

BES e DSA *in classe*

numero 12 | Dicembre 2016

Rivista pratica per l'inclusione scolastica

PRIVACY E INCLUSIONE: buone pratiche



PON PER L'INCLUSIONE

Esempio di progetto per NEET e NAI

DOWN E WILLIAMS

Due sindromi a confronto

CLIL PER DSA?

Una proposta

OLTRE IL LINGUAGGIO DEI SEGNI

Multimedialità per alunni sordo-muti

GUIDE DIGITALI PRATICHE PER LE ATTIVITÀ IN CLASSE

4 LEZIONI IN FORMATO PDF ricche di indicazioni ed esercitazioni pratiche per supportarla nella scelta delle strategie didattiche e negli approcci comportamentali con gli studenti BES.



Ogni settimana riceverà una nuova lezione direttamente via e-mail.

▶ MATEMATICA PER STUDENTI CON DSA

Proposte per attività ed esercizi per studenti con difficoltà di calcolo, recupero e potenziamento per diversi gradi scolastici

▶ VALUTARE L'ALUNNO CON BES E DSA NEL 2° QUADRIMESTRE

Esami di stato per DSA, dispense ed esoneri, preparare l'alunno Bes all'esame, prove INVALSI

▶ ADHD IN CLASSE: COME GESTIRE LA LEZIONE

Iperattività, difficoltà di attenzione, impulsività: quando l'ADHD può sfociare in bullismo?

▶ INGLESE PER STUDENTI CON DSA

Le indicazioni della L.170/10 in materia di insegnamento delle lingue straniere; qual è il migliore approccio comunicativo e quali sono le strategie didattiche da adottare?

▶ PON 2014/2020 "PER LA SCUOLA": ISTRUZIONI PRATICHE

Indicazioni operative per la corretta presentazione, la realizzazione e la rendicontazione dei progetti.

▶ LAVORARE NELLA SEGRETARIA SCOLASTICA

Indicazioni pratiche per la corretta gestione del personale

www.forum-media.it/scuole

Per ordinare il prodotto invii il modulo via fax al n. 0458130370

- Sì, desidero ordinare "Inglese per studenti con DSA"
- Sì, desidero ordinare "Matematica per studenti con DSA"
- Sì, desidero ordinare "ADHD in classe: come gestire la lezione"
- Sì, desidero ordinare "Compiti per le vacanze per DSA"
- Sì, desidero ordinare "Potenziare i processi attentivi"
- Sì, desidero ordinare "Valutare l'alunno con BES e DSA"

Prezzo 1 e-seminar: € 95,00 anziché € 105,00 (IVA assolta dall'editore*)

Pacchetto 3 e-seminar: € 270,00 anziché € 315,00 (IVA assolta*)

Pacchetto 6 e-seminar: € 500,00 anziché € 630,00 (IVA assolta*)

- Aggiungi solo 29 € (IVA assolta*) e ricevi anche la versione stampata a colori!

*In caso di fattura a soggetto o ente privato, la quota è da intendersi + IVA

Rag. Sociale/Intestatario fattura _____
 CIG _____
 Nome e Cognome _____
 P.IVA /C.F _____
 Grado Scolastico (Primaria/Secondaria I° -II°) _____
 E-mail diretta _____
 Telefono _____ Fax _____
 Indirizzo spedizione _____
 Località _____ CAP _____ Provincia _____
 Firma _____

I Suoi dati sono gestiti in piena ottemperanza alle norme vigenti in materia di Privacy (art. 40, Decreto Monti, DL 201/2011). Confidiamo che il messaggio sia di Suo interesse, se così non fosse, ci scusiamo per il disturbo arrecato. Le e Le ricordiamo che, quando desidera, può richiedere la cancellazione dei Suoi dati dai nostri archivi scrivendo a info@forum-media.it.

EDITORIALE



Cari lettori, in questo primo trimestre scolastico si è parlato molto di formazione dei docenti: le indicazioni per l'attuazione della Legge 107/15 in materia sono state rese note da poche settimane e il nuovo percorso sulla formazione obbligatoria ancora presenta punti da chiarire.

Noi, anche attraverso questo nuovo numero di **BES e DSA in classe**, ci proponiamo di continuare a fornire nozioni, informazioni e supporto pratico ai docenti sulla didattica inclusiva nella speranza che gli spunti offerti siano utili per la vostra attività.

Il questa uscita prenatalizia trattiamo innanzitutto di privacy legata all'inclusione. Il Garante della Privacy ha da poco reso disponibile alle scuole un opuscolo per la corretta gestione della privacy negli Istituti; noi abbiamo ripreso la tematica per rammentare l'approccio sensibile necessario verso il privato di tutti gli studenti e ancor più verso chi presenta difficoltà.

Troverete nelle prossime pagine, inoltre, un esempio di progetto PON per NEET e NAI; un interessante articolo sugli interventi psicoeducativi a scuola; una proposta di lezione di storia dell'arte attraverso l'utilizzo del metodo CLIL per alunni con BES e indicazioni pratiche per "progettare per competenze, includendo".

Come in ogni numero, abbiamo approfondito aspetti clinici, psicologici ed educativi di una particolare sindrome, o meglio, due questa volta, messe a confronto: la sindrome di Down e di Williams.

In conclusione potrete leggere un interessante articolo sull'insegnamento del Linguaggio dei Segni, con richiamo agli strumenti multimediali disponibili sul mercato e annodarvi le indicazioni fornite per il riconoscimento del disturbo disprassico.

Vi ricordo che la parte centrale della rivista è sempre riservata alla raccolta di esercizi, attività e checklist utili per mettere in pratica quanto appreso negli articoli.

Per qualsiasi tipo di richiesta o spunto per migliorare la nostra rivista scrivete a redazione@besedsainclasse.it.

Buona lettura e buone festività natalizie!

Giada Corrà

Giada Corrà
Direttore Editoriale

BES e DSA in classe

Rivista pratica per l'inclusione scolastica

Periodico trimestrale in abbonamento annuale

Spedizione in abbonamento postale D.L. 353/2003 (Con. In L. 27/02/2004 n°46) art. 1, comma 1 – Tariffa R.O.C. Poste Italiane SpA
Pubblicazione registrata nell'elenco pubblico degli operatori di Comunicazione con nr. ROC 17760 del 13/01/2009 – Testata registrata al ROC il 05/02/2014 avvalendosi della facoltà di cui all'art. 16 della legge 7 marzo 2001, n. 62
IVA assolta dall'editore a norma dell'art. 74/DPR 633 del 26/10/72

Numero chiuso in redazione il 29 novembre 2016, Verona

Direttore responsabile: Rossana Gabrieli

Direttore editoriale e vice direttore responsabile: Giada Corrà

Proprietario ed Editore: Forum Media Edizioni srl



Direzione e Redazione:

Forum Media Edizioni srl, Via Evangelista Torricelli 37, 37136, Verona
Tel 045.810.1518
Fax 045.813.0370
Email redazione@besedsainclasse.it
web www.besedsainclasse.it

Pubblicità: pubblicita@besedsainclasse.it

Grafica e illustrazioni: Alessandro Tarocco

Stampa: Tecnopak sas, Via Rezzonico 17/1, 35011, Campodarsego, Padova

Condizione e Modalità di Abbonamento alla rivista BES e DSA in classe:

Il prezzo dell'abbonamento è di € 99,00 (IVA e spedizione inclusi).

Dalla data di attivazione dell'abbonamento decorre il diritto al ricevimento di 4 numeri più relativi inserti speciali nell'arco di 12 mesi, emessi con periodicità trimestrale.

Il prezzo di una copia arretrata è di € 25,00 (IVA e spedizione inclusi). I numeri arretrati sono disponibili su richiesta, fino ad esaurimento scorte.

Al termine dei 12 mesi l'abbonamento si intende tacitamente rinnovato per un anno salvo invio di regolare disdetta scritta da Notificarsi all'Editore almeno 30 giorni prima della scadenza. I fascicoli respinti non tornano all'Editore, pertanto non possono costituire disdetta.

Tutti i diritti sono riservati. La riproduzione totale o parziale degli articoli e delle illustrazioni pubblicate in questa rivista è permessa previa specifica autorizzazione della direzione.

IN QUESTO NUMERO



- 5** **I PON: progetti per l'inclusione**
Esempio di un progetto per NEET e NAI



- 9** **Universo Privacy**
Un approccio sensibile agli alunni con BES



- 13** **Down e Williams: due malattie a confronto**
Aspetti clinici, psicologici ed educativi



- 16** **Gli interventi psicoeducativi a scuola**
Metodologie per la gestione delle diversità



- 19** **Strumenti pratici**
Checklist, idee ed esercizi pronti per l'uso per applicare quanto sviluppato ed appreso attraverso gli articoli



- 35** **CLIL per DSA? Una proposta**
Insegnare l'arte in lingua straniera



- 38** **Oltre il LIS: il linguaggio dei segni nelle nostre scuole**
La multimedialità per gli studenti sordo-muti



- 41** **Progettare per competenze, includendo...**
Strategie, strumenti e metodologie innovative



- 44** **Chiarimenti sulla disprassia**
Come può condizionare il rendimento del ragazzo e quali strategie adottare



- 47** **Un giorno nella vita di... un docente di scuola secondaria di I° grado**
L'esperienza e i possibili errori di inclusione dell'alunno



- 49** **Chiedi all'esperto BES e DSA**
I suggerimenti e i consigli dei nostri esperti ai vostri bisogni quotidiani

Ti interessano strumenti o argomenti specifici da approfondire nei prossimi numeri?
Scrivi a redazione@besedsainclasse.it



I PON: PROGETTI PER L'INCLUSIONE

Esempio di un progetto per NEET e NAI

di Claudia Gabrieli

Obiettivi del PON

Con la sigla PON ci si riferisce, all'interno del mondo della scuola, ai "Programmi Operativi Nazionali", che consistono in programmi finanziati dalla Commissione europea per favorire la parità economica e sociale di tutte le regioni dell'Unione e ridurre il divario tra quelle più avanzate e quelle in ritardo di sviluppo.

Dando uno sguardo all'evoluzione storica dei PON, bisognerà ricordare che, nel giugno 2010, il Consiglio europeo ha adottato la Strategia Europa 2020 con il fine dichiarato di stimolare una "crescita intelligente, sostenibile e inclusiva". In particolare, proprio quest'ultimo aggettivo si richiama esplicitamente ad un'attenzione dell'UE, nel campo dell'Istruzione, ai cosiddetti SEN (Special Educational Needs), che, precursori della nostra sigla BES, costituiscono uno dei pilastri della Strategia, relativo all'Istruzione, con i seguenti obiettivi prioritari:

- riduzione dei tassi di abbandono scolastico precoce al di sotto del 10%;
- aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria.

Recentemente, la Commissione Europea ha adottato l'Accordo di Partenariato per la politica di coesione relativo ai Fondi Strutturali e di Investimento Europei (Fondi SIE). L' Accordo di partenariato verrà attuato mediante vari programmi operativi nazionali (PON) e regionali (POR).

SOMMARIO

- Obiettivi del PON
- Esempio modello PON – FSE
- Descrizione del progetto

Il PON "Per la scuola", a differenza delle precedenti programmazioni, riguarda tutto il territorio nazionale (comprese regioni e province autonome).

Esso prevede le seguenti direttrici (Assi) di intervento:

- Asse I "Istruzione"
- Asse II "Infrastrutture per l'istruzione"
- Asse III "Capacità istituzionale e amministrativa".

Ogni Asse prevede le seguenti **priorità di investimento**:

a) Asse I "Istruzione"

1. Riduzione e prevenzione dell'abbandono scolastico.
2. Formazione permanente.
3. Migliorare la pertinenza dei sistemi di istruzione e formazione al mercato del lavoro favorendo il passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro.

b) Asse II "Infrastrutture per l'istruzione"

Investire nell'istruzione, nella formazione e nella formazione professionale per la qualificazione professionale nonché nella formazione permanente, sviluppando l'in-

I PON: progetti per l'inclusione

infrastruttura scolastica e formativa.

c) Asse III *"Capacità istituzionale e amministrativa"*

Investimento nella capacità istituzionale e nell'efficacia delle amministrazioni pubbliche e dei servizi pubblici a livello nazionale, regionale e locale nell'ottica delle riforme, di una migliore regolamentazione e di una buona "governance".

È inoltre previsto un Asse IV, **Assistenza Tecnica**. Gli interventi previsti in questo asse sono finalizzati a:

- migliorare l'efficienza, l'**efficacia** e la **qualità** degli interventi finanziati, nonché la verifica e il controllo degli stessi;
- migliorare e sviluppare modalità, forme e contenuti **dell'informazione e pubblicizzazione** del Programma, degli interventi e dei risultati.
- Le risorse sono ripartite tra le Regioni classificate nelle seguenti categorie:
- meno sviluppate (Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sicilia),
- in transizione (Abruzzo, Molise, Sardegna),
- più sviluppate (tutte le rimanenti).

Il PON "Per la scuola" è plurifondo, ossia utilizza risorse provenienti dal Fondo Sociale Europeo (FSE) e dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR).

In base all'ultima versione conosciuta del Programma Operativo, la ripartizione tra assi è la seguente:

- Asse I (FSE) "Istruzione": € 1.974.482.544,00;
- Asse II (FESR) "Infrastrutture per l'istruzione": € 860.862.816,00;
- Asse III (FSE) "Capacità istituzionale e amministrativa": € 37.855.211,00;
- Asse IV, Assistenza Tecnica (FSE): € 146.099.429,00.

Le risorse di ciascun Asse sono a loro volta ripartite tra **priorità di intervento**.

Ad esempio, nell'Asse I, che prevede la quota più cospicua dell'intero ammontare degli investimenti (e sicuramente non a caso) la stragrande maggioranza dei fondi saranno finalizzati alla riduzione e prevenzione dell'abbandono scolastico (circa 1,476 miliardi euro), mentre all'apprendimento permanente sono destinati oltre 134 milioni di euro e alle attività finalizzate a migliorare la pertinenza dei sistemi di istruzione e formazione al mercato del lavoro sono state stanziare risorse per oltre 383 milioni di euro.

L'Asse I è quello che a noi interessa particolarmente in questa sede, proprio poiché riguarda la riduzione e la prevenzione dell'abbandono scolastico, che altro non sono che l'altro volto dell'inclusione scolastica.

Sofferamoci, infatti, a quell'area dei bisogni educativi speciali costituita dai NAI (Neo Arrivati in Italia) e che sarebbero a forte rischio di dispersione scolastica, se le istituzioni non offrissero loro possibilità formative ed

educative ampie, ricche e ben strutturate.

Altrettanto rilevanti sono le attenzioni che la società e la scuola sono tenute a porre nei confronti dei cosiddetti NEET. Secondo la definizione della Treccani, *"NEET (Not in Education, Employment or Training) è un Indicatore atto ad individuare la quota di popolazione di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione. Il riferimento è a qualsiasi tipo di educazione scolastica o universitaria e a qualsiasi genere di processo formativo: corsi professionali regionali o di altro tipo (tirocini, stage ecc.), attività educative quali seminari, conferenze, lezioni private, corsi di lingua, informatica ecc., con la sola esclusione delle attività formative 'informali' quali l'autoapprendimento. In base ad indicazioni di Eurostat, relative al 2010, dalla condizione di NEET sono dunque esclusi non solo i giovani impegnati in processi formativi regolari (detti anche formali), ma anche quelli che svolgono attività formative cosiddette non formali. Nel 2010, in Italia, oltre 2 milioni di giovani risultavano fuori dal circuito formativo e lavorativo (22,1%)".*

Dunque, i PON possono rispondere efficacemente sia alle esigenze educative dei NAI che dei NEET.

Da pochissimo tempo si sono chiusi i termini relativi all'Avviso 10862 – FSE – Inclusione sociale e lotta al disagio. In vista di ulteriori avvisi PON, proviamo a condividere un possibile modello, tenendo conto che per inserire i dati necessari non è possibile lavorare su moduli cartacei, ma è necessario lavorare direttamente sulla piattaforma online, accedendo tramite le credenziali d'accesso in possesso della singola istituzione scolastica.

“ I PON possono rispondere efficacemente sia alle esigenze educative dei NAI che dei NEET. ”

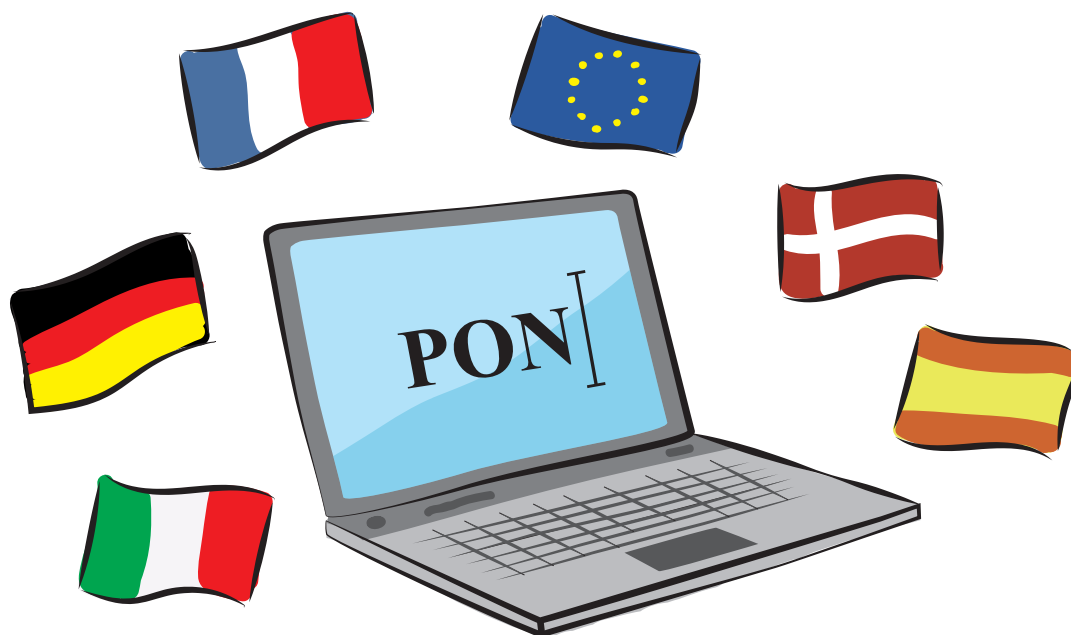


Esempio modello PON - FSE

Supponiamo, perciò, di avere già di fronte a noi la piattaforma per il progetto PON e vediamo, step by step, come potremo procedere.

