di una classe con livelli di competenze e prestazioni molto differenti. Alla base di Unità di Apprendimento gestite con il lavoro di gruppo c'è la **didattica di laboratorio** che utilizza la metodologia dello **studio di caso** e la **didattica per modelli**.

Vediamo ora le diverse fasi del metodo qui proposto:

Prima fase – Lezione – base e creazione del modello di analisi/interpretazione

A. Il docente legge in classe un testo che sarà la base del **modello testuale** (fiaba, racconto d'avventura, di fantascienza, novella di un autore ecc.). Sceglierà un testo non troppo ampio, ma stimolante ed esauriente, con tutte le componenti del modello che intende proporre. Dopo la lettura procederà all'analisi con tutta la classe e a individuare tutte le componenti fondamentali (personaggi, ambienti, fasi della narrazione e caratteristiche del genere ecc.).

B. Se si tratta invece di un **tema di studio**, con la classe analizzerà le diverse componenti del modello di analisi che propone (descrizione dei fatti, contestualizzazione temporale e spaziale, cause, conseguenze ecc. a seconda del tema).

In ogni caso i risultati dell'analisi svolta in classe vanno sistematizzati in una **tabella** o in uno **schema** che fungerà da base per la fase successiva del lavoro in gruppo. Questa lezione-base può durare un'ora o due, a seconda dell'ampiezza del testo letto o del caso di studio proposto.

L'efficacia per l'integrazione degli allievi con DSA e BES in questa fase si basa sulle modalità di lavoro: discussione orale e, per la parte di appunti nella tabella, collaborazione tra compagni.

Seconda fase – Lavoro di gruppo e applicazione del modello

In piccoli gruppi gli allievi analizzano testi dello stesso genere o casi di studio riferibili al modello base utilizzando lo stesso schema di analisi e completando la stessa tabella o lo

stesso schema usati nella lezione iniziale.

In questa fase la possibilità per l'inclusione degli allievi con DSA e BES è molto alta: i testi che si propongono ai diversi gruppi, pur appartenendo allo stesso genere o autore, possono essere diversi per lunghezza, complessità di linguaggio e di struttura. La stessa variabilità si può adottare per l'analisi di casi di storia, geografia o altre discipline. I gruppi saranno costituiti dal docente in base ai principi dell'**apprendimento collaborativo**. Nel lavoro di analisi del materiale assegnato ogni gruppo dovrà darsi dei ruoli, sia nella fase di lettura e analisi sia per la fase successiva, la restituzione alla classe. Il docente potrà ascoltare le richieste dei gruppi e aiutare ciascun gruppo a strutturarsi e a capire le consegne e i testi con interventi personalizzati e individualizzati. Per i casi di studio in storia e geografia i gruppi potranno utilizzare, a seconda delle necessità, i testi ridotti o i filmati degli apparati integrativi dei manuali, o informazioni prese da Internet che facilitano l'accesso alle informazioni per chi ha difficoltà di lettura o di linguaggio.

Questa fase può durare da due a quattro ore, a seconda dell'ampiezza dei testi e della complessità dei casi.

Terza fase – Restituzione dei gruppi alla classe e consolidamento del modello

Alla fine del lavoro di gruppo la classe ritorna in plenaria per il consolidamento del modello o l'approfondimento del tema centrale grazie al confronto tra i diversi casi.

Ciascun gruppo espone alla classe il proprio lavoro che, nel caso di argomenti di studio, potrà essere supportato da cartine, schemi, grafici o Powerpoint proposti con la LIM o il proiettore. In ogni gruppo l'allievo con DSA o BES troverà il proprio ruolo con l'aiuto dei compagni, eventualmente mettendo a frutto le proprie competenze digitali. Il docente aiuterà la classe con le domande e le sollecitazioni opportune a capire le singole comunicazioni, a registrarle nella tabella-base e a confrontarle con il modello iniziale, che sarà confermato, modificato, arricchito di variabili.

L'esposizione dei gruppi alla classe svolgerà la funzione di verifica orale, ma se lo si ritiene opportuno si potrà proporre alla fine un testo o un caso analogo per una verifica individuale.

La presentazione del lavoro di gruppo tramite Powerpoint è particolarmente formativa anche in funzione degli esami.