La prima interfaccia sarà quella relativa all'anagrafica della nostra scuola, con Denominazione, Codice meccanografico, Tipo di istituto, Indirizzo, Provincia, Comune, Telefono, E-mail Sito web della scuola, numero di alunni e plessi. Subito dopo, andremo a sviluppare l'articolazione della candidatura, attraverso il riepilogo dei **mo-**

I PON: progetti per l'inclusione



duli prescelti, tra **moduli obbligatori** e **moduli opzionali**, indicando i rispettivi **costi** (che vengono calcolati automaticamente dal sistema, in base alle indicazioni che si andranno ad inserire).

Per ogni modulo, sceglieremo un titolo, per esempio:

1° MODULO: Educazione motoria; sport; gioco didattico
REMANDO SI IMPARA

2° MODULO: Educazione motoria; sport; gioco didattico
L'ARTE DELLA DIFESA

3° MODULO: Musica strumentale; canto corale LA FORZA DEL BEL CANTO

4° MODULO: Arte; scrittura creativa; teatro IL TEATRO AI TEMPI DI INTERNET

5° MODULO: Orientamento post scolastico I APPLY

6° MODULO: Potenziamento della lingua straniera LEARNING BY DOING

7° MODULO: Potenziamento delle competenze di base IO PARLO ITALIANO

8° MODULO: Potenziamento delle competenze di base IL MIO PAESE

Il totale delle schede finanziarie non deve "sfiorare" i massimali previsti.

A questo punto, la piattaforma ci chiederà di indicare il **Titolo del Progetto** e di darne una descrizione generalmente sintetica, ma comunque entro il numero di caratteri indicati. Per esempio (e ne vediamo uno concreto): "Inclusione e integrazione: le chiavi per il successo formativo".



Descrizione del progetto

"L'esperienza migratoria modifica radicalmente l'orizzonte culturale e ridefinisce il profilo identitario di ciascun soggetto, mettendo in crisi ruoli e universi valoriali. Il disorientamento che ne deriva può generare nell'adulto come nel bambino uno stato permanente di tensione e di ansia da adattamento, definito shock culturale, che crea varie forme di disagio fisico e psichico. Il trauma migratorio può compromettere la qualità dell'inserimento, l'apprendimento e gli esiti del processo formativo. La ricerca qualitativa, evidenziando la realtà di micro-contesti e l'eterogeneità delle problematiche, può consentire di conoscere meglio il percorso educativo-formativo della popolazione scolastica immigrata, limitando i rischi di una visione parziale e culturocentrica" (Paola D'Ignazi).

“ Interrogarsi sui bisogni degli alunni stranieri significa infatti interrogarsi sull'organizzazione scolastica e didattica per tutti. ”

Negli ultimi anni la presenza nella scuola italiana di uomini e donne provenienti da altri paesi si è diffusa e continua ad aumentare in misura costante. Il loro inserimento scolastico pone certamente problemi didattici specifici, ma chiama anche in causa la scuola e i servizi educativi nella loro generalità. Interrogarsi sui bisogni degli alunni stranieri significa infatti interrogarsi sull'or-



ganizzazione scolastica e didattica per tutti, sui contenuti, sulle modalità comunicative adottate, sull'educazione linguistica e lo sviluppo del linguaggio, sulla relazione con l'altro. La presenza di questi studenti nelle scuole può essere considerata da una parte come un'occasione per ripensare e rivedere stili e modalità educative, e dall'altra parte come momento di arricchimento della proposta educativa grazie all'attenzione ai nuovi bisogni e al confronto con le differenze. In più, gli alunni stranieri hanno al tempo stesso bisogni uguali e differenti rispetto ai loro coetanei "autoctoni": Sono persone alle prese con urgenze e sfide specifiche: di apprendimento linguistico dell'italiano come seconda lingua, di adattamento e ri-orientamento rispetto allo spazio, al tempo, alle regole esplicite ed implicite del nuovo ambiente, di "radicamento" in due diversi riferimenti culturali. Il territorio su cui opera la nostra istituzione scolastica, si classifica come "area a forte flusso migratorio" portando con sé problemi legati all'accoglienza, inserimento, integrazione e inclusione sociale e provocando una forte dispersione scolastica dei minori stranieri, accompagnati e non, e un alto rischio di emarginazione sociale. Disagio giovanile e dispersione scolastica costituiscono un binomio spesso inscindibile.

Nasce, quindi, l'esigenza di affrontare tali problematiche per cercare di rimuovere quel piccolo prefisso alla parola "dis-agio" ed aiutare ognuno al raggiungimento di nuovi traguardi socio-culturali con "agio" e consapevolezza delle proprie capacità cognitive e meta cognitive.

Le tipologie di utenti menzionate riferiscono:

- perdita di identità culturale e senso del Sé;
- marginalità sociale e auto-isolamento;
- assenza di una rete familiare e di figure affettive significative;
- solitudine;
- smarrimento dei propri riferimenti culturali.

Tutto ciò necessita di interventi per la promozione del successo formativo ed affettivo relazionale per evitare esiti di abbandono e dispersione scolastica. In tale ottica il presente progetto assume un ruolo strategico nel supporto psico-pedagogico: è compito dei docenti,

in continua sinergia con le istituzioni e le associazioni, aiutare i destinatari del presente progetto a gestire le emozioni e le situazioni conflittuali, a costruire relazioni interpersonali positive e una nuova identità in cui passato e presente si integrano positivamente, consentendo loro un'effettiva partecipazione sociale.

A questo punto, dopo la descrizione del contesto di riferimento (che consiste nella descrizione della realtà territoriale in cui la scuola opera, con riferimenti reali alle problematiche cui fa riferimento il PON), si espliciteranno: **obiettivo generale**, **obiettivi specifici**, le **caratteristiche dei destinatari** (ovvero, nel nostro caso, NAI e NEET) e **descrizione delle azioni specifiche**, ovvero delle **attività che saranno realizzate** (uscite sul territorio ed attività correlate con gli scopi precedentemente indicate in ciascun modulo (ad esempio, nel nostro caso, attività di canto o visite a teatro, eccetera).

Si espliciteranno, infine, le metodologie didattiche ed i risultati attesi.

Per approfondimenti:

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/pon/news2016;jsessionid=A71CE61A6BB2E3032DE-4C380E20507F9>



Claudia Gabrieli è Psicologa, esperta di relazioni affettive nei bambini con Disturbo Specifico di Apprendimento e Specialista di lingua inglese per la scuola primaria dal 1992 al 2011. Ha all'attivo numerose pubblicazioni su lingue straniere e DSA. Attualmente lavora su corsi di alfabetizzazione per gli adulti.

UNIVERSO PRIVACY

Un approccio sensibile agli alunni con BES.

di Paola Mollo

I dati sensibili a scuola

Le scuole utilizzano nella loro attività quotidiana dati delicati e spesso riservati, come quelli riguardanti lo stato economico di una famiglia, le convinzioni religiose e lo stato di salute dell'alunno che ci viene affidato per il suo percorso formativo e didattico.

Per la natura stessa delle informazioni che i genitori comunicano alla scuola, attraverso documentazioni ufficiali e riconosciute dalle istituzioni di riferimento, è importante che le scuole rendano note alle famiglie e ai ragazzi, attraverso un'adeguata informativa quali dati raccolgono e come li utilizzano. Nel trattare queste informazioni gli Istituti Scolastici devono porre estrema cautela in conformità al **regolamento sui dati sensibili** adottato dal Ministero dell'Istruzione. Famiglie e studenti hanno diritto di conoscere quali informazioni sono trattate dall'Istituto Scolastico, farle rettificare se inesatte, incomplete o non aggiornate. Ogni giorno la scuola è chiamata a mettersi in gioco per costruire le condizioni che possono garantire tutti i diritti dei giovani utenti che la frequentano. Occorre però che siano definite una serie di norme che consentano a tutti coloro che operano nella scuola di promuovere, nei tempi e nelle forme opportune, il rispetto reciproco. È necessario, dunque, un valido strumento per normare tutti i comportamenti da tenere all'interno della scuola; questo deve essere conosciuto e condiviso da tutte le componenti che formano e vivono la scuola.

SOMMARIO

- I dati sensibili a scuola
- Lavorare per la "privacy" degli alunni BES
- Privacy: discrezione e riservatezza

Insegniamo ai nostri ragazzi che se vogliono essere tutelati nei loro diritti devono, però, anche conoscere e rispettare le regole.

Di tutte le informazioni che la scuola acquisisce, alcune possono in qualche modo essere celate, in quanto interessano alcuni momenti o persone della vita scolastica, per esempio sentenze di tribunali, cibi proibiti nelle mense per ragioni religiose, uscite anticipate o ingressi posticipati per ragioni mediche ecc... Le situazioni che si vengono a profilare ogni giorno sono tante e variegate. Con un buon meccanismo di conoscenza e condivisione con i soggetti direttamente coinvolti nei casi, documentazioni e deroghe rispetto alle regole delle quotidiane attività della scuola, tutto funziona e procede regolarmente.





Lavorare per la “privacy” degli alunni BES

Cambia, invece, quando una documentazione di alunni DSA ci porta ogni giorno in classe a calibrare e decidere attività, interventi e valutazioni che rispettino le esigenze e le particolarità di ogni allievo e nello stesso tempo non destabilizzino il delicato equilibrio che quotidianamente si cerca di mantenere nelle proprie classi.

Un alunno diversamente abile riesce ad essere accettato bene in un gruppo classe, sensibilizzando e istruendo opportunamente tutti gli altri allievi. Considerando che alcune differenze non sono privilegi o sconti che si fanno all'alunno, ma accorgimenti che permettono a quel determinato alunno di usufruire della conoscenza con modalità diverse e opportune. Lo stesso docente di sostegno non è il docente esclusivo dell'alunno diversamente abile, ma risulta di supporto all'intero gruppo classe, solo con questo approccio si assicura una vera inclusione dell'alunno.

“ Deve essere chiaro e condiviso prioritariamente il rispetto dei ruoli, pertanto nel docente devono prevalere le competenze e conoscenze professionali per capire e gestire situazioni delicate e complesse dove la posta in gioco è alta, perché si opera su soggetti in crescita e ogni errore può causare danni non sempre immediatamente visibili e/o rilevabili, ma che nel tempo possono pregiudicare il percorso di studio e di vita dei giovani alunni ”

Paradossalmente per gli alunni con BES e con DSA tutto diventa più difficile e delicato. Questi secondo normativa, giustamente, non hanno un insegnante di sostegno perché hanno un diverso modo di imparare, ma comunque possono imparare quanto gli altri. **Aver lavorato per uno o più anni in classi con alunni con DSA e/o BES non ci fornisce un vademecum unico e collaudato per le strategie da utilizzare, in quanto ogni alunno vive ed esperisce la propria situazione in modo unico ed irripetibile.** Noi docenti che la scuola non la teorizziamo, ma la viviamo, sappiamo bene cosa vuol dire quando strategie e metodologie risultate vincenti per alcuni ragazzi, drammaticamente risultano inefficaci se non addirittura frustranti per altri ragazzi, talvolta anche all'interno dello stesso gruppo classe. Ci sono alunni che per il loro vissuto “accettano” i loro disturbi e sono collaborativi con i docenti, opportunamente motivati procedono nel loro percorso formativo e didattico per raggiungere il loro successo formativo. Per la verità sono pochi perché comunque vivono il disagio di non poter attingere alla conoscenza con modalità tradizionali e soprattutto riconosciute ed utilizzate dalla maggior parte dei propri coetanei e da tutte le persone che ruotano giornalmente nella loro orbita quotidiana. Oggi i docenti ed anche i genitori sono più informati e preparati, ma i due universi spesso vivono un incontro/scontro di opinioni, con un'interpretazione dei fatti e delle situazioni talvolta mortificante e imbarazzante per entrambi. Deve essere chiaro e condiviso prioritariamente il **rispetto dei ruoli**, pertanto nel docente devono prevalere le competenze e conoscenze professionali per capire e gestire situazioni delicate e complesse dove la posta in gioco è alta, perché si opera su soggetti in crescita e ogni errore può causare danni non sempre immediatamente visibili e/o rilevabili, ma che nel tempo possono pregiudicare il percorso di studio e di vita dei giovani alunni. Nello stesso tempo il genitore che è coinvolto personalmente ed emotivamente e che non sempre accetta serenamente un Disturbo del proprio figlio, deve imparare a gestire le proprie emozioni e

dunque condividere il Piano Didattico Personalizzato con il Consiglio di classe e il Dirigente Scolastico, ma non deve in alcun modo e in nessun momento volersi sostituire al docente adducendo motivazioni del tipo che solo lui sa ciò che è bene per il proprio figlio. Sono soluzioni che spesso non aiutano nell'importante processo di autonomia dei ragazzi. Questi ultimi vivono il loro disturbo spalleggiati da adulti che spesso sventolano certificazioni in modalità di minaccia e depauperano ogni intervento dei docenti per poi veder confermate le proprie ragioni. Tra le varie possibilità, talvolta, si presentano casi di alunni che contestano le modalità di insegnamento dei docenti perché indottrinati dai propri genitori relativamente ai propri bisogni, non in un'ottica di inclusività, ma di differenze. Si pretendono misure e trattamenti diversi che sono legittimi, ma posti in tal modo destabilizzano il gruppo classe e rendono la vita scolastica pesante e poco motivante.

Nel rispetto dei ruoli prima menzionato, ma ancor più in un'ottica di capacità di mettersi in discussione, se i ragazzi non accettano di usare il pc in classe perché temono che li differenzi agli occhi dei compagni, il buon docente deve interrogarsi sulla adeguatezza o meno delle modalità con cui il computer è stato proposto e introdotto in classe da lui stesso. È importante capire che il computer va presentato come uno strumento di accesso all'autonomia, per tutti gli alunni: sarà un aiuto indispensabile per chi è in difficoltà e una preziosa opportunità per tutti.

Solo se l'alunno in difficoltà si sente su un piano di parità con i compagni può accettare di utilizzarlo anche per percorsi individuali.

Con la consapevolezza che ogni alunno con Disturbi Specifici dell'Apprendimento è un caso a sé, bisogna sempre tener presente che la dislessia non è una malattia da cui si può guarire, ma può essere compensata. Il dislessico ha un diverso stile di apprendimento, infatti può imparare anche meglio degli altri, non è per antonomasia disattento, ha solo altri tempi di attenzione. La decodifica avviene lentamente, ma ciò non significa che abbia difficoltà intellettive. Può essere utile attuare una didattica metacognitiva, basata su mediatori didattici come mappe, tabelle, schemi, per un apprendimento significativo e consapevole. Il dislessico apprende ascoltando, per questo bisogna che acceda all'ascolto del testo, in quanto l'obiettivo è la comprensione del testo, non la lettura.

Le caratteristiche e le problematiche che caratterizzano l'adolescenza sono ben note e peggiorano la situazione, anche perché le richieste della scuola man mano che si passa al grado successivo aumentano, per questo occorre costruire un ambiente sereno per l'apprendimento, un clima relazionale positivo: non chiedere all'alunno dislessico ciò che non può dare, ma ciò che sa fare, per poter migliorare la sua autostima. Gli strumenti dispensativi e compensativi non devono diventare dei marcatori di diversità, ma come le parole stesse indicano devono dispensare e/o opportunamente compensare i propri disturbi.

Essi richiedono un programma didattico adeguato alle loro caratteristiche poiché, a causa del loro disturbo, non dispongono delle risorse per adattarsi al metodo standard comunemente proposto dai docenti e valido per la maggior parte dei ragazzi. Pertanto è necessario introdurre alcuni accorgimenti, a volte anche piccoli, nella didattica per offrire a tutti gli alunni la possibilità di apprendere e sviluppare le proprie potenzialità. **Non bisogna pensare di dover faticosamente utilizzare due didattiche separate, una per la classe e una per i ragazzi con DSA.** Occorre porsi nella prospettiva di utilizzare una sola didattica che vada bene per tutti, una didattica inclusiva che eviti ritmi troppo veloci delle lezioni. Se si lavora con l'obiettivo di essere seguiti dai ragazzi più in difficoltà, verranno avvantaggiati anche tutti gli altri. Con questa modalità si riesce anche a rispettare il diritto alla privacy a cui questi ragazzi hanno diritto.

Alla scuola superiore aumenta il rischio di abbandono scolastico, in quanto aumentano le difficoltà legate alle parole nuove e al lessico specifico delle nuove discipline. Bisogna attuare le interrogazioni programmate per evitare ansia e stress; dispensare i soggetti con DSA, oltre che dalla lettura ad alta voce, a meno che siano essi stessi a richiederla, anche dalla lettura di consegne. Fare sempre verifiche orali, magari interrogando il dislessico dopo altri compagni, offrendogli così un'ulteriore possibilità di imparare ascoltando, oppure verifiche scritte, ma strutturate in modo da eliminare le coercizioni della rapidità di esecuzione, della lettura ad alta voce, delle abilità di produzione linguistica; dare tempo in più per l'esecuzione. Dare più tempo per lo studio e per le verifiche. Gli alunni con DSA hanno un diverso modo di imparare, ma comunque possono imparare.

Ritornando al concetto di privacy, bisogna tener presente che avere nei propri gruppi classi alunni con DSA impone al docente di adoperarsi al meglio **per comprendere subito la posizione dell'alunno e della propria famiglia relativamente alla volontà di rendere o meno manifesto all'intero gruppo classe il proprio disturbo.** Al docente il delicato compito di gestire situazioni quotidiane, nell'eventualità che famiglia e ragazzo non vogliano rendere noto il proprio disturbo, in quanto dovrà attuare tutte le strategie possibili per aiutare l'alunno con DSA senza che gli altri compagni ravvedano in alcune differenze di richieste didattiche dei favoritismi o preferenze che sfocerebbero inevitabilmente in situazioni astiose e destabilizzanti per l'intero gruppo classe. Non può esserci un comportamento giusto, univoco e generalizzabile, in quanto ogni situazione, ogni persona presentano sfaccettature e particolarità uniche.

“ Non può esserci un comportamento giusto, univoco e generalizzabile, in quanto ogni situazione, ogni persona presentano sfaccettature e particolarità uniche. ”



Gli obiettivi formativi, prima che didattici, dovrebbero prioritariamente prevedere lo sviluppo di abilità meta-cognitive e l'acquisizione di un metodo di studio al fine di garantire agli alunni autonomia nelle attività didattiche e una maggiore sicurezza personale. In questo modo i ragazzi acquistano fiducia e i genitori devono contribuire nel gratificare ogni passo fatto verso l'autonomia. Solo con la pazienza e la consapevolezza si possono ottenere buoni risultati nell'apprendimento e raggiungere un livello soddisfacente di integrazione scolastica e sociale. **Il diritto alla privacy deve essere esercitato, tuttavia per instaurare un clima di fiducia e rispetto all'interno della classe è compito precipuo dell'insegnante spiegare, condividere e rendere manifesto e chiaro ad ogni singolo alunno che tutti sono uguali dal punto di vista delle opportunità**, ma ogni alunno nella sua specificità non può e non deve essere trattato allo stesso modo. Devono leggere tale comportamento non come un differente trattamento, bensì come rispetto delle peculiarità di ogni singolo. Immaginare una didattica rigida e cristallizzata, veicolata pedissequamente ad ogni singolo alunno con uguali e standardizzate modalità renderebbe il lavoro del docente equiparabile al lavoro in serie, dove la meccanicità e l'automatismo sono le modalità preferite. Forse, anzi sicuramente, l'universo della scuola è l'unica realtà in cui trattare tutti allo stesso modo risulterebbe un'ingiustizia mostruosa in quanto i docenti, nella loro dimensione anche di educatori, non devono assicurare a tutti gli alunni lo stesso trattamento, ma ad ognuno ciò di cui veramente ha bisogno. La scuola non può essere un luogo di buonismo egalitario, ma sede di eterogenei approcci ed occasioni di confronto e crescita basati sulla diversità e non sul conformismo.

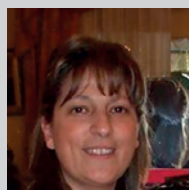


Privacy: discrezione e riservatezza

Personalmente ritengo che per cogliere il vero significato della parola privacy, nel mondo della scuola, bisogna ricorrere ai termini italiani che traducono, ma ancor più rendono esplicite e chiare le varie sfaccettature che tale termine può assumere: **discrezione e riservatezza**.

Alquanto esemplificativa è una frase di Jonathan Franzen scritta nella sua opera "Più lontana ancora" in cui troviamo il termine privacy che, anche se inserito in una narrazione e contesto diverso dalla realtà della scuola, ne sviscera e rappresenta il nocciolo veritiero e duro che accompagna spesso tale parola, scoprendone la reale interpretazione.

"...Privacy non significa nascondere agli altri la mia vita privata. Significa evitare che la vita privata degli altri irrompa nella mia..."



Paola Mollo è Docente di Lettere nella Scuola Secondaria di primo e secondo grado, con diverse specializzazioni e master in didattica della lingua italiana e disturbo specifico dell'apprendimento.

DOWN E WILLIAMS: DUE SINDROMI A CONFRONTO

Aspetti clinici, psicologici ed educativi



di Simona Maria Cagnazzo

Gli operatori della scuola sono edotti da tempo sulle caratteristiche delle persone con sindrome di Down, poiché, grazie alle leggi sull'integrazione scolastica, questi studenti sono ormai socialmente ben integrati nelle nostre scuole, ove fruiscono di adeguate tutele di legge. Ciò di cui, invece, si parla poco, poiché si tratta di una problematica meno frequente, è la sindrome di Williams, detta anche di Williams-Beuren. Pertanto, in questa sede, si procederà ad un confronto tra queste due patologie, sia da un punto di vista clinico che psicopedagogico e didattico.



Eziologia

Si tratta, in entrambi i casi, di sindromi su base genetica. Se però, nel caso della sindrome di Down, si ha un "eccesso" di materiale genetico, ossia la trisomia 21 (presenza di tre copie del cromosoma 21 anziché le normali due), nella sindrome di Williams si ha una delezione, cioè la "perdita" di un segmento di un cromosoma: nello specifico, in questo caso, la delezione riguarda uno specifico segmento del cromosoma 7, contenente poco meno di una trentina di geni. Tutte e due le patologie si manifestano generalmente come casi sporadici, comparsi solo nei singoli pazienti e non presenti nel resto della famiglia, neanche in forma di portatori sani.

SOMMARIO

- Eziologia
- Epidemiologia
- Sintomi
- Diagnosi
- Trattamento
- Aspetti cognitivi, psicologici ed educativi
- Aspetti psico-pedagogici e didattici



Epidemiologia

Come già accennato, la sindrome di Down è una condizione molto più frequente della sindrome di Williams: se l'incidenza della prima è stimata, secondo diverse fonti, tra 1 ogni 800 e 1 ogni 1000 nati vivi, i casi della seconda sono nell'ordine di 1 su 10.000-20.000.

Down e Williams: due sindromi a confronto



Sintomi

Nel caso di entrambe le sindromi i soggetti affetti presentano tratti somatici caratteristici: mentre i pazienti con sindrome di Down mostrano viso tondeggiante, fronte e naso appiattiti, orecchie piccole e tonde, la sindrome di Williams si manifesterà, tra gli altri tratti, con mascella piccola, bocca larga con labbra carnose, narici anteverse, sopracciglia rade. Caratteristica comune alle due sindromi è invece l'epicanto, una piega cutanea localizzata in corrispondenza dell'angolo interno dell'occhio.

Altro tratto condiviso dalle due condizioni sono le anomalie cardiache. Se nella sindrome di Down, però, si hanno principalmente vie di comunicazione anomale tra i due versanti del cuore (difetti interventricolari e, meno frequentemente, interatriali), nella sindrome di Williams predominano le alterazioni dei grandi vasi sanguigni (che costituiscono la manifestazione principale della sindrome) e delle valvole cardiache: stenosi aortica sopravvalvolare, stenosi dei vasi polmonari periferici, valvola aortica bicuspidale e altri.

Le due sindromi condividono inoltre disturbi dell'udito (nella sindrome di Williams dovuti a otiti croniche frequenti) e della vista (tra cui l'iride "a stella" tipica della sindrome di Williams).

La sindrome di Down è associata a un aumentato rischio di patologie gastrointestinali, tra cui malattia di Hirschprung, stenosi del piloro e celiachia.

Importanti nel contesto della sindrome di Williams sono le anomalie scheletriche: iperlassità articolare (articolazioni eccessivamente mobili), scoliosi, cifosi o lordosi, ritardo dell'accrescimento e della deambulazione. Possono essere inoltre presenti anomalie renali.

Come riportato successivamente in dettaglio, sia la sindrome di Down che la sindrome di Williams sono caratterizzate da gradi variabili di ritardo nello sviluppo cognitivo e psicomotorio.



Diagnosi

Per la sindrome di Down sono disponibili diverse tecniche di diagnosi prenatale. Tra i più diffusi esami non invasivi c'è il tri-test, eseguito tra la quindicesima e diciassettesima settimana di gravidanza, che consiste nel dosaggio nel sangue materno di tre molecole (alfafetoproteina, beta-HCG ed estradiolo); l'analisi delle rispettive concentrazioni è indice della probabilità che il feto sia affetto da sindrome di Down. È importante però tenere presente che si tratta, appunto, di un test probabilistico, il cui risultato fornisce solo un valore di rischio



e non una diagnosi certa. Questa sarà ottenibile solo con l'analisi del cariotipo (il corredo cromosomico delle cellule), per la quale è necessario il prelievo di tessuti contenenti materiale genetico fetale, effettuato tramite villocentesi, amniocentesi o cordocentesi, in base alle diverse fasi della gravidanza. Dopo la nascita, la diagnosi viene invece effettuata in base al quadro clinico, senza la necessità di analisi di laboratorio.

Nel caso della sindrome di Williams, contrariamente a quanto detto per la sindrome di Down, non sono disponibili tecniche di diagnosi prenatale. Dopo la nascita il quadro clinico porta a sospettare la presenza della sindrome, ma una diagnosi definitiva richiede una conferma tramite analisi genetiche che mettono in evidenza la delezione a livello del cromosoma 7 (la più utilizzata è la tecnica FISH).



Trattamento

Né per la sindrome di Down né per la sindrome di Williams esistono terapie specifiche. È necessario, dunque, intervenire singolarmente su ciascuno dei difetti e delle manifestazioni (a livello cardiocircolatorio, uditivo, gastrointestinale e via dicendo) legati alla condizione.



Aspetti cognitivi, psicologici ed educativi

Oltre a diversi disturbi nello sviluppo psicomotorio (come equilibrio, coordinazione, motilità fine) i soggetti con sindrome di Williams presentano ritardo nello sviluppo del linguaggio, in genere povero di contenuti; presentano un ritardo mentale lieve o moderato, mostrano difficoltà relazionali con i coetanei, ai quali preferiscono gli adulti, e carattere estroverso e impulsivo. Presentano difficoltà di concentrazione e sono in genere portati per la musica.

Per quanto riguarda gli individui con sindrome di Down, questi presentano un ritardo mentale di gravità varia-

Down e Williams: due sindromi a confronto

bile, solitamente da lieve a moderato. Alle difficoltà di espressione non corrispondono difficoltà di comprensione del linguaggio, che è invece conservata.



Aspetti psico-pedagogici e didattici

Sia i soggetti affetti da Sindrome di Down, che quelli con Sindrome di Williams hanno diritto a tutele di legge. Presentando un quadro di ritardo medio-lieve, hanno diritto ad avere, a scuola, un insegnante di sostegno che li segua e ricadono nell'ambito della Legge 104, ovvero la legge che riconosce i portatori di handicap.

In entrambi i casi, tuttavia, è possibile redigere un PEI (Piano Educativo Individualizzato), con la stesura di un programma differenziato, calibrato sulle personali caratteristiche.

A tutti gli effetti, entrambe le tipologie di alunni sono in grado di apprendere a leggere e scrivere e sanno entrare in relazione positiva sia con gli adulti che con il gruppo di pari.

È proprio a livello di socializzazione a partire dalla scuola che si può compiere una vera integrazione di queste persone, una volta adulte, all'interno della società, a cui possono dare il loro contributo, poiché sono in grado, da adulti, di svolgere diverse attività lavorative e di intrecciare relazioni affettive positive.

Obiettivi minimi ed attività semplificate possono consentire ad entrambe queste tipologie di bambini di condurre esistenze dignitose e rispettose delle loro potenzialità.

Bibliografia e sitografia

- Bull MJ, Committee on Genetics. Health Supervision for Children With Down Syndrome. *Pediatrics*. 2011 Aug;128(2):393-406. doi: 10.1542/peds.2011-1605. Epub 2011 Jul 25.
- Vivi Down Onlus – www.vividown.org
- Committee on Genetics. American Academy of Pediatrics: Health care supervision for children with Williams syndrome. *Pediatrics*. 2001 May;107(5):1192-204.
- Associazione Italiana Sindrome Di Williams Onlus – www.aismw.it
- Williams Syndrome Association – <https://williams-syndrome.org>
- Baron-Cohen, S. (1998). Modularity in developmental cognitive neuropsychology: Evidence from autism and Gilles de la Tourette syndrome. In J.A. Burack, R.M. Hodapp and E. Zigler (Eds.) *Handbook of Mental Retardation and Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development: Second Edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Bellugi, U., Bihle, A., Neville, H., Doherty, S., & Jernigan, T. (1992). Language, cognition, and brain organization in a neurodevelopmental disorder. In M. Gunnar & C. Nelson

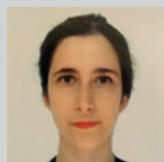
(Eds.), *Developmental Behavioural Neuroscience* (pp. 201-232). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Dehaene, S., Dupoux, E., & Mehler, J. (1990). Is numerical comparison digital? Analogical and symbolic effects in two-digit number comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 16(3), 626-641.
- Dunn, L.M., Dunn, L.M. & Whetton, C. (1982) *British Picture Vocabulary Scale*. Windsor, Berks.: NFER Nelson.
- Elliott, C.D., Smith, P. & McCulloch, K. (1996). *British Ability Scales II*. Windsor, Berks: NFER-Nelson.
- Elman, J., L., Bates, E., A., Johnson, M., H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, MA, USA: The Mit Press.#160;
- Fagan, J.F. (1970). Memory in the infant. *Journal of Experimental Child Psychology*, 9 (2), 217-226.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Thal, D.J., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S.J. & Reilly, J.S. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Cauley, K. M., & Gordon, L. (1987). The eyes have it: Lexical and syntactic comprehension in a new paradigm. *Journal of Child Language*, 14, 23-45.
- Haaf, R. A., Brewster, M., de Saint Victor, C. M., & Smith, P. H. (1989). Observer accuracy and observer agreement in the measurement of visual fixation with fixed-trial procedures. *Infant Behaviour and Development*, 12 (2), 211-220.
- Leslie, A.M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM, *Cognition*, 50, 211-238.
- Paterson, S. (2000) *The development of language and number understanding in Williams syndrome and Down syndrome: Evidence from the infant and mature phenotypes*. Unpublished doctoral thesis, University College London.


Strumenti pratici

Puoi applicare quanto appreso in questo articolo aiutandoti con le schede:

- Checklist - COME RICONOSCERE UNA SINDROME DI WILLIAMS? (pag. 20)
- Checklist - QUALI AZIONI ATTUARE A SCUOLA PER STUDENTI DOWN E/O WILLIAMS? (pag. 21)



Simona Maria Cagnazzo è Tutor di studenti con Bisogni Educativi Speciali e studentessa al 5° anno di medicina e chirurgia, Università La Sapienza di Roma.



GLI INTERVENTI PSICOEDUCATIVI A SCUOLA

Metodologie per la gestione delle diversità

di Claudia Gabrieli

La Legge 170/2010 e le norme sui Bisogni Educativi Speciali, come più volte ricordato, richiamano entrambe alla necessità di redigere un Piano Didattico Personalizzato, per indicare il percorso inclusivo più adatto per la specifica tipologia di problema.

Attraverso le scelte metodologiche effettuate dai docenti si possono ottenere risultati positivi e migliorativi e la psicologia e la pedagogia possono essere validissimi presupposti epistemologici.

Tra le metodologie che si rivelano più efficaci in ambito scolastico e - più generalmente - durante l'età evolutiva, soprattutto a fronte di difficoltà o problematiche relative sia agli aspetti dell'apprendimento, che relazionali ed affettive, vogliamo approfondire in questa sede: psico-educazione, peer-education, educazione socio-affettiva e psicologia umanistica.

Affrontiamoli singolarmente.

La **psicoeducazione** è basata su tecniche cognitivo-comportamentali, che cominciano con una fase di informazione attraverso cui si condividono conoscenze relative al problema da affrontare, per rendere lo studente consapevole sia dei propri limiti che delle proprie potenzialità. Ad esempio, parlando di **disturbo dell'attenzione**, si potrà dire al ragazzo: "ci sono diverse persone che, come te, fanno fatica a restare attente per lungo tempo, ma sappiamo entrambi che fino a sei o sette minuti si può provare a restare concentrati e capire quello che si sta spiegando". Con studenti più grandi, si potrà affrontare il problema anche da un punto

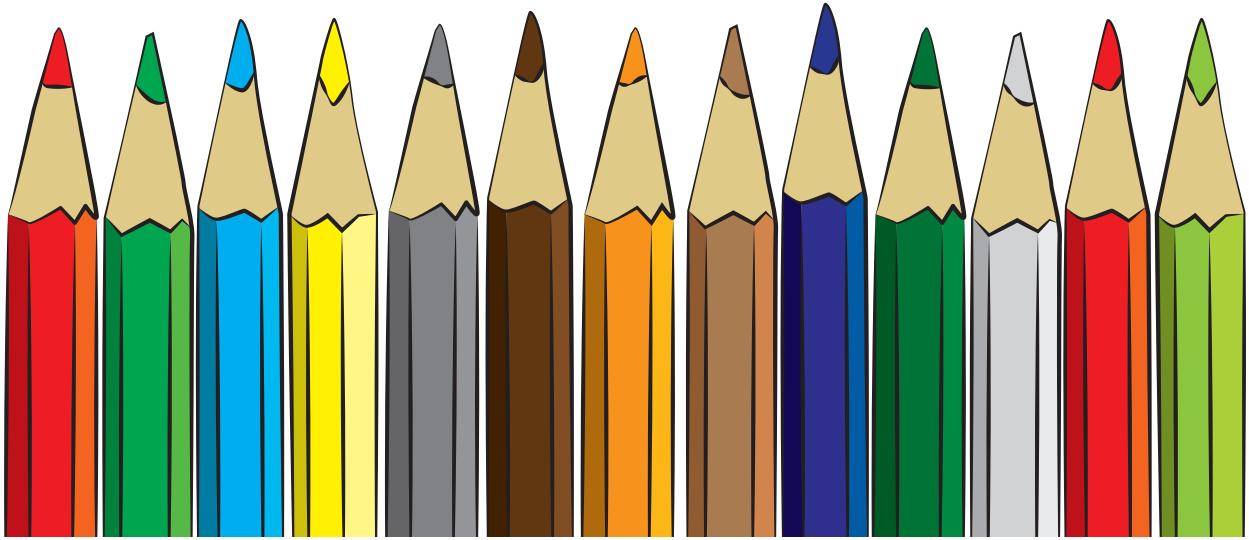
di vista più scientifico. Per esempio: "Il **Disturbo di Apprendimento** non è una situazione così rara: almeno il 4,5 % della popolazione scolastica presenta questo tipo di problema, in Italia". Fare chiarezza aiuta sempre a risolvere eventuali dubbi e, come abbiamo anticipato, a far cadere gli stereotipi.

A questo punto, ci si dedicherà alla riduzione ed al contenimento dei comportamenti disfunzionali, potenziando le risorse personali, di cui spesso gli studenti BES e DSA non sono assolutamente consapevoli a causa quasi sempre di una bassa autostima, ed acquisendo nuove competenze.

Riguardo le percezioni e gli schemi di ragionamento, si svolgono attività soprattutto di gruppo, per stimolare la discussione, il confronto e la ristrutturazione di stili cognitivi disfunzionali per modificare pregiudizi, o modulare credenze o spiegazioni generalizzanti sul problema (ad esempio, credere che nessuna persona con **difficoltà di linguaggio** potrà mai parlare in pubblico. Portare a modello, in questo caso, il film "Il discorso del re", che racconta la storia del re Giorgio V).

Riguardo alle attività, si possono modificare comportamenti disfunzionali, attraverso programmi di rinforzo differenziale, che estinguano le azioni inefficaci e rafforzino un comportamento alternativo efficace, eventualmente anche offrendo un modello da imitare, così da attivare un apprendimento per "modeling". Per eliminare comportamenti disfunzionali, si può ricorrere all'analisi funzionale, che consiste nel ricostruire la sequenza A - B - C, cioè antecedenti - comportamenti (behaviour) - conseguenze, per valutare quali situazioni

Gli interventi psicoeducativi a scuola



sollecitano un comportamento e quali sono le conseguenze che lo rinforzano.

Infatti, eliminando gli antecedenti, spesso non si manifesta neanche il comportamento disfunzionale; inoltre, comprendendo la funzione di un comportamento, è possibile individuarne uno alternativo per esprimere quella stessa funzione.