Creare una presentazione con Powerpoint, o con analoghi software per comunicazioni in pubblico, stimola operazioni cognitive importanti:

- la **tematizzazione** e la **concettualizzazione**, dato che ogni slide dovrebbe contenere solo informazioni relative a un singolo tema o concetto;
- la **coerenza espositiva** e la **corrispondenza tra diversi codici** (verbale – iconico), dato che in ogni slide dovrebbero comparire un testo e almeno un'immagine coerente (foto, carta, grafico, schema) che serva da aggancio per la memoria di chi espone;
- la **sintesi** e la **precisione**, dato che i testi dovrebbero essere schematici e brevi, scritti con un carattere grande.

I laboratori di gruppo si prestano a esaminare diverse tipologie di testi e diversi temi di studio:

- **italiano**: fiabe, racconti di genere, racconti o novelle di uno stesso autore, poesie di uno stesso poeta, testi (articoli di giornale, brani di saggistica) sul medesimo tema ecc.;
- **storia**: studio di popoli, confronti tra Stati, città, sistemi di governo (per esempio, la nascita degli Stati nazionali o l'Assolutismo) invenzioni, esplorazioni, scoperte, biografie

- di sovrani, papi, esploratori, scienziati, condottieri, patrioti ecc.;
- **geografia:** Regioni, istituzioni, Stati, ambienti, sistemi e settori economici ecc.;
- **altre discipline:** teorie scientifiche, innovazioni tecnologiche, monumenti artistici, quadri, sculture, fotografie ecc.

5. La riflessione sulla lingua

La comprensione delle funzioni grammaticali e sintattiche e le competenze analitiche connesse sono spesso un problema per gli studenti con DSA e BES. Il problema è legato all'uso di termini metalinguistici di natura astratta che offrono scarsi appigli al linguaggio comune, quello più familiare all'allievo.

Tra i suggerimenti presenti nella normativa c'è quello di privilegiare, nella spiegazione, l'**approccio concreto**, che parte dall'osservazione degli esempi e non dalle definizioni.

Nei compiti, in cui al problema della comprensione si somma quello di scrivere con linguaggio metalinguistico, si può ridurre la difficoltà cambiando la consegna: l'analisi verbale discorsiva può essere sostituita con sottolineature colorate, con la compilazione di tabelle di analisi affiancate ai termini da analizzare, come nell'esempio.

	Predicato verbale	Predicato nominale	Soggetto	Complemento oggetto	Complemento termine	Complemento specificazione	Complemento stato in luogo	Complemento moto a luogo	Compl. tempo determinato	Compl. tempo continuato	..
IL GATTO			X								
HA DORMITO	X										
PER TUTTO IL POMERIGGIO										X	
SUL DIVANO							X				

Anche nelle verifiche e nelle interrogazioni occorre **privilegiare il riconoscimento pratico delle funzioni** alla richiesta di esporre definizioni e regole.

Nelle **verifiche scritte** oltre agli accorgimenti di tipo grafico nella formulazione del test occorre ricordare che gli studenti con DSA e BES hanno diritto ad avere a disposizione schemi e tabelle come strumenti compensativi, in questo caso delle definizioni metalinguistiche non memorizzabili.

Per consolidare e sviluppare la padronanza della lingua l'osservazione non si può limitare alle funzioni dell'analisi grammaticale e logica della lingua. Compatibilmente con la disponibilità e la capacità degli allievi con DSA di osservare minutamente le parole, si osserveranno radici e desinenze (individuando, per esempio, vocali e consonanti tipiche dei modi e dei tempi verbali), prefissi e suffissi per capirne il significato e costruire campi semantici. Si ragionerà sulle corrispondenze funzionali, per esempio, tra avverbio, complemento e proposizione (di tempo, di luogo, di modo ecc.).

6. Valutazione e verifica

La valutazione è un'attività complessa che non si riduce alla verifica scritta e orale degli apprendimenti e alla misurazione delle risposte corrette nei test.

La valutazione, come si è già accennato, implica l'**osservazione dell'allievo** durante le lezioni e le discussioni in classe, durante il lavoro di coppia e di gruppo, durante i momenti di esercitazione individuale in classe. Il docente deve farsi un'idea dei processi messi in atto dall'allievo nella lettura, nella scrittura e nello studio e fare interventi di correzione e valutazione formativa intermedi. Uno slogan da più autori ripetuto negli ultimi anni invita i docenti a passare da una **valutazione dell'apprendimento** a una **valutazione per l'apprendimento** e fa capire in modo incisivo quale ruolo la valutazione può avere per la crescita culturale degli studenti.

Alcuni suggerimenti sono stati già anticipati a proposito della correzione degli scritti. Vediamo ora altri spunti.