Ad esempio: “quando la maestra/professoressa mi ripete davanti a tutti che mi devo sbrigare e devo finire presto il compito, mi arrabbio e lancia per aria il quaderno”. Se si chiarisce che il gesto scorretto dello **studente oppositivo** è un canale per la sua rabbia, si può sostituirlo con un comportamento diverso (per esempio, poter uscire ed andare in bagno, oppure fare una pausa di qualche minuto da dedicare ad altra attività, oppure provare a verbalizzare il proprio stato d’animo).

Infine, la psicoeducazione promuove anche training sulla comunicazione, sul problem solving, sul decision making, per acquisire, mantenere e rinforzare skills personali e sociali che consentano di gestire lo stress e le emozioni e relazionarsi efficacemente.

“ quando la maestra/
professoressa mi ripete davanti
a tutti che mi devo sbrigare e
devo finire presto il compito,
mi arrabbio e lancia per aria il
quaderno ”

E veniamo, ora, ad un'altra metodologia psico-pedagogica efficace con studenti BES e DSA, anche se vogliamo sottolineare, una volta di più, che le metodologie efficaci per questi studenti si rivelano utili con l'intera classe. Stiamo parlando della **peer education**.

È un metodo di apprendimento/insegnamento che

vede protagonisti bambini/ragazzi, divisi in piccoli gruppi, all'interno dei quali ciascuno assume un ruolo ed ha la responsabilità di trasmettere un contenuto agli altri; in questo modo si realizza uno scambio reciproco, gli studenti diventano attivi, imparano non soltanto a recepire i contenuti, ma anche a gestire in modo autonomo l'apprendimento, collaborando e mettendo in comune esperienze, abilità, emozioni.

Una tipologia specifica di peer education è la *media education* oppure *video and peer education*, in cui i gruppi di lavoro sono impegnati nella realizzazione di specifici prodotti: giornali di classe, prodotti informatici, presentazioni che illustrino all'esterno le loro idee.

La peer education è simile, ma non uguale al cooperative learning, perché in entrambi i casi i protagonisti sono gruppi di pari, ma nella peer education si realizza un mutuo insegnamento, in quanto i partecipanti gestiscono in autonomia i processi di apprendimento, diventando insegnanti l'uno dell'altro e scegliendo anche quali teorie o contenuti approfondire. Non vi è, durante le attività di *peer education*, la centralità dell'insegnante in quanto figura professionale. Invece, nel cooperative learning vi è un apprendimento di gruppo, relativo, però, spesso, a contenuti stabiliti dall'insegnante, che continua ad avere un ruolo centrale, perché dirige e stabilisce cosa apprendere, assegna un compito e verifica i risultati, benché consenta di raggiungere un obiettivo di apprendimento collaborando piuttosto che studiando individualmente.

Vi è poi l'**educazione socio-affettiva**: è un metodo educativo di sviluppo della conoscenza di sé e delle proprie emozioni e di miglioramento delle relazioni di gruppo, molto efficace nella gestione di difficoltà comportamentali, sviluppando abilità di comunicazione, negoziazione, tolleranza, cooperazione, che sono fondamentali in ambito educativo, affettivo, sociale e lavorativo.

La tecnica più efficace ed utilizzata per raggiungere

Gli interventi psicoeducativi a scuola

questi obiettivi è quella del *circle time*, che consiste nel disporsi in cerchio, con la consegna di esprimere a turno la propria opinione o emozione relative ad un problema e la consegna di non giudicare ciò che dicono gli altri, imparando il rispetto dei turni, la tolleranza e la collaborazione. Il principale riferimento teorico dell'educazione socio-affettiva è la psicologia umanistica, in particolare con Rogers e Gordon. Rogers, ha sottolineato la spinta di ciascuno all'autorealizzazione ed allo sviluppo delle proprie potenzialità e l'importanza dell'empatia per creare una relazione affettiva basata sull'accettazione, sul rispetto e sulla valorizzazione delle risorse personali. Gordon ha formulato alcune tecniche di comunicazione efficace per migliorare la relazione tra insegnanti e studenti e tra genitori e figli, che consistono nell'ascolto attivo, nei "messaggi - io", nella risoluzione dei conflitti

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXX”

con il metodo del problem solving.
Infine, veniamo al metodo della **psicologia umanistica**, che, come spiegato, fa riferimento a Rogers e Gordon. Rogers è il fondatore della psicoterapia centrata sull'utente, basata su empatia ed accettazione incondizionata. Egli sostiene che, nella relazione tra terapeuta e paziente, insegnante e studente, genitore e figlio, medico e paziente occorre essere empatici, non giudicanti, così che la persona, sentendosi ascoltata e capita, possa fare emergere il suo vero Sé, la sua "tendenza spontanea", che potrebbe essere soffocata da un falso Sé su base compiacente, come a volte capita proprio allo studente o al figlio, che si sforzano di adottare una condotta estranea per compiacere l'adulto.
Gordon, allievo di Rogers, ha specificato alcune tecniche di ascolto attivo, come i messaggi-io, che sostituiscono i messaggi-tu, che accusano, criticano, colpevolizzano, con messaggi in prima persona che comunicano il proprio stato d'animo e sensibilizzano l'interlocutore ad attivarsi per trovare autonomamente la soluzione ad un problema. Secondo Gordon, infatti, non è assolutamente opportuno dare consigli, giudizi, valutazioni, incoraggiamenti e consolazioni, perché sono barriere della comunicazione.
Questo metodo si può utilizzare quando a scuola si organizzano sportelli d'ascolto per specifiche problematiche (Dsa, Bullismo, eccetera).

Ora, non necessariamente i metodi inclusivi che abbiamo illustrato debbono essere utilizzati singolarmente con l'alunno BES o comunque con problemi di diverso tipo, ma spesso risulta pratico ed utile utilizzare una metodologia integrata, abbinando educazione socio-affettiva con *peer education* oppure con psicologia umanistica.

Ciò che conta è, prioritariamente, conoscere e padroneggiare le metodologie attivate, tenendo ben presenti le caratteristiche dello studente per cui le stiamo pensando e con cui intendiamo utilizzarla.
E sarebbe sicuramente opportuno prevedere, nella piano della formazione del personale docente, la frequenza di un corso di aggiornamento su questa tematica, che appare preziosa per la propria crescita professionale e per la gestione della classe.

Strumenti pratici

Puoi applicare quanto appreso in questo articolo aiutandoti con le schede:

- Checklist operativa- LA PSICOEDUCAZIONE CON STUDENTI DSA (pag. 22)
- Checklist operativa- LA PEER EDUCATION CON STUDENTI FIL (pag. 23)
- Checklist operativa- EDUCAZIONE SOCIO-AFFETTIVA CON STUDENTI OPPOSITIVI (pag. 24)



Claudia Gabrieli è Psicologa, esperta di relazioni affettive nei bambini con Disturbo Specifico di Apprendimento e Specialista di lingua inglese per la scuola primaria dal 1992 al 2011. Ha all'attivo numerose pubblicazioni su lingue straniere e DSA. Attualmente lavora su corsi di alfabetizzazione per gli adulti.

Strumenti pratici



Questa sezione della rivista **BES e DSA in classe** contiene checklist, esempi di esercizi, proposte di attività che Lei potrà fotocopiare ed utilizzare direttamente in classe.

In questa edizione troverà i seguenti modelli che Le permetteranno di risparmiare tempo e di applicare nella Sua scuola quanto appreso negli articoli:

Checklist - COME RICONOSCERE UNA SINDROME DI WILLIAMS?

Checklist - QUALI AZIONI ATTUARE A SCUOLA PER STUDENTI DOWN E/O WILLIAMS?

Checklist operativa - LA PSICOEDUCAZIONE CON STUDENTI DSA

Checklist operativa - LA PEER EDUCATION CON STUDENTI FIL

Checklist operativa - EDUCAZIONE SOCIO-AFFETTIVA CON STUDENTI OPPOSITIVI

Scheda operativa - GOTHIC ARCHITECTURE IN ENGLAND

Scheda operativa - SITOGRAFIA LINGUAGGIO DEI SEGNI

Scheda operativa- UDA DI ITALIANO

Scheda operativa - UDA INTERDISCIPLINARE

Checklist - DISPRASSIA: DIFFICOLTÀ OSSERVABILI

Checklist - ULTERIORI SEGNALI DI POSSIBILE DISPRASSIA

COME RICONOSCERE UNA SINDROME DI WILLIAMS?

- INDAGINE CITOGENETICA-MOLECOLARE (FISH)
- DOLICOCEFALIA
- SOPRACCIGLIA RADE
- EDEMA PERIORBITALE (PUFFY EYES)
- NASO A SELLA
- NARI ANTIVERSE
- GUANCE PIENE E CADENTI
- LABBRA CARNOSE
- DENTI PICCOLI E SPAZIATI
- VOCE ROCA
- IPERSENSIBILITÀ AI RUMORI
- PUBERTÀ ANTICIPATA
- PESO E STATURA SPESSO INFERIORI ALLA NORMA
- LIVELLO DI RITARDO INTELLETTIVO DA LIEVE A GRAVE
- CARATTERE ESTREMAMENTE ESPANSIVO
(COCKTAIL PARTY PERSONALITY)

QUALI AZIONI ATTUARE A SCUOLA PER STUDENTI DOWN E/O WILLIAMS?

- MESSA AGLI ATTI ED AL FASCICOLO PERSONALE DELL'ALUNNO DELLA DOCUMENTAZIONE CLINICA
- SU RICHIESTA DELLA FAMIGLIA, ASSEGNAZIONE DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO
- ATTIVAZIONE DEL PEI (PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO)
- RICONOSCIMENTO DA PARTE DEL GLI (GRUPPO DI LAVORO PER L'INCLUSIVITÀ)
- INCLUSIONE NEL PAI (PIANO ANNUALE DELL'INCLUSIVITÀ)
- INDIVIDUAZIONE DEGLI OBIETTIVI MINIMI
- ATTIVAZIONE DI CONTATTI COSTANTI TRA SCUOLA - FAMIGLIA - ESPERTI (PSICOLOGO - NEUROPSICHIATRA)
- POTENZIAMENTO DEGLI ELEMENTI DI FORZA PRESENTI NEGLI STUDENTI PORTATORI DI TALI SINDROMI

LA PSICOEDUCAZIONE CON STUDENTI DSA

- FORNIRE INFORMAZIONI SUL DISTURBO DI APPRENDIMENTO, IN LINEA CON L'ETÀ DELLO STUDENTE
- STIMOLARE DISCUSSIONI DI GRUPPO, ANCHE A PARTIRE DA DOMANDE STIMOLO, ES.:
 - "Cosa sapete del DSA?"
 - "Cosa fareste per aiutare qualcuno con DSA?"
 - "Se aveste un disturbo di apprendimento cosa vi aspettereste dai professori? e dai compagni?"
- ATTIVAZIONE SCHEMA A-B-C:
 - Antecedente al momento di leggere ad alta voce in classe, lo studente DSA comincia ad assumere comportamenti di disturbo.
 - Verificare la correlazione tra l'ansia di dover leggere davanti alla classe e la messa in atto del comportamento disfunzionale.
 - Modificare gli antecedenti (per esempio, far leggere ad alta voce solo i volontari)
 - Verificare la scomparsa del comportamento disfunzionale
- PRENDERE NOTA DELLO SCHEMA PSICOEDUCATIVO UTILIZZATO:

FASE DI INFORMAZIONE	DISCUSSIONE	A-B-C
FONTI UTILIZZATE	DOMANDE	ANTECEDENTI DA ELIMINARE
ESEMPI DI CASI	RISPOSTE	COMPORAMENTI DISFUNZIONALI DA MODIFICARE

Checklist operativa

LA PEER EDUCATION CON STUDENTI FIL

- SCELTA DEL TEMA
- ORGANIZZAZIONE DEI GRUPPI DI PARI, ETEROGENEI PER COMPETENZE E CARATTERISTICHE
- RICORSO ALL'USO DI MEDIA (SCELTA DI QUELLI CHE POSSONO RISULTARE PIÙ ATTRAENTI PER LO STUDENTE FIL, PER ESEMPIO: TABLET, MACCHINA FOTOGRAFICA DIGITALE, REGISTRATORE DIGITALE, LIM, ECCETERA)
- SCELTA DELLE ATTIVITÀ, LIBERAMENTE CONDOTTA ALL'INTERNO DEL GRUPPO
- CONDIVISIONE DELL'ATTIVITÀ SVOLTA CON GLI ALTRI MEMBRI DEL GRUPPO E CON L'INTERA CLASSE
- PRENDERE NOTA DEGLI STEP DELL'INTERO PERCORSO:

COMPOSIZIONE DEL GRUPPO	SCELTA DEI MEDIA	SCELTA DELLE ATTIVITÀ
SCELTA DEL TEMA	DISTRIBUZIONE AUTONOMA MEZZO PRESCELTO	REALIZZAZIONE ATTIVITÀ
DISTRIBUZIONE AUTONOMA DEI COMPITI	APPROFONDIMENTO CONOSCENZA DEL MEZZO PRESCELTO	RESTITUZIONE AL GRUPPO DELL'ATTIVITÀ SVOLTA

EDUCAZIONE SOCIO-AFFETTIVA CON STUDENTI OPPOSITIVI

- MESSAGGIO IN PRIMA PERSONA (MESSAGGIO IO)
- Questa è una tecnica che permette all'alunno di entrare in contatto con i vissuti personali dell'insegnante
- Il docente deve applicare un linguaggio in prima persona, usandolo per comunicare i propri sentimenti
- "IO SENTO, IO PROVO" ... NON "TU SEI"
- L'alunno sentirà che l'insegnante sta comunicando il proprio stato d'animo con autenticità e non assumerà atteggiamenti di difesa

Esempio:

Hai appena iniziato a spiegare la lezione quando lo studente oppositivo inizia ad dare fastidio ai compagni accanto a lui.

Nel "messaggio TU" diresti:

"Sei fastidioso e inopportuno"

Oppure

"Sei il solito disturbatore"

Con la tecnica del "messaggio IO":

"Mi fai arrabbiare quando ti comporti così"

Oppure *(meglio ancora)*:

"Mi sento incapace di fare il mio lavoro, quando inizi a dare fastidio ai compagni mentre sto spiegando. Adesso mi tocca ricominciare."

GOTHIC ARCHITECTURE IN ENGLAND

By David Ross, editor

Gothic architecture in Britain has been neatly divided into 4 periods, or styles. The person who did the dividing that has been obediently followed by subsequent generations of writers and historians was Thomas Rickman (1776-1841). In his 1817 work "An Attempt to Discriminate the Styles of English Architecture from the Conquest to the Reformation" (whew! what a mouthful!) Rickman labeled the styles Norman, Early English, Decorated, and Perpendicular.

Like any classification system in the arts these styles cannot be dogmatically assigned dates, but for the sake of simplicity let's do it anyway.

The term "Gothic" itself needs some explaining. The original style of building - one might call it a philosophy of architecture - sprang up in the Ile de France, and was known during the Middle Ages as "the French Style".

Gothic Time Periods

- Norman Gothic 1066-1200
- Early English Gothic 1200-1275
- Decorated Gothic 1275-1375
- Perpendicular Gothic 1375 - 1530+

It was not until the 16th century that art critic Giorgio Vassari derisively compared medieval architecture to the barbarism (and presumed lack of taste) of the Goths who had ravaged Rome. It was only then that the term "Gothic" came into vogue.

So what were the characteristics of a Gothic building? Generally speaking, Gothic architecture emphasized strong vertical lines, high vaulted ceilings, minimal wall space, pointed window and door openings, and buttressed walls. But these characteristic Gothic themes did not spring into being overnight. Let's see how the style of Gothic architecture evolved in Britain.

The Norman Gothic period (1066-1200) wasn't a whole lot different from Gothic elsewhere in Europe. The British temperament had yet to stamp its own mark on the new "French style".

The buildings of this time are transitional - many still have the thick piers and rounded window openings of the earlier Romanesque style. Vaulting and decoration

Scheda operativa

are simple; there is little sign of the elaborate stonework to come. Some good examples of the Norman Gothic period are: Durham Cathedral, Wells Cathedral, and Ely Cathedral (west tower 1150-75).

It is in the Early English period (1200-1275) that the Gothic style became truly adapted by English craftsmen/architects. This period is also called "Lancet", referring to the pointed lancet windows (narrow, untraceryed) that characterize it. Form is still austere and proportion is magnificently simple.

The main points of Early English are: quadripartite ribbing in vaults, slender towers topped with spires, lancet windows - both single and grouped - and piers with narrow, clustered shafts. The finest example of Early English is to be found at Salisbury Cathedral.

Decorated Gothic (1275-1375) - aka Geometric, Curvilinear, and Flamboyant - These terms describe primarily the fanciful tracery and ornamentation found in the window heads during this time. Windows were wider than the earlier lancet openings (see above).

This widening and the lessening in wall area that naturally accompanied it was made possible by the invention of the flying buttress. Improved vaulting techniques also helped take the strain of supporting the building's weight off the walls, which could then become little more than shells with broad window openings. Stone decoration was rich and varied, and window glass more colorful. Stone carvings and paintings abound. The best example of the Decorated period you can visit today is at Exeter Cathedral.

The final flourishing of Gothic in Britain was the Perpendicular period (1375-1530+). The name suggests its chief characteristic - strong vertical lines in window tracery and wall paneling. Vaults were elaborate fan shapes, and the flying buttress became a flowing, decorative feature (as well as supplying its essential supporting strength).

Towers in particular were elaborately decorated and pinnacled, and windows became massive, traceryed spider-webs of stone like lace. Wall space was at a minimum, which had the effect of introducing a wonderful feeling of light and spaciousness into the interior of these buildings. Some of the many excellent Perpendicular Gothic buildings to see today include King's College Chapel, Cambridge, (1446-1515), Henry VII's chapel at Westminster Abbey (1503-19), and Bath Abbey (1501-39). The naves of Canterbury Cathedral and Winchester Cathedral were also rebuilt in the Perpendicular style during this time.

SITOGRAFIA LINGUAGGIO DEI SEGNI

TOOLS

(Sistema per la traduzione in Lingua Italiana dei Segni - Blue Sign Translator / Wireless Sign System)

- <http://www.dii.unisi.it/~giorgi/papers/Bartolini04b.pdf>
- <http://www.dii.unisi.it/~giorgi/papers/Bartolini06c.pdf>

BLUESIGN: traduttore multimediale portatile per non udenti

- <http://bluesign.dii.unisi.it/sordita.htm>

Video dove Bluesign si sostituisce al traduttore umano

- <http://bluesign.dii.unisi.it/video-bs3.php>

Progetto ATLAS Traduzione Automatica dall'italiano alla lingua dei segni italiana

- <http://docplayer.it/1811947-Progetto-atlas-traduzione-automatica-dall-italiano-alla-lingua-dei-segni-italiana-1-introduzione.html>
- <http://www.atlas.polito.it/> **Atlas**
- <https://www.youtube.com/watch?v=QEo91XYOpAs> **Atlas**

Seattle. App aiuta non vedenti a usare mezzi pubblici

- <http://ntdlazio.blogspot.it/2014/09/seattle-app-aiuta-non-vedenti-usare.html>

Come imparare il linguaggio dei segni Metodo C'È

- <http://vivalascuola.studenti.it/come-imparare-il-linguaggio-dei-segni-154269.html>

App dedicata alla lingua dei segni Italiana

- <http://www.euromediaitalia.com/realizzazione-app-dedicata-alla-lingua-dei-segni-italiana>

Uniwording - una lingua dei segni per tutti, anche "per udenti" - Università degli Studi Roma Tre

- http://www.uniwording.com/wp-content/uploads/2016/07/roma3news_3-2015_DEF_3.pdf
- <http://www.uniwording.com/> **Uniwording**

Scheda operativa

- <https://it.wikipedia.org/wiki/Blissymbolics> **linguaggio Bliss**
- <http://www.focus.it/scienza/salute/che-cose-il-linguaggio-grafico-bliss>
- <http://www.artis-project.it/chi-siamo/> ... e interpretariato in LIS (lingua dei segni).
- http://www.adam-europe.eu/prj/6853/prj/Spagno_Nuccetelli_DeMonte_SocialNetworkSordi_TD52.pdf

Pilot, il traduttore simultaneo racchiuso in un auricolare

- <http://thenexttech.startupitalia.eu/55149-20160615-pilot-traduttore-cuffie-indiegogo>

GIOCHI PER APPRENDERE

Manipolare, il gioco in 3D che può insegnare la lingua dei segni (LIS)

- <http://www.sociale.it/2016/02/18/il-gioco-3d-che-puo-insegnare-la-lingua-dei-segni-lis/>

Manipolare per comunicare. Un sussidio innovativo, stimolante ed economico per l'insegnamento della dattilologia LIS

- <http://manipolarepercomunicare.com/cose-manipolare-per-comunicare/>

Manipolare per comunicare: la LIS insegnata ai bambini

- <http://neosidea.com/it/MANIpolare-per-comunicare-la-LIS-insegnata-ai-bambini>

GUIDE MULTIMEDIALI

Testo, audio, lingua dei segni: una guida multimediale per il Museo Archeologico Nazionale di Venezia

- <https://museoarcheologicovenezia.wordpress.com/2014/02/19/testo-audio-lingua-dei-segni-una-guida-multimediale-per-il-museo-archeologico-nazionale-di-venezias/>
- <http://www.veasyt.com/it/tour.html>
- <http://archeoroma.beniculturali.it/node/812>
- http://www.comune.milano.it/wps/portal/ist/it/news/primopiano/tutte_notizie/politiche_sociali/app_guida_peronse_sorde_museo_bagatti_valsecchi

Scheda operativa

Veasyt tour, guida multimediale accessibile per smartphone, tablet e computer

- <http://www.veasyt.com/it/tour.html>

Audioguida per non udenti e ipoudenti

- <http://www.sycomore.eu/index.php/it/applicazioni/lingua-dei-segni>

TOTEM, audioguide e mobile APP: storie raccontate con un TOUCH!

- <http://www.duvaws.com/it/creative/sign-language>

LIBRI E FILM

Libro linguaggio dei segni e applicazioni multimediali

- <https://books.google.it/books?id=4AP-CQAAQBAJ&pg=PA137&lpg=PA137&dq=linguaggio+dei+segni+e+applicazioni+multimediali&source=bl&ots=H9OVAIUznm&sig=d-T98pxlLbB4L4rVJWMIDy npLq0&hl=it&sa=X&ved=0ahUKEwitzvXY4PPPAhWhKMAKHTWgDxo4FBDoAQg5MAU#v=onepage&q=linguaggio%20dei%20segni%20e%20applicazioni%20multimediali&f=false>
- <https://diversitutti.wordpress.com/2016/07/27/10-false-credenze-sulla-lis/>

Nuove Tecnologie, Didattica e Bisogni Educativi Speciali

- <https://www.amazon.it/dellinterprete-italiana-formativo-multimediali-lapprendimento/dp/8820408430>
- https://it.wikipedia.org/wiki/Lingua_dei_segni
- http://ntdlazio.blogspot.it/2014_09_01_archive.html

Film "La buca"

- https://www.youtube.com/watch?v=5ybqOPR_dvw
- http://www.adam-europe.eu/prj/6853/prj/Spino_Nuccetelli_DeMonte_SocialNetworkSordi_TD52.pdf
- <https://oggiscienza.it/2016/03/07/lis-sordita-segni-lingueggio/>

Scheda operativa

UDA DI ITALIANO**TITOLO: SI LEGGE, SI IMPARA, SI CREA ...**

La creatività è certamente un elemento essenziale della professionalità docente. Contemporaneamente è anche un ingrediente chiave che insaporisce la lezione in classe. Per questo il percorso che presentiamo sulla favola, mettendo gli studenti nelle condizioni di comprendere le caratteristiche della favola, permette loro di riscrivere favole che recitano al pubblico dei loro compagni, rendendo più gustoso il contenuto disciplinare.

Di seguito, una proposta di Uda da poter sviluppare nella Scuola Superiore di Primo Grado che include l'intera classe e valorizza anche l'alunno con disturbi di apprendimento,

STRUTTURA:

Scuola: Secondaria di Primo grado

Classe: Prima

Titolo: Si legge, si impara, si crea...

Discipline coinvolte: Italiano

Competenza attesa

Conoscere i generi letterari (nella fattispecie la favola) per apprezzarne il senso più profondo (in particolare per la favola, gli insegnamenti morali)

Compito di Realtà

Attraverso la scrittura creativa di favole, che gli studenti stessi recitano davanti al pubblico dei propri compagni, i ragazzi iniziano ad apprezzare i testi letterari.

Gli alunni con disturbi di apprendimento lavoreranno attraverso le immagini e i colori, mimando, laddove non riescano ad esprimersi, le azioni dei protagonisti e aiutati dalla lettura di un compagno per facilitare l'apprendimento e renderlo cooperativo.

Obiettivi formativi

- Leggere favole della tradizione e favole moderne
- Individuare le caratteristiche del genere
- Comprendere la morale
- Riflettere sul comportamento dei protagonisti per trarne insegnamento.
- Creare nuove favole

Tempi

Dicembre - gennaio

Materiali

Fedro, Il cervo e i buoi.

Esopo, Il leone, la volpe e il cervo.

Esopo, l'asino che portava il sale.

Fedro, La volpe e la cicogna.

Fedro, Il lupo e la gru.

J. de La Fontane, La cicala e la formica

G. Rodari, Il topo dei fumetti.

Verifica

Assegnazione di un compito in classe: vengono consegnate agli alunni delle schede su cui sono state incollate foto o disegni di due o tre animali e si chiede di inventare una favola che abbia quei protagonisti.

Scheda operativa

UDA INTERDISCIPLINARE

TITOLO: LABORATORIO DI CITTADINANZA ATTIVA I DIRITTI DELL'UOMO E DEL CITTADINO

Si tratta di un semplice ma efficace percorso di educazione alla cittadinanza sulla questione sulla questione della pena di morte rivolto agli alunni della Scuola Superiore di primo grado (classe terza).

Il seguente percorso coinvolge tutti gli alunni in prima persona, permettendo tra loro socializzazione e riflessione su una tematica sempre più attuale.

Gli alunni BES o DSA saranno coinvolti in prima persona e supportati dal gruppo mediante la guida dei docenti coinvolti.

Si propone di seguito uno schema da poter prendere in considerazione.

Struttura dell'Uda:

Scuola: Superiore di Primo grado

Classe: terza

Titolo: Laboratorio di cittadinanza attiva: i diritti dell'uomo e del cittadino

Discipline coinvolte: educazione alla cittadinanza, storia, geografia, italiano

Competenza attesa

Gli alunni rielaborano criticamente quanto affrontato in classe e problematizzano la tematica della pena di morte, dimostrando di aver acquisito sensibilità riguardo all'argomento trattato e ai diritti umani in generale.

Compito di realtà

Simulare in classe la proposta di abrogazione della pena di morte da promuovere in un ipotetico parlamento: gli alunni, divisi in piccoli gruppi, dovranno presentare una relazione contraria o a favore, prima che si passi alla votazione finale.

Abilità

- Costruire una carta dei Paesi del mondo in cui è prevista la pena di morte
- Costruire la carta degli Stati americani in cui è prevista la pena di morte
- Mettere in relazione le varie dichiarazioni in favore dei diritti umani con la realtà
- Raccogliere e organizzare criticamente informazioni a favore e contro il mantenimento della pena di morte.

Scheda operativa

Attività

- Brainstorming per verificare quanto i ragazzi conoscano i diritti umani e la pena di morte
- Lezione frontale e dialogata per introdurre l'argomento e comunicare i contenuti
- Attività laboratoriali relative alla realizzazione delle carte e al reperimento di informazioni sul tema
- Discussioni in classe guidate dall'insegnante
- Visione di film relativi al tema
- Riferimento all'attualità: lettura e commento di alcuni articoli che si riferiscono al tema
- Realizzazione compito di realtà.

Verifiche e valutazione

- Test scritto a risposta multipla inerente ai contenuti trattati.
- Valutazione del lavoro di gruppo (relazione da esporre in occasione del compito di realtà).

DISPRASSIA: DIFFICOLTÀ OSSERVABILI

- allacciarsi le scarpe
- abbottonarsi
- scrivere
- disegnare
- copiare, scrivere
- assemblare puzzle
- costruire modelli
- giochi di pazienza
- giochi di costruzione
- giocare a palla
- lanciare ed afferrare una palla
- fare attività sportive
- comprendere percorsi
- nel linguaggio: articolazione di parole, fonemi

ULTERIORI SEGNALE DI POSSIBILE DISPRASSIA

- Goffaggine: caratterizzata da movimenti impacciati, alterati nelle sequenze temporali, maldestri e poco o affatto efficaci
- Posture inadeguate, dipendenti da scarsa consapevolezza del proprio corpo, le quali interferiscono sia sul mantenimento di un buon equilibrio sia sulla coordinazione del movimento
- Confusione della lateralità con difficoltà ad orientarsi nello spazio e di trovare il proprio posto in una situazione nuova
- Problemi di consapevolezza del tempo con difficoltà nel rispettare gli orari e nel ricordare i compiti nella giornata
- Ipersensibilità al contatto fisico e problemi a portare vestiti in modo confortevole
- Problemi nell'eseguire attività fisiche come correre, prendere ed usare attrezzi, tenere la penna e scrivere
- Ridotto sviluppo delle capacità di organizzazione, con conseguenti evidenti difficoltà nell'eseguire attività che richiedono sequenze precise
- Facile stancabilità
- Scarsa consapevolezza dei pericoli
- Comportamenti fobici, compulsivi ed immaturi



CLIL PER DSA? UNA PROPOSTA

Insegnare l'arte in lingua straniera

di Stefano Cagnazzo


Le difficoltà dei DSA nelle arti

Non è una novità che i dislessici abbiano bisogno di modalità alternative attraverso cui apprendere gli insegnamenti scolastici perché altrimenti, come ebbe a dire una volta Albert Einstein, sarebbe come "chiedere ad un pesce di arrampicarsi su un albero" e purtroppo ancora oggi, a volte, nella scuola, si richiede non solo ai pesci di arrampicarsi sugli alberi, ma anche di ridiscendere.

Per ogni materia scolastica lo studente dislessico necessita di strumenti differenti, come per esempio la calcolatrice per la matematica o il computer per scrivere i temi di italiano. Ma quali strumenti compensativi o quali misure dispensative sono necessarie con le materie artistiche? Qui il discorso si fa più complicato, perché il mezzo cambia a seconda della disciplina artistica che si tenta di imparare.

Per la musica, ad esempio, è noto che i dislessici abbiano difficoltà a leggere lo spartito musicale, per cui una buona soluzione potrebbe essere quella di procurarsi uno spartito musicale che riporti scritto il nome delle note da suonare. Per materie come il disegno artistico, invece, le cose si fanno più difficili, soprattutto se lo studente in questione è anche disgrafico.

Qui purtroppo non c'è una vera e propria "soluzione al problema"; qualcuno potrebbe pensare che disegnando al computer la cosa si possa risolvere, ma non è così, dato che anche quella è una forma di disegno "a mano



SOMMARIO

- Le difficoltà dei DSA nelle arti
- Metodo CLIL per DSA
- CLIL per una lezione di storia dell'arte con utilizzo di strumenti compensativi

libera". Purtroppo in questo campo la tecnologia non è ancora riuscita a creare un adeguato "strumento compensativo" e dunque è importante, in fase di valutazione, tenere conto, come stabilisce l'articolo 10 del DPR 122/09 "delle specifiche situazioni soggettive".

Dal punto di vista dello studio teorico della storia dell'arte, invece, possono essere utilizzate le stesse tecniche che vengono usate per l'apprendimento delle altre materie, potendo contare anche su uno strumento compensativo tecnologico interessante, che abbiamo visto già venire usato all'interno dei musei, ovvero quello delle "Audio Guide". Questi strumenti non solo sono un vantaggio per il fatto che evitano il ricorso alla lettura, ma anche perché spesso ti spiegano dettagli che nei comuni libri di testo non sempre si trovano. Del resto, le audio guide, essendo realizzate su specifiche tematiche (quelle a cui sono dedicate le mostre museali), costituiscono una sorta di "corso monografico prêt-à-porter", oltretutto multilingue, in perfetta modalità CLIL.

La Legge 170/2010 e le relative Linee Guida del luglio

CLIL per DSA? Una proposta



2011 più volte sottolineano come lo studio delle lingue straniere costituisca uno scoglio nel percorso di studi degli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento. Ciò, come conseguenza, ha comportato dubbi e perplessità di fronte all'introduzione, nella scuola secondaria di secondo grado, della didattica CLIL, ovvero il "Content and Language Integrated Learning", apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare.

La Legge di Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado avviata nel 2010 ha infatti introdotto l'insegnamento CLIL anche negli ordinamenti scolastici italiani.



Metodo CLIL per DSA

In teoria, qualunque disciplina può essere insegnata in lingua straniera, ma nel caso di ragazzi DSA o BES, alcuni punti fermi vanno considerati, prima di avviare tale attività didattica:

1. la **scelta della materia** da insegnare in lingua straniera è fondamentale. Potendolo fare, meglio se si punta verso una disciplina consona agli studenti DSA o BES presenti in classe, fermi restando i vincoli posti dalla legge in materia;
2. **scrivere l'obiettivo o gli obiettivi di apprendimento** programmati per la singola lezione sulla lavagna perché gli studenti possano focalizzarsi ed avere ben chiaro che cosa andranno ad apprendere;
3. mostrare e scrivere alcune **key-words** o alcune immagini relative all'argomento di studio;
4. all'inizio della lezione **prevedere la possibilità di ricorrere**, per alcuni termini più complessi, **all'aiuto della madre lingua**;
5. **accettare**, inizialmente, anche gli **errori nell'esposizione in lingua straniera** e, solo in un secondo tempo, lavorare sulla correzione di quello che non va, al fine di non bloccare la "fluency" comunicativa.

Infine, da un punto di vista prettamente organizzativo, risulta utile segnalare un pratico "Fascicolo di lavoro CLIL per i docenti", messo a disposizione dall'Area Peda-

gogica del Dipartimento Istruzione e Formazione della Provincia di Bolzano, strutturato in quattro punti:

- introduzione ai principi teorici di base;
- glossario dei principali termini relativi al metodo CLIL;
- check-list;
- schede di progettazione ed appendice con le norme di riferimento.

Chi non l'ha ancora sperimentato, potrà provare a cimentarsi con questa nuova esperienza.



CLIL per una lezione di storia dell'arte con utilizzo di strumenti compensativi

Ma vediamo, in particolare, come sia possibile approntare una lezione di storia dell'arte, restando, quindi, nell'ambito di una disciplina insegnata nei licei, ma che andrebbe rivalutata e considerata come arricchimento personale e culturale per tutti, data anche la ricchezza del patrimonio artistico in Italia.

Insegnare storia dell'arte in lingua inglese comporta, particolarmente per studenti BES e DSA, un doppio livello di difficoltà, ovvero quelle connesse ai contenuti ed alle peculiarità della disciplina e quelle connesse alla comprensione e produzione della lingua inglese, specifica per quella materia.

Pertanto sia il docente che il discente devono essere in grado di definire, di fronte alle immane difficoltà, a quale aspetto esse siano principalmente correlate, come visualizzato nel seguente grafico:

HOW DO WE DIFFERENTIATE LEARNERS?	
Good at ART	Not so good at ART
Good at LANGUAGE	Not so good at LANGUAGE

Ovviamente, la tipologia più "difficile" di studenti è rap-

CLIL per DSA? Una proposta

presentata da coloro che presentano difficoltà sia di tipo linguistico sia nella specifica disciplina.

Con questi studenti, gli insegnanti dovranno intervenire in modo più mirato e - ovviamente - si tratterà quasi sempre di alunni con Disturbo di Apprendimento o con Bisogni Educativi Speciali.

Come dovrà intervenire, allora, il docente?

Sicuramente, dovrà puntare su un uso strutturato di strumenti compensativi, che sarà di tre livelli:

WORD LEVEL – TEXT LEVEL – SENTENCE LEVEL

WORD LEVEL	TEXT LEVEL	SENTENCE LEVEL
REALIA	DIAGRAMS	SENTENCE STARTERS
LABELS	VIDEO	QUESTION STARTERS
WORD BANKS	MODEL TEXTS	SUBSTITUTION TABLES
GLOSSARIES	DUAL TEXTS	SENTENCE GAP-FILLS
TARGET-LANGUAGE DICTIONARIES	LANGUAGE FRAMES	SPEECH AND THOUGHT BUBBLES
BILINGUAL DICTIONARIES		
HIGH FREQUENCY WORDS		

Questo tipo di supporto, correlato all'arricchimento lessicale, testuale e sintattico, può essere pensato per qualunque argomento.

Nella sezione **Strumenti Pratici** (pp. 25) abbiamo provato ad applicarlo ad un breve testo sull'arte gotica in Inghilterra.

Come si vedrà, il testo scritto reca evidenziate in grigio (ma qualunque altro colore andrà benissimo) i passaggi principali, ovvero le parti del testo ritenute essenziali. Il testo scritto non andrà presentato prima dell'ascolto, ma contestualmente ad esso, in modo da favorire una presentazione inclusiva dell'argomento, in cui possano essere favoriti tanto lo stile di apprendimento visivo, quanto quello uditivo.

“ La scelta della materia da insegnare in lingua straniera è fondamentale. Potendolo fare, meglio se si punta verso una disciplina consona agli studenti DSA o BES presenti in classe, fermi restando i vincoli posti dalla legge in materia. ”

All'inizio della lezione, si scriverà sulla lavagna il titolo (GOTHIC ARCHITECTURE, ripetendolo più volte, in modo che sia chiaro e condiviso l'argomento) ed alcune key-words, accompagnate da immagini.

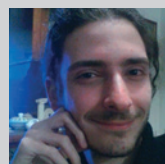
Inoltre, per i termini più tecnici o meno diffusi, si accetterà, in fase iniziale, il passaggio attraverso la lingua madre. Infine, si eviterà di intervenire immediatamente sugli errori di accento e pronuncia, per evitare l'innescarsi del filtro affettivo, che rischierebbe di bloccare definitivamente la produzione linguistica e, alla lunga, inficerebbe definitivamente una fluency adeguata.

La reiterazione del materiale linguistico (in particolare quello nuovo), favorirà l'acquisizione graduale ed una produzione, sia pure semplice, ma sempre più corretta ed adeguata.

Strumenti pratici

Puoi applicare quanto appreso in questo articolo aiutandoti con le schede:

- Scheda operativa - GOTHIC ARCHITECTURE IN ENGLAND (pag. 25)



Stefano Cagnazzo è tutor per studenti Bes e Dsa e laureando in Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo.



OLTRE IL LIS: IL LINGUAGGIO DEI SEGNI NELLE NOSTRE SCUOLE

La multimedialità per gli studenti sordo-muti

di Nicola Fasciano

La nascita della Lingua dei segni italiana (LIS)

Risale alla seconda metà del 1700, a cura di Charles-Michel de l'Épée, fondatore della scuola di Parigi per sordi, la prima scrittura conosciuta e strutturata in una forma sistematica, della lingua utilizzata dai suoi allievi sordi. È un dato di fatto, anche se non sempre conosciuto e condiviso, che a diverse nazioni appartengano diversi sistemi dei segni e, quindi, una diversa lingua. La nascita della lingua dei segni italiana (LIS) può essere datata nella prima metà del 1800, anche se inizialmente ne fu impedita un'ampia diffusione soprattutto in ambito educativo. È solo a partire dagli anni sessanta che William Stokoe, ricercatore americano, dimostrò che questa forma di comunicazione non è una semplice mimica, ma una vera lingua, con un suo lessico e una sua grammatica, in grado di esprimere qualsiasi messaggio. È ovvio che sia una modalità visivo-gestuale, ma affinché i gesti assumano un significato è necessario che diventino "segni" convenzionalmente codificati, ovvero che rispettino dei parametri in grado di identificarli (ad esempio il "luogo" in cui le mani si posizionano rispetto al corpo del segnante, ecc.).

Non si tratta assolutamente di una lingua alfabetica, poiché è strutturata in unità minime dette cheremi, la cui combinazione dà vita ai segni. Sono molte le informazioni errate che si hanno su questo particolare mondo. Tra le tante è importante ricordare che non tutta la comunità dei sordi usa la LIS, ovvero che esiste una buona parte di sordi oralisti che non si riconoscono nella comunità dei sordi o che non sono interessati

SOMMARIO

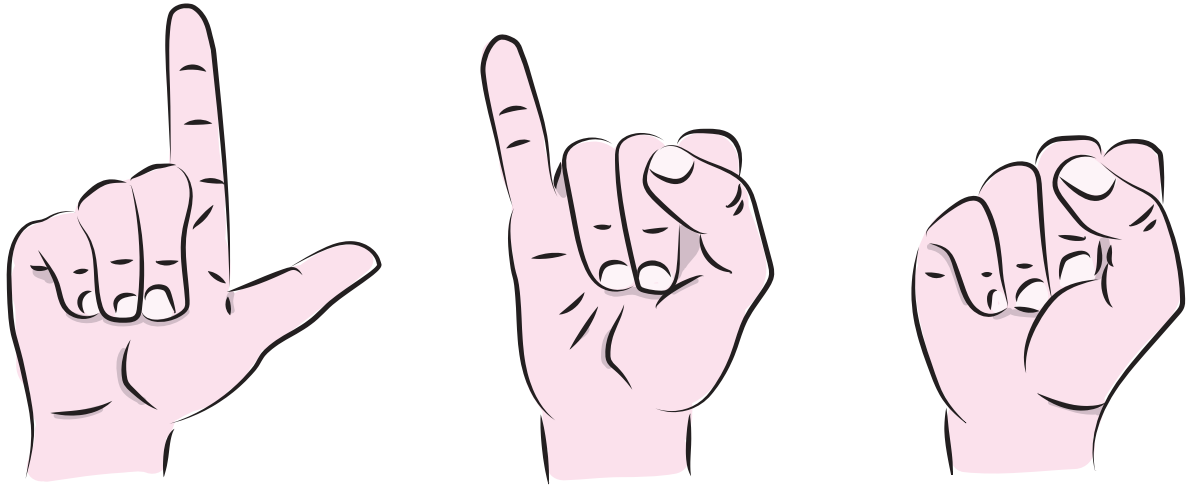
- La nascita della Lingua dei segni italiana (LIS)
- Traduttori multimediali di LIS
- Metodi per l'apprendimento della LIS
- Conclusioni

ad avere contatti frequenti con essa. Ad oggi, in Italia, la nostra lingua dei segni non ha ancora ottenuto alcun riconoscimento a livello nazionale, anche se è in corso da tempo l'iter legislativo. In Europa, Italia, Malta e Lussemburgo restano gli unici Paesi a non aver riconosciuto ufficialmente la propria lingua dei segni. La LIS, come tutte le lingue, è in continua evoluzione e questa dipende dall'uso reale che se ne fa e l'utilizzo della tecnologia e, quindi, degli strumenti multimediali, aiuta non poco.



Traduttori multimediali di LIS

Uno dei primi sistemi utilizzati come traduttore multimediale portatile in lingua dei segni per non udenti, è il **sistema BLUESIGN**. Si tratta di un sistema automatico, risultato molto valido anche nella didattica,



in grado di riprodurre sul display di un pc l'animazione di una figura tridimensionale corrispondente alla traduzione in segni di una parola e/o frase della lingua italiana. Un altro progetto simile a Bluesign è chiamato ATLAS. La piattaforma **ATLAS**, prodotta dall'omonimo consorzio formato da prestigiosi istituti e aziende quali Politecnico di Torino, la RAI, Microsoft, etc..., è costituita da moduli indipendenti e asincroni che consentono di accettare in ingresso differenti tipologie di contenuti sorgente quali video, pagine Televideo, sottotitoli, contenuti web, e forniscono in uscita la loro traduzione nella Lingua dei Segni Italiana (LIS). La traduzione viene visualizzata tramite un attore virtuale animato in computer grafica 3D ed è fruibile su differenti tipologie di terminali utente: Decoder DTT, Personal Computer, iPad, SmartPhone.



Metodi per l'apprendimento della LIS

Uno dei metodi per apprendere la lingua dei segni è il Metodo C'È, un metodo interattivo che si serve di lezioni frontali con un docente, formati video ed esercitazioni con l'ausilio di un tool multimediale. Il Metodo C'È ricorre sia alle nuove tecnologie sia alla creazione di una comunità virtuale di segnanti, tanto nativi quanto udenti, in modo che le interazioni siano accessibili, genuine e disponibili in rete in formato di videoconferenze. Creato dalla Cooperativa Alba di Torino per l'insegnamento della LIS agli udenti, questo metodo, attraverso supporti tecnologici quali DVD e software per PC, integra lezione in classe e lavoro autonomo da svolgere a casa attraverso lezioni su CD dove si trovano approfondimenti e ulteriori apprendimenti, per una media di 4-6 ore di impegno settimanale a casa. La lezione in "classe" viene proposta per piccoli gruppi, da 3 a 6 persone per consentire al docente di ricevere un feedback immediato da ogni studente e una migliore collaborazione tra gli studenti stessi. Non è quindi un

apprendimento individuale bensì di gruppo, un piccolo gruppo che, fa concepire i membri come colleghi, e non come compagni.

Fondamento del **Metodo C'È** non è l'uso del libro di testo, poiché la forma scritta è stata completamente evitata. Infatti l'unico elemento utile per la trasmissione di dati in LIS è il filmato video, essendo la LIS una lingua senza forma scritta. L'uso dei giochi è anche molto utilizzato per apprendere la LIS. Per esempio "**Manipolare per comunicare**" si propone come un kit ludico-educativo a basso costo costruito con stampa 3D e Arduino, utilizzabile come sussidio per l'apprendimento della dattilografia LIS per bambini sordi, sordociechi e udenti. Il progetto è composto da un kit, che comprende **26 manine colorate** (modellate per ogni lettera dell'alfabeto LIS), e da una mano **robotica controllata da Arduino**, utilizzabile per creare giochi interattivi per i bambini. Un progetto per tutti, nato per i bambini ma anche per gli adulti che vorrebbero imparare a utilizzare la LIS, grazie al tatto, giocando e divertendosi. Le 26 manine colorate – tutte modellate dalla ideatrice del gioco, Elena Dell'Antonia, sono state pensate per essere utilizzate anche senza mano robotica: l'obiettivo è quello di creare un **sussidio didattico** che sia il più simile possibile ad una mano reale e che permetta di capire come vanno posizionate le dita per riprodurre l'alfabeto LIS; sono un ottimo strumento perché permettono di studiare e toccare i modelli in tutte le sue prospettive, cosa che i supporti bidimensionali attualmente non permettono. I **modelli 3D** dell'intero alfabeto LIS sono stati caricati su **Thingiverse**, il più grande sito dedicato alla condivisione di file di oggetti per la stampa 3D creati dagli utenti. Tra gli strumenti di ausilio multimediale in aiuto alle persone sorde, un capitolo a parte meritano le guide dei musei o, comunque, delle aree archeologiche o culturali in genere. Cominciamo con VEASYS Tour, una guida multimediale realizzata per il Polo museale di Venezia, accessibile a tutti, da telefonini, smartphone e tablet, anche in presenza di disabilità sensoriali o linguistiche per visitare e conoscere - gratuitamente - i capolavori del Museo Archeologico Nazionale e il Museo d'Arte

Orientale di Venezia. L'applicazione "**Palazzo Massimo in Lingua dei Segni**", che nel 2014 ha anche vinto il Premio Europeo di Eccellenza per il Turismo Accessibile, è uno strumento promosso dal Servizio Educativo della Soprintendenza Speciale per i Beni Archeologici di Roma in collaborazione con la Facoltà di Ingegneria dell'Università degli Studi Roma Tre e l'Istituto Statale per Sordi di Roma. Si tratta della realizzazione di un'applicazione gratuita per tablet e smartphone dedicata ai visitatori non udenti che potranno usufruire di questo servizio scaricandolo direttamente sul proprio supporto o facendo richiesta, presso il punto informazioni del museo, di un tablet sul quale sarà installata la video-guida. A Milano le persone sorde in visita al **Museo Bagatti Valsecchi** di Milano potranno utilizzare un'applicazione, da scaricare sul proprio smartphone o tablet, per visitare la storica casa museo di via Gesù senza alcuna barriera alla comunicazione. La speciale video guida - la prima a Milano in Lis - è stata ideata e prodotta da un team di esperti sordi del Gruppo Multimediale di Ens Milano e dalla cooperativa "Segni di Integrazione Piemonte - Paolo Basso" e dalla Direzione museale che ha approvato i contenuti. È stata realizzata grazie a un contributo del Comune di Milano. Ricerche hanno appurato che individui con sordità prelinguistica mostrano nel tempo notevoli problemi

“ In Europa, Italia, Malta e Lussemburgo restano gli unici Paesi a non aver riconosciuto ufficialmente la propria lingua dei segni. ”

di competenza linguistica. L'uso delle tecnologie si è dimostrato di notevole utilità per la promozione delle competenze linguistico-comunicative dei sordi, anche attraverso lo sviluppo di servizi di e-learning dedicati, ma ancora non pare possibile parlare di un vero superamento delle barriere che ostacolano l'autentica inclusione linguistica dei sordi. La grande partecipazione dei sordi alle attività dei più comuni social network per attività di comunicazione e di interazione quotidiana lascia intravedere nuove possibilità in questa direzione. Nei social network, i sordi sono completamente immersi nella lingua scritta nazionale e scrivono in contesti di comunicazione autentici, con la possibilità di esercitare e sviluppare le proprie competenze linguistiche. I progetti relativi alle omonime piattaforme **FIRB-VISEL** e **DEAL-TOI**, i cui riferimenti sono riportati nella parte della rivista dedicata agli "**Strumenti pratici**", hanno approfondito gli aspetti legati ai Social.



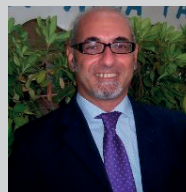
Conclusioni

Nel presente lavoro abbiamo approfondito la LIS e alcune delle applicazioni multimediali della lingua dei segni italiana, nella consapevolezza che ne esistono diverse di lingue dei segni. Ma esiste anche un tentativo di superamento della diversità, che si propone comunque un obiettivo ancora più ambizioso, ovvero di creare una lingua dei segni utilizzabile anche dagli udenti e a livello internazionale. Infatti **Uniwording**, così è denominato il progetto, nasce come lingua dei segni di sintesi ed è rivolta a tutti. È composta da una selezione, tra le varie lingue segniche usate dai sordi nel mondo, dei segni che meglio si prestano alla creazione di un linguaggio di base adatto a tutti, e per tutte le età. È basata su una app disponibile solo come prototipo e che a breve sarà disponibile, denominata Uniwording, che dà la possibilità di reperire e apprendere questa lingua di base universale in modo autodidatta, economico e divertente.

Strumenti pratici

Puoi applicare quanto appreso in questo articolo aiutandoti con le schede:

- Scheda operativa - SITOGRAFIA LINGUAGGIO DEI SEGNI (da pag. 27 a pag. 29)



Nicola Fasciano è Laureato in Scienze dell'informazione. Nell'ambito scolastico si è occupato di formazione e attività di laboratorio sull'uso degli strumenti software compensativi per studenti DSA nelle scuole del Lazio e dell'Emilia Romagna. Tutor studenti BES.

PROGETTARE PER COMPETENZE, INCLUDENDO...

Strategie, strumenti e metodologie innovative

di Adelina Guerrera

Per poter effettivamente offrire agli studenti occasioni utili a costruire la propria competenza, oltre alla creazione di un curriculum organico e sistematico, è necessario predisporre strumenti, tecniche e strategie centrati sulla competenza. Potrebbe sembrare strano, a prima vista, accostare il tema della competenza a quello dell'inclusione.

Il termine «inclusione» rimanda a un'idea di scuola accogliente, che si prende cura di ciascun alunno, che presta un'attenzione privilegiata a chi è ultimo, stenta, fa fatica a tenere il ritmo dei compagni.

Dal canto suo, il termine «competenza» richiama l'idea della qualità, dell'eccellenza delle prestazioni, del successo scolastico come premessa al successo nella vita.

Nella società odierna si sta affermando sempre più una concezione meritocratica di tipo individualistico, che mette in discussione i valori dell'inclusione, della solidarietà sociale, del lavoro cooperativo.

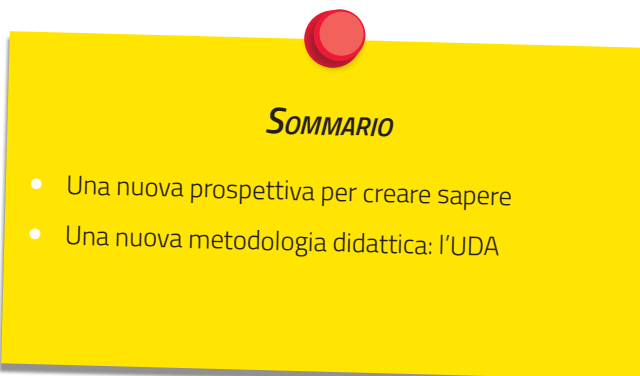
Si esalta la competizione, perdendo però di vista il valore complementare della solidarietà.

L'enfasi sulla realizzazione personale si accompagna a una concezione individualistica dell'educazione, nella quale non c'è posto per gli altri, se questi possono rappresentare un ostacolo al desiderio di affermazione personale.

La cultura in cui viviamo spinge sempre più in tale direzione, favorendo una dimensione competitiva nella vita personale e nella relazione con gli altri così da rischiare di dare poca importanza al valore e al ruolo che gli altri possono avere nella propria soddisfazione personale.

Non si tratta, dunque, di rifiutare la competizione, ma di leggerla in un contesto diverso; è importante condividere il proprio successo personale con gli altri così che il gruppo non si senta escluso, ma importante.

In questa ottica la scuola è chiamata a svolgere un compito



SOMMARIO

- Una nuova prospettiva per creare sapere
- Una nuova metodologia didattica: l'UDA

fondamentale, quello di diventare scuola-comunità.

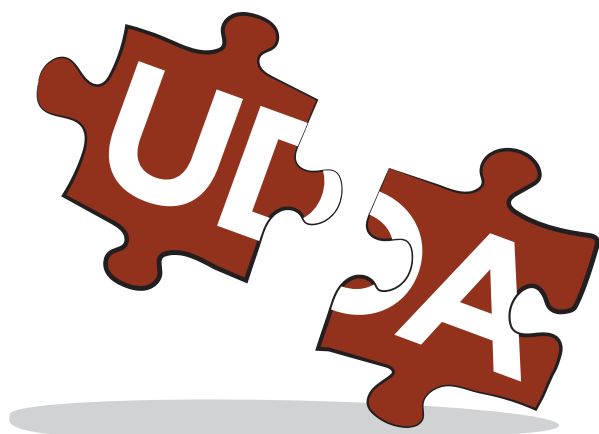


Una nuova prospettiva per creare sapere

La didattica tradizionale, basata prevalentemente sull'azione del docente, sulla trasmissione di conoscenze e sull'esercizio di procedure, permette di conseguire al massimo delle buone abilità. La competenza, invece, si vede e si apprezza in situazione, come "sapere agito", capacità di reagire alle sollecitazioni offerte dall'esperienza, mobilitando tutte le proprie risorse cognitive, pratiche, sociali, metodologiche, personali.

Accanto alle lezioni, alle esercitazioni, al consolidamento di procedure, che pure non vanno certo eliminati, è necessario prevedere discussioni, lavori in gruppo, studio di casi, soluzioni di problemi di esperienza, presa di decisioni, realizzazione di compiti significativi.

La competenza è costituita da conoscenze e abilità, quindi esse vanno assolutamente mantenute e fornite ai livelli



più alti. Ciò che si differenzia è la prospettiva con cui esse vengono offerte agli alunni, attraverso approcci induttivi, improntati alla problematizzazione, alla costruzione sociale della conoscenza, alla contestualizzazione del sapere nell'esperienza, all'attribuzione di senso e significato ai contenuti e alle conoscenze.

Ai docenti non si chiede di insegnare cose diverse, ma di **scegliere con accuratezza i contenuti che vogliamo diventino conoscenze e abilità**; di dare alle conoscenze una prospettiva diversa, collegata al significato etico della competenza per la formazione della persona e del cittadino.

Nella scuola del passato la soluzione era semplice. La scuola premiava quelli che rispondevano alle richieste standard. Chi si staccava da esse perché le sue prestazioni erano più elevate lo vedeva riconosciuto dall'eccellenza del voto; chi non raggiungeva lo standard prefissato veniva bocciato o abbandonava. Come in uno specchio, la scuola rifletteva, con le sue classifiche, il posizionamento sociale e culturale. Salvo eccezioni, la scuola non «promuoveva» veramente nessuno, ma «certificava» una classifica stilata dalla vita, come ben ha messo in luce la scuola di Barbiana, quando ha parlato della differenza tra Pierino e Gianni, tra il figlio del dottore, che la scuola ce l'ha a casa, e il figlio del mezzadro, che la scuola ha respinto (si veda Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, 1967).

Poi le cose sono cambiate e la scuola italiana si è incamminata decisamente lungo la strada della cultura inclusiva. Non è stato facile affrontare la sfida della diversità e organizzare una risposta didattica veramente efficace. Tuttavia, nonostante difficoltà e carenze, l'esperienza diffusa testimonia non solo la generosità degli insegnanti che si sono fatti accoglienti, ma la qualità delle soluzioni didattiche messe in campo.

L'accoglienza ha consentito di sviluppare competenza professionale, che rappresenta la condizione perché ci sia vera accoglienza. Ma è anche la garanzia di una scuola migliore per tutti.

Essere consapevoli di questo dovrebbe cancellare l'idea che la scelta inclusiva tolga opportunità agli alunni più dotati. L'inclusione non è incompatibile con la qualità, l'accoglienza ha bisogno della competenza per potersi manifestare appieno. Ma l'inclusione non è la scelta più semplice,

richiede una forte motivazione, che va continuamente rinnovata e alimentata.

L'opzione per una didattica che promuova competenze è un'opzione valida per tutti gli alunni, nessuno escluso.

Sapere che la competenza si sviluppa solo quando si è posti di fronte ad un compito impegnativo e significativo offre una preziosa indicazione didattica per tutti gli alunni, anche per quelli che presentano bisogni educativi speciali. La dedizione verso chi ha un "bisogno speciale" non deve tradursi in una facilitazione di tipo assistenziale, ma, al contrario, in un'attivazione di tutte le risorse personali, una mobilitazione a dare il meglio di sé, abbandonando qualsiasi forma di iperprotettività, che non aiuta a sviluppare autonomia e a sperimentare la gioia del successo personale.



Una nuova metodologia didattica: l'UDA

Secondo le Indicazioni Ministeriali un'unità di apprendimento è un percorso strutturato di apprendimento che ha lo scopo di costruire competenze attraverso la realizzazione di un prodotto, materiale o immateriale, in contesto esperienziale.

Questo nuovo percorso stabilisce un cambiamento nel paradigma della formazione: da una didattica teaching centered a una didattica learning centered che permette di formare persone competenti, ossia:

- autonome e responsabili,
- consapevoli delle proprie responsabilità;
- capaci di instaurare relazioni positive;
- capaci di affrontare compiti e problemi in modo efficace.

In tal senso la competenza è da intendersi come la combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto.

Pertanto, formare una persona competente vuol dire che questi sa:

*essere
agire
reagire
co-agire
PENSANDO*

Questo dimostra che la **Didattica per competenze** è orientata:

- all'apprendimento significativo;
- alla personalizzazione;
- alle buone pratiche condivise a livello di sistema.

Alla luce di quanto affermato, la didattica per competenza rivoluziona la prospettiva: le discipline vanno intese, pertanto, come contesto e strumento per la costruzione delle competenze.

Secondo le Indicazioni Ministeriali le otto competenze chiave che ciascun individuo deve acquisire nel percorso formativo sono:

- Imparare ad imparare
- Progettare
- Comunicare
- Collaborare e partecipare

Progettare per competenze, includendo...

- Agire in modo autonomo e responsabile
- Risolvere problemi
- Individuare collegamenti e relazioni
- Acquisire e interpretare informazioni.



Pillole di didattica per competenze e inclusione: un esempio pratico

Facciamo qualche esempio pratico: se un docente di Storia della Scuola Primaria o Superiore di Primo Grado deve spiegare gli Antichi Egizi partirà dalle conoscenze spontanee di ciascun alunno, compreso l'alunno Bes.

Non utilizzerà, dunque, la frase "Oggi studiamo gli Antichi Egizi", ma capovolgerà l'attenzione sul discente con la frase "Cosa sapete degli Antichi Egizi, della cultura, delle usanze?".

Solo dopo aver ricostruito la mappa delle conoscenze spontanee, arriverà a mostrare quelle delle conoscenze formali, esplicitando il risultato atteso in termini di conoscenza scientifica.

Per costruire questa nuova metodologia didattica utilizzerà mediatori didattici diversi, la strutturazione di compiti autentici di realtà dove esercitare esperienze e risolvere problemi così che tutta la classe, inclusi gli alunni con difficoltà di apprendimento, si sentano protagonisti, partecipando attivamente e in cui il docente funga da mediatore e facilitatore dell'apprendimento.

Un esempio potrebbe essere quello di dare a ciascun alunno, nessuno escluso, il seguente "compito di realtà":

"Tu sei il faraone Ramses II e vuoi dare disposizione per quando morirai: immagina e costruisci i momenti più salienti del momento funerario, del trattamento del corpo, della cerimonia funebre, degli arredi funebri, della conservazione del corpo e della tomba.

Disponi e dai indicazioni ai tuoi sudditi su come procedere e cosa fare, costruisci un cartellone e rappresenta attraverso le immagini, supportate dalle didascalie, i compiti richiesti e svolti".

Quando l'alunno con disturbi dell'apprendimento sarà chiamato a svolgere il compito di faraone sarà supportato da un altro alunno così da creare cooperazione tra pari, guidati e mediati dal docente.

Alla fine dell'attività, le realizzazioni del cartellone o di più cartelloni verranno esposti in Aula Magna e supportati da una breve presentazione.

L'attività, apparentemente solo ludica, coinvolgerà ogni singolo alunno, assumendo una volta il ruolo di faraone, un'altra di suddito, permetterà la costruzione delle competenze e rafforzerà il senso dell'integrazione, dell'aiuto tra pari e del dell'apprendimento cooperativo.

A riguardo potrebbero essere coinvolti sia il docente di Italiano che di Arte così da creare un percorso interdisciplinare.

Il docente o i docenti coinvolti, alla fine dell'attività, saranno chiamati a valutare il compito significativo di realtà prodotto

da ogni singolo discente; verranno valutate oltre le conoscenze e le abilità conseguite e/o potenziate, soprattutto:

- il processo mediante osservazione (come lavora, come si relaziona, la diligenza, la puntualità, la capacità di far fronte alla crisi);
- il prodotto;
- la riflessione mediante la relazione scritta e orale individuale del lavoro svolto.

Dunque, per progettare la didattica per competenze si può seguire indicativamente il seguente schema che propone dei suggerimenti procedurali, sintetizzati nei punti di seguito riportati:

- individuare le competenze prevalenti da sviluppare nell'Uda;
- indicare i traguardi che si vorranno raggiungere;
- immaginare i problemi su cui il COMPITO SIGNIFICATIVO DI REALTÀ;
- specificare le conoscenze e le abilità da acquisire nel corso dell'Uda connesse alle competenze;
- tracciare uno schema di fasi di sviluppo;
- contestualmente, indicare le possibili esperienze;
- pianificare i tempi, definire le metodologie, scegliere gli strumenti, determinare le risorse necessarie.

Non è difficile progettare per competenze, occorre però una rivalutazione del proprio ruolo di docente non come dispensatore di nozioni ma come mediatore e facilitatore dell'apprendimento, spostando la centralità del lavoro dal docente al discente, dal contenuto alla conoscenza e dalla conoscenza alla competenza.

Solo in questi termini si può costruire un apprendimento cooperativo e sociale, diverso da quello individuale e antagonistico che permette di raggiungere a tutti il successo formativo.

Strumenti pratici

Puoi applicare quanto appreso in questo articolo aiutandoti con le schede:

- Scheda operativa - UDA DI ITALIANO (pag. 30)
- Scheda operativa - UDA INTERDISCIPLINARE (pag. 31-32)



Adelina Guerrera è Docente di Lettere presso Istituti Superiori, specializzata in Pedagogia e Didattica dell'apprendimento, ha in attivo con diverse riviste pubblicazioni scientifiche sui temi in questione.



CHIARIMENTI SULLA DISPRASSIA

Come può condizionare il rendimento del ragazzo e quali strategie adottare

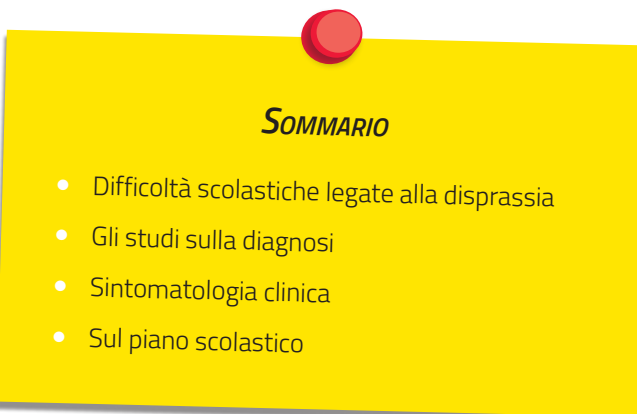
di Claudia e Rossana Gabrieli

Nel nostro Paese si parla davvero poco di disprassia, un disturbo di cui si notano, anche in modo evidente, gli effetti, ma senza saperli ricondurre alla giusta causa. È giusto, invece, cercare di saperne di più, anche in virtù del fatto che compromette, poco o molto, il percorso scolastico di chi ne è affetto.

Cominciamo con un corretto inquadramento clinico. La **disprassia** consiste in un disturbo che riguarda la coordinazione e il movimento e che può comportare problemi anche nel linguaggio. Da un punto di vista neurologico, la si può definire come *"la difficoltà di compiere gesti coordinati e diretti a un determinato fine"*. Secondo R.C. Russo, "la Disprassia Evolutiva è un disturbo congenito o precocemente acquisito dell'attività motoria intenzionale programmata e pianificata per uno scopo ed eseguita con abilità in individui con normali potenzialità intellettive, ma che si riflettono sulle autonomie personali, gli apprendimenti e le relazioni".

Ad esempio, il bambino può mostrare difficoltà nell'esecuzione di movimenti fini e/o complessi, come ad esempio allacciarsi le stringhe delle scarpe o colorare un disegno.

La disprassia può essere acquisita (per esempio in seguito ad un danno cerebrale causato da un trauma cranico) o associata ad un ritardo del normale sviluppo neurologico. In ogni caso, si tratta di una patologia complessa, con complicazioni che vanno dal motorio al



SOMMARIO

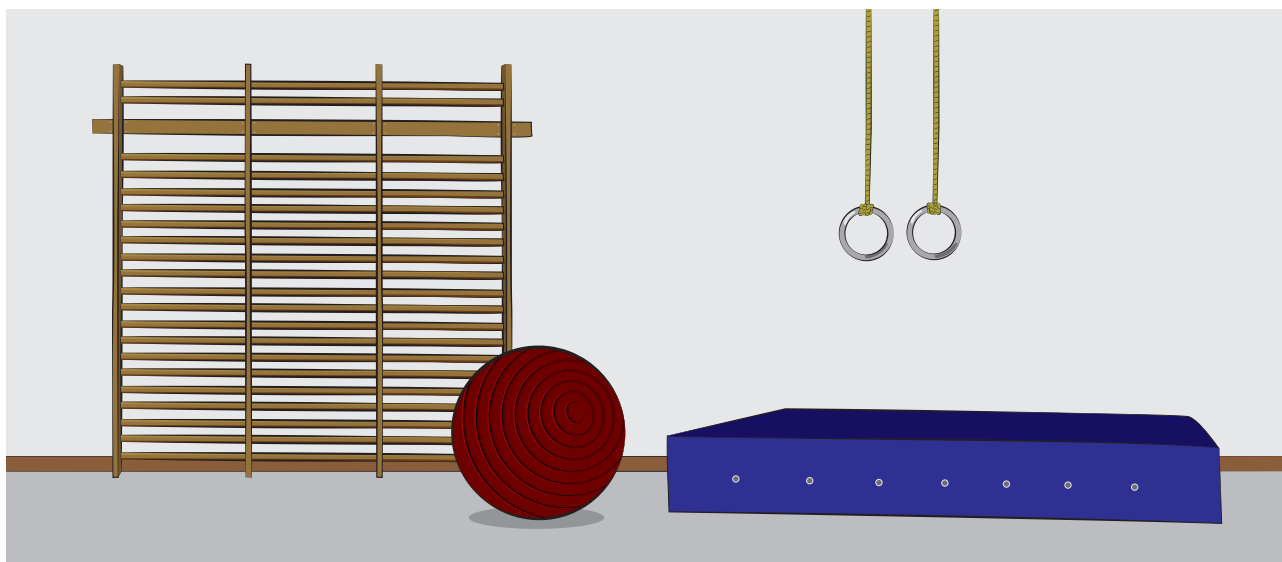
- Difficoltà scolastiche legate alla disprassia
- Gli studi sulla diagnosi
- Sintomatologia clinica
- Sul piano scolastico

cognitivo.

È difficile diagnosticare la disprassia in tenera età, perché quasi sempre si tende a tenere in considerazione solo il suo disturbo del linguaggio. Al contrario, **una tempestiva diagnosi sarebbe molto importante, poiché alla terapia di un logopedista si dovrebbe accompagnare spesso anche quella di uno psicomotricista.**

La disprassia influenza le modalità di apprendimento ed è più frequente nei maschi che nelle femmine. Secondo Aicardi (1994) la frequenza nella popolazione infantile è del 3-6%. Cermak (2001) la stima al 6% in una popolazione infantile tra i 5 e gli 11 anni. Altri autori ipotizzano circa il 10% fino anche al 20% ritenendo che molti bambini definiti "poco abili" non vengano diagnosticati.





Difficoltà scolastiche legate alla disprassia

I bambini con disprassia hanno quasi sempre problemi di organizzazione spazio-temporale e nell'organizzazione di sequenze di movimenti, mostrando una certa goffaggine, ma possono incontrare difficoltà, per esempio, anche ad ordinare in sequenza cronologica fasi di una storia o a ricordare e trovare i termini necessari, perché manca loro l'automatismo che consente di recuperarli nella loro memoria. In particolare, i problemi di manualità fine avranno ripercussioni sulla grafia, oppure si riscontreranno problemi che riguardano il movimento oculare (difficoltà a seguire le righe del quaderno e a leggere. Ancora: si può avere una riduzione della sensibilità tattile, anche se spesso il problema non viene individuato. Spesso è associata a movimenti non richiesti (paraprassie), per cui anche se l'atto motorio viene eseguito con rapidità ed in modo apparentemente adeguato, può essere del tutto inefficace, nonostante siano integre la forza muscolare, la coordinazione e la volontà a collaborare. La percezione risulta inadeguata nell'integrazione delle informazioni periferiche rispetto all'azione principale.

Il soggetto disprassico utilizza le funzioni che ha acquisito in modo stereotipato e con scarse capacità di ricorrere ad alternative. La scarsità di strategie e di capacità di generalizzazione rendono difficile l'acquisizione di nuove soluzioni. Il soggetto disprassico evidenzia difficoltà di pianificazione, come programmare attività e sequenze di azioni, prevedere gli esiti.



Gli studi sulla diagnosi

La sindrome è stata descritta per la prima volta da Dupré (1907) e chiamata "Débilité Motrice"; è stata poi studiata da Collin (1914), e da Wallon (1925-1932) che ne ha attribuito la genesi ad una disfunzione del sistema

piramidale e l'ha denominata "Sindrome corticoprietiva".

Successivamente, la sindrome è stata studiata anche da molti altri autori (Homburger 1926, Gourevitsch e Ozeretski 1930, Bollea-Benedetti-Rosano 1964, Pfanner 1971, Ajuriaguerra 1974b, Rosano e Galletti 1980, Russo 1986c e 2000e, Bergès 1989), sebbene con impostazioni diverse.

Tra le cause di maggior sospetto: sofferenze anossiche fetali e neonatali o altre disfunzioni non meglio ipotizzabili.

Denkla (1984) ha proposto il termine Developmental Dispraxie (Disprassia Evolutiva), che ha sostituito quello di Debilità Motoria. Il quadro sindromico è sostenuto da un globale deficit dell'organizzazione motoria nei suoi tre processi maturativi: coordinamento, inibizione alla diffusione e integrazione somatica. Tra questi il fattore principale è un deficit di coordinazione sostenuto dalla difficoltà di un'armonica regolazione tonico-cinetica tra i muscoli agonisti e quelli antagonisti e di una corretta sequenza degli schemi che compongono il movimento intenzionale, con la conseguenza di un movimento stentato, con momenti bruschi ed altri lenti, con difficoltà direzionale, spesso dismetrico, antieconomico e di resa scadente o inefficace.



Sintomatologia clinica

La sintomatologia clinica difficilmente dà segnali nel primo anno di vita, ad esclusione di un frequente ritardo nella maturazione della prensione, che resta stentata anche nel corso del secondo anno.

Bisogna, però, rilevare che, nella maggior parte dei casi, le competenze motorie fondamentali (prensione, deambulazione, linguaggio) vengono acquisite in tempi normali entro i primi due anni di vita e dunque spesso non inducono a pensare alla presenza di un disturbo.

Dal terzo anno in avanti la sintomatologia disprassica

è, invece, più evidente: i bambini presentano un'attività motoria scarsa, un'**esecuzione rallentata** e la classica **goffaggine** (cui abbiamo già fatto cenno) nei grandi movimenti, quali, ad esempio, la corsa, il salto, il lancio o nel calcio della palla. Non a caso, infatti, di tratta di bambini che non amano fare sport, oppure che hanno imparato in ritardo ad andare in bicicletta. Le paratonie tendono ad essere diffuse ai quattro arti, in genere con maggiore interessamento di quelli superiori in quanto svolgono attività più complesse e specializzate. L'**espressione mimica e gestuale** può essere **scarsa e povera**, il tronco con una certa frequenza presenta difficoltà ad adattarsi alla richiesta di rapidi cambiamenti posturali; quasi sempre è ritardata l'evoluzione dell'uso selettivo delle dita e compromessa la fine motricità della mano che spesso darà origine (come già detto) ad una disgrafia nell'età scolare; anche il processo di lateralizzazione si presenta frequentemente rallentato e in alcuni casi con netto ritardo di differenziazione. Il quadro si traduce in un'**insufficiente organizzazione delle prassie ideative e costruttive**.

A sua volta, il **linguaggio** risulta, in alcuni casi, **povero e strutturato in frasi semplici, scorretto, espresso lentamente e scandito**, mentre in altri casi è nella norma.

Sul piano relazionale si nota: scadente interesse evolutivo, spiccata passività e **ricerca di dipendenza dall'adulto, stati d'ansia** e rifiuto di situazioni nuove, **difficoltà nei rapporti interpersonali** con incapacità adattative e intolleranza alle frustrazioni. Con il procedere dell'età, i movimenti più usati acquistano una mediocre coordinazione, ma gli atti motori restano generalmente lenti.



Sul piano scolastico

Dal punto di vista prettamente scolastico, la disprassia ricade entro la sfera dei Bisogni Educativi Speciali. Infatti, la Direttiva 27/12/12, indicando le diverse tipologie di BES, si riferisce anche alla disprassia:

"Alunni e studenti con DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) sono stati oggetto di importanti interventi normativi, che hanno ormai definito un quadro ben strutturato di norme tese ad assicurare il loro diritto allo studio.

Tuttavia, è bene precisare che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella Legge 170/2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma. Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o - più in generale - presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) o, al contrario, nelle aree non verbali (come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non-verbale o - più in generale - di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale, qualora però queste condizioni compromettano sostanzialmente la realizzazione delle potenzialità dell'alunno) o di altre problematiche severe che possono compromettere il percorso scolastico (come per es. un disturbo dello spettro

autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge 104).

Un approccio educativo, non meramente clinico - secondo quanto si è accennato in premessa - dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo".

È perciò necessario attivare un Piano Didattico Personalizzato, nel **quale si riduca al minimo lo sforzo correlato alla motricità fine (scrittura manuale**, soprattutto in corsivo/attività sportive che impegnano il soggetto oltre le sue capacità/disegno tecnico e geometrico/disegno artistico), prevedendo il ricorso a strumenti compensativi, soprattutto relativi all'uso delle tecnologie.

Strumenti pratici

Puoi applicare quanto appreso in questo articolo aiutandoti con le schede:

- Checklist - DISPRASSIA: DIFFICOLTÀ OSSERVABILI (pag. 33)
- Checklist - ULTERIORI SEGNALI DI POSSIBILE DISPRASSIA (pag. 34)



UN GIORNO NELLA VITA DI... UN DOCENTE DI SCUOLA SECONDARIA DI I° GRADO

L'esperienza e i possibili errori nel processo di inclusione dell'alunno

di Rossana Gabrieli

La scuola secondaria di primo grado viene unanimemente descritta come quella con le classi di più difficile gestione, dal punto di vista delle caratteristiche degli studenti che la frequentano. Infatti, all'età di undici anni, in arrivo dalla scuola primaria, coloro che si iscrivono alla classe prima sono poco più che bambini, che si affacciano alla soglia della pre-adolescenza e che, quando terminano la classe terza, mostrano un cambiamento psico-fisico molto evidente. A quell'età, non si tratta più di bambini, infatti, ma di adolescenti, con tutte le difficoltà e le caratteristiche comportamentali che li contraddistinguono e che gli adulti conoscono bene.

Prima le femmine, poi i maschi, attraversano la difficile crisi della pubertà, che, accanto alle notevoli "metamorfosi" a livello sessuale e fisico, con grandi cambiamenti ormonali, investe anche la psiche e provoca cambiamenti nelle modalità affettivo-relazionali e comportamentali.

Normalmente, però, la crisi puberale viene attraversata senza grandi sconvolgimenti. Tuttavia, laddove siano già presenti, sin dall'infanzia, problematiche di diverso tipo, è pur vero che queste possono venire accentuate proprio dalle peculiarità che costituiscono l'inizio dell'adolescenza.

I professori che insegnano nella scuola secondaria di primo grado sono, dunque, i più esposti a fronteggiare situazioni critiche dal punto di vista comportamentale. Esempio la storia di Mario (per usare un nome di fantasia), che, giunto in seconda classe nella mia scuola media da un'altra scuola di una città vicina, sin dai primi

giorni di scuola ha cominciato a creare disturbo e fastidi sempre crescenti nella propria classe e, man mano, in tutta la scuola, diventando un vero e proprio caso di "ragazzino indisciplinato" e sollevando, gradualmente, ma sempre più vivacemente, le proteste dei genitori dell'intera scuola.

Definisco il caso di Mario "esemplare" perché, di fronte ai suoi comportamenti negativi, la scuola ha commesso, da principio, una serie di "errori di gestione" davvero inopportuni, dato che da quegli errori iniziali si sono avute una serie di conseguenze ad "effetto domino".

Brevemente: dalla scuola di partenza, pur essendo giunto tempestivamente il fascicolo personale del ragazzino, nessuno ha provveduto a controllarne il contenuto, non prendendo atto, in effetti, che Mario presentava una certificazione che indicava il suo tipo di problema: Disturbo Oppositivo Provocatorio. La diagnosi di Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) si applica a bambini che esibiscono livelli di rabbia persistente ed evolutivamente inappropriata, irritabilità, comportamenti provocatori e oppositività, che causano disfunzionalità nell'adattamento e nella vita sociale. Un bambino al quale viene posta questa diagnosi, deve mostrare tali sintomi in maniera persistente per almeno sei mesi e i sintomi devono causare menomazione clinica nel funzionamento personale e sociale. Una storia precoce di DOP è spesso presente in bambini che vengono successivamente diagnosticati come Disturbo della Condotta (DC). Il DOP emerge solitamente in maniera più precoce (di solito intorno ai sei anni) rispetto al DC (età di esordio intorno ai nove anni).

La non conoscenza del problema ha, ovviamente, fatto sì che i professori che lo hanno accolto nella loro

classe adottassero nei confronti di Mario le stesse modalità di gestione del comportamento messe in atto normalmente con i comuni episodi di mancanza di disciplina, innescando, così, un inevitabile crescendo di eccessi di rabbia e comportamenti aggressivi.

Dopo qualche giorno di questo stato di cose, con le inevitabili ripercussioni sull'intera classe, costretta a "subire" le sfuriate di Mario e le urla ed i rimproveri dei professori, la professoressa coordinatrice chiede di incontrare la Dirigente Scolastica ed è a questo punto che si verifica un secondo errore, di natura gestionale. La Dirigente, attribuendo all'inesperienza della docente i problemi che si stanno verificando nella classe, la invita a gestire la situazione "con più polso", ma in realtà senza attivare nessuna delle risorse che potrebbero dare una svolta positiva alla situazione.

Risultato: il malcontento ormai incontenibile dei genitori della classe, che, per protesta, cominciano a non mandare i propri figli a scuola.

Purtroppo, situazioni come quella descritta non sono né rare, né isolate e producono come soli risultati una frattura tra le diverse componenti della scuola: genitori, docenti, dirigente ed alunno oppositivo.

Come avrebbe potuto e dovuto essere affrontata la vicenda di Mario?

Innanzitutto, come abbiamo visto, chiedendosi cosa ci fosse dietro un tale comportamento e la lettura del fascicolo personale da parte dei docenti di classe sarebbe stato importantissimo. Del resto, la conoscenza della documentazione dei propri alunni rientra tra le competenze dei docenti.

Se ciò si fosse verificato, i professori avrebbero potuto cogliere i segnali e approntare risposte adeguate (organizzare il contesto, le attività, prevedendo forme di gratificazione per tutti i comportamenti funzionali; ignorare i comportamenti che hanno lo scopo di provocarci (parlare a voce alta, utilizzare parolacce, ecc). L'altro errore che ha arrecato danno è stata la risposta della Dirigente, che ha "rimandato" il problema alla docente, senza che venisse attivata una rete di responsabilità diffusa e condivisa, assolutamente indispensabile in casi come questi. Ciò che, al contrario, avrebbe dovuto avvenire sarebbe dovuto consistere in:

- convocazione del Consiglio di Classe, sia dei soli docenti che con la componente dei genitori;
- convocazione della famiglia del ragazzo;
- convocazione del GLL, con attivazione anche delle componenti territoriali, ovvero associazioni di Volontariato; Enti Territoriali, ognuno per proporre il proprio contributo, in base alle proprie competenze.

Nel caso di Mario, in effetti, è quello che è poi avvenuto, ma solo dopo che la situazione era degenerata e la tensione era arrivata alle stelle.

Nello specifico, una locale "Associazione dei Nonni" si è offerta di essere presente all'entrata ed all'uscita dalla scuola, per stemperare sul nascere eventuali tensioni tra i ragazzi o tra ragazzi ed adulti; il Comune ha assicurato, in alcuni giorni, la presenza di educatori per organizzare attività laboratoriali all'interno della scuola,

organizzando piccoli spazi appositi con materiali ad hoc. Infine, essendo finalmente stata presa visione della documentazione presente nel fascicolo personale, si è proceduto al riconoscimento di un Bisogno Educativo Speciale, attivando un Piano Didattico Personalizzato, incontrando lo psicologo che aveva redatto la certificazione, per ottenere consigli rispetto alle migliori strategie per la gestione del problema di Mario.

Infine, il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione, ha stabilito che durante l'anno scolastico si tenesse un corso di formazione proprio sul Disturbo Oppositivo Provocatorio, in modo da apprendere le migliori pratiche per la gestione corretta del problema.

Come a volte capita: si impara anche dagli errori.

CHIEDI ALL'ESPERTO BES E DSA

I suggerimenti e i consigli dei nostri esperti ai vostri bisogni quotidiani

Scuola dell'infanzia

Potrebbe segnalarmi una guida per insegnanti o comunque un testo per l'insegnamento della lingua inglese ai bambini della scuola d'infanzia?

Gentile insegnante, ci sono diverse guide che si rivolgono alle docenti della scuola d'infanzia per la lingua inglese, al di là dei titoli o delle varie Case Editrici, mi sento di darle dei consigli per indirizzare la sua scelta. Il materiale che dovrà usare con i bambini dovrà essere squisitamente ludico, quindi gradevole da usare, molto colorato e divertente. Scegli un testo che suggerisca giochi e ricorra a filastrocche e canzoncine. Usi molto le flash cards per l'arricchimento lessicale. I bambini tra i 3 ed i 5 anni imparano soprattutto giocando. Buon lavoro!



Scuola primaria

Insegno in una classe seconda della scuola primaria e mi piacerebbe che mi suggerisse un libro che parli di dislessia o, in generale, di diversità con un linguaggio accessibile ai bambini.

Gentile insegnante, le consiglio senz'altro "Il mago delle formiche giganti", di Libriliberi. La trama è semplice, ma ben congegnata: una brava insegnante, l'uscita in campagna di una classe per una lezione en plein air; bambini sguinzagliati alla ricerca di foglie e fiori, coccinelle, scarabei, ragni e lumaconi, armati di scatoline, lente di ingrandimento e manuale del perfetto ecologista. Bambini all'opera, fermati nei loro caratteri.

Alessia è sovrabbondante e muore sempre di fame, Tommaso è il bello della classe, Pietro ha gli occhiali, Smilla è troppo lunga e maldestra... "Giovanni non è né svogliato né pigro, è soltanto dislessico". Buona lettura!



Scuola secondaria di 1° grado

Nel PDP di mia figlia (prima media, diagnosi di discalculia), trovo scritto che "ove possibile" sarà man mano ridotto il ricorso alle misure dispensative e compensative.

Mi chiedo: è corretta questa indicazione? Io sapevo che i Disturbi Specifici di Apprendimento sono stabili. Sbaglio?

Gentile signora,
il Disturbo di Apprendimento è stabile nel tempo e dunque, come si dice spesso utilizzando un linguaggio semplicistico ma efficace, dal Disturbo Specifico di Apprendimento "non si guarisce". Pertanto, non risulta opportuno ridurre il ricorso alle misure dispensative né agli strumenti compensativi.



Scuola secondaria di 2° grado

Mia figlia frequenta il secondo anno dell'Istituto Tecnico Industriale ed è stata definita come BES. Vorrei sapere se ho diritto a richiedere la flessibilità oraria lavorativa, in modo da poterla meglio seguire soprattutto nello studio.

Gentile signora,
la Legge 170/2010 prevede per i genitori degli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento (articolo 6) la flessibilità di orario di lavoro, limitatamente al primo ciclo di istruzione (fino alla terza media), al fine di permettere l'assistenza di attività scolastiche a casa.

Purtroppo, sua figlia non rientra in questa casistica, sia perché è BES e non DSA, ma anche perché non frequenta più la scuola secondaria di primo grado.

Nella valutazione psicologica presentata da una studentessa di III° Liceo Linguistico, si evidenziano disturbo d'ansia e funzionamento cognitivo globale in area limite, con il suggerimento di adottare un PDP. Tra le misure suggerite compare anche "favorire l'esposizione orale". Ciò mette in seria difficoltà il Consiglio di classe: qualche genitore, infatti, anche sulla scorta di parere di esperti, interpreta tale frase in senso assoluto, sostenendo la necessità di offrire in ogni caso la possibilità di compensare una

valutazione insufficiente nello scritto con una nell'orale. Ora, va ricordato che, anche qualora si preveda una programmazione per obiettivi minimi, in particolare nelle discipline linguistiche, vi sono obiettivi d'apprendimento espressamente formulati in riferimento alla produzione scritta. Concedere un tempo maggiore per lo svolgimento della verifica e, eventualmente, fornire nel corso della stessa un computer con programma di videoscrittura, non possono essere considerati una misura compensativa sufficiente?

Gentile insegnante,
ciò che lei suggerisce (ricorso a computer con programma di videoscrittura) potrebbe risultare una strategia adeguata qualora la studentessa abbia sviluppato, negli anni, una consuetudine all'uso di tale strumento compensativo. Ciò che non sarebbe adeguato, in altre parole, sarebbe il passaggio a tale modalità di lavoro senza accertarsi che la ragazza lo trovi realmente di beneficio. Ciò vale per qualunque strumento compensativo.

È evidente, però, che la modalità di verifica scritta, come indicato dagli specialisti, non può, in questo caso, rivestire lo stesso peso valutativo della verifica orale.

Vuoi fare una domanda ai nostri esperti? Invia una mail a redazione@besedsainclasse.it

LA NUOVA RIVISTA PRATICA PER
I DIRETTORI DEI SERVIZI GENERALI ED AMMINISTRATIVI

DSGA al lavoro

RIVISTA PRATICA PER L'AMMINISTRAZIONE SCOLASTICA

La nuova rivista "DSGA al lavoro" affronta attraverso articoli di taglio pratico-operativo, tutti gli aspetti legati alla gestione amministrativa e contabile dell'Istituto Scolastico, offrendo spiegazioni chiare per l'applicazione della normativa, consigli pratici e Best Practice da adottare nel Suo istituto.

Ogni numero include inoltre una **pratica raccolta di documenti** (checklist, modulistica, tabelle, ...) che Lei potrà fotocopiare e usare immediatamente, e che La aiuteranno a mettere in pratica i contenuti degli articoli e a semplificare il Suo lavoro, risparmiando tempo prezioso per le altre attività.



Il suo abbonamento alla rivista Le consentirà di:

All'interno 15 pagine di schede
pratiche e modelli personalizzabili!

- ✓ **Tenersi informato ed aggiornato sulle ultime novità legislative** evitando errori procedurali, attraverso articoli diretti al punto e facilmente comprensibili sugli ultimi cambiamenti e su ciò che implicano per Lei e l'istituto.
- ✓ **Risparmiare tempo con modelli personalizzabili:** sono incluse nella rivista schede pratiche (checklist, modulistica, tabelle, ecc.) che Lei potrà fotocopiare ed utilizzare immediatamente nella Sua scuola (sono disponibili i modelli editabili in formato Word con l'abbonamento Premium e Premium Plus).
- ✓ **Chiedere pareri gratuiti ai nostri esperti:** invii le Sue domande ai nostri specialisti e noi approfondiremo nella rivista le problematiche più delicate e richieste.

Per sottoscrivere l'abbonamento invii il modulo via FAX al n. 045.813.0370 (Info: www.forum-media.it)

- Sì, desidero ordinare n° ____ abbonamenti di **DSGA al lavoro**
Abbonamento Premium Plus
- Accesso online agli strumenti pratici in formato editabile
 - Istruzioni pratiche e approfondimenti tematici aggiuntivi (non inclusi nella versione stampata)
 - Accesso online (incluso tablet) a tutti i numeri della rivista
 - Rivista in versione stampata (4 uscite annuali)
- Prezzo: 149,00 €** - (costi di spedizione inclusi, IVA assolta)
- Sì, desidero ordinare n° ____ abbonamenti di **DSGA al lavoro**
Abbonamento Premium (4 uscite annuali in versione stampata + accesso online agli strumenti pratici in formato Word)
- Prezzo: 129,00 €** - (costi di spedizione inclusi, IVA assolta)
- Sì, desidero ordinare n° ____ abbonamenti di **DSGA al lavoro**
Abbonamento alla rivista cartacea (4 uscite annuali in formato cartaceo)
- Prezzo: 99,00 €** - (costi di spedizione inclusi, IVA assolta)

Rivista trimestrale per i Direttori dei Servizi Generali ed Amministrativi

Modalità di pagamento: bonifico vista fattura

Ai sensi del D.L. 196/2003 FORUM Media Edizioni S.r.l. garantisce che i dati comunicati verranno custoditi e trattati con assoluta riservatezza e utilizzati ai soli fini commerciali e promozionali della nostra attività. Secondo quanto previsto dall'art. 7 del D.Lgs. 196/03, Lei potrà far valere in qualsiasi momento i Suoi diritti di rettifica, opposizione e cancellazione dei propri dati.

Rag. Sociale/Intestatario fattura _____
CIG _____
Nome e Cognome _____
P.IVA /C.F. _____
Grado Scolastico (Primaria/Secondaria I°-II°) _____
E-mail diretta _____
Telefono _____ Fax _____
Indirizzo spedizione _____
Località _____ CAP _____ Provincia _____
Firma _____



dic/16

I Suoi dati sono gestiti in piena ottemperanza alle norme vigenti in materia di Privacy (art. 40, Decreto Monti, DL 201/2011). Confidiamo che il messaggio sia di Suo interesse, se così non fosse, ci scusiamo per il disturbo arrecatoLe e Le ricordiamo che, quando desidera, può