Interrogazioni e verifiche, secondo la normativa devono essere **programmate** e devono essere adeguatamente intervallate nella settimana. Se per qualche evenienza l'interrogazione di qualcuno deve essere spostata, è bene che non sia quella di un allievo con DSA o problemi di memoria, perché in tal caso l'allievo deve sobbarcarsi un notevole lavoro di rimemorizzazione. Sono da preferire verifiche più frequenti su porzioni ridotte di "programma"¹⁸ piuttosto che verifiche rare e molto ampie.

Nel corso di un'**interrogazione** è bene dare un po' di **tempo** dopo la domanda, per consentire all'allievo di riordinare le idee e impostare la risposta. Può servire a questo scopo interrogare l'allievo con BES insieme a un compagno (di pari livello) e alternare le domande all'uno e all'altro. In base alla normativa l'allievo con BES può utilizzare, durante l'interrogazione, cartine, schemi, mappe, immagini e altri **mediatori didattici**, gli stessi usati per studiare.

Alla fine dell'interrogazione è bene dare una **valutazione articolata**: sulle conoscenze, l'organizzazione del discorso, il linguaggio e i termini specifici usati, i nessi logici e disciplinari e le argomentazioni. Una valutazione così articolata sarà un intervento ulteriore di individualizzazione, servirà all'allievo per migliorare gli aspetti più carenti delle sue prestazioni, e se il docente dà rilievo anche agli aspetti positivi, rinforzerà la motivazione e sarà di incoraggiamento.

Per le **verifiche scritte discorsive** è bene proporre una **serie di domande di varia complessità** chiedendo di rispondere a un numero di quesiti adeguato al tempo a disposizione: se l'allievo deve scegliere sette domande su dieci proposte, potrà più facilmente dosare il tempo e scegliere i quesiti che gli consentono di ottenere un buon risultato. Questa flessibilità della richiesta permette anche di ottemperare l'indicazione della legge che impone di lasciare all'allievo con DSA e BES più tempo per le verifiche o, in alternativa, un numero minore di esercizi.

Nelle verifiche scritte strutturate con esercizi a scelta multipla, vero/falso, corrispondenze ecc. occorre prestare attenzione all'**organizzazione spaziale dei quesiti**, al linguaggio e alla formulazione delle consegne:

- è preferibile usare caratteri grandi, caselle e tabelle non troppo fitte, un'interlinea non troppo serrata;
- se ci sono termini da inserire in un testo a riempimento (o in una tabella o una tavola di nomenclatura muta) è meglio elencarli all'inizio del brano e non alla fine, in modo che

l'allievo si faccia subito un'idea delle parole a disposizione e non debba tornare indietro per rileggere;

- negli esercizi a scelta multipla è bene evitare item troppo lunghi, che moltiplicano le difficoltà di lettura;
- negli esercizi vero/falso occorre fare attenzione soprattutto alle affermazioni metà vere e metà false, che richiedono più di una lettura per un'effettiva comprensione;
- è meglio evitare gli item basati su doppia negazione, difficili da capire per chi ha problemi di linguaggio e per gli stranieri;
- può essere utile inserire quesiti basati sulla decodifica di un'immagine (foto, disegno, carta, grafico ecc.) che può facilitare chi ha difficoltà di lettura;
- anche nelle verifiche strutturate si possono lasciare alcuni quesiti facoltativi o a scelta in modo da consentire tempi adeguati all'allievo.

Durante le verifiche scritte, discorsive e strutturate, l'allievo ha il diritto di usare strumenti compensativi come computer, mappe, tabelle, linee del tempo, immagini, cartine.

È poi utile sottolineare che, anche per le verifiche scritte, una valutazione articolata assume valenze formative preziose per l'individualizzazione e la personalizzazione.

Un esempio

Nelle pagine seguenti viene proposto l'esempio di una verifica di geografia nella versione standard per tutta la classe e in quella adattata per studenti con DSA.

Il punteggio della verifica adattata può rimanere inalterato rispetto a quello della versione standard, anche se, a seconda della gravità del disturbo di apprendimento, si può intervenire modificando la soglia di sufficienza nella valutazione degli elaborati.

Il corpo e l'interlinea sono stati adattati per rendere più chiara la resa sulla pagina.

18 In realtà i **Programmi**, nella scuola secondaria di primo grado, sono superati. Il MIUR propone ai docenti e alle scuole **Indicazioni** per la costruzione del curriculum d'Istituto e di materia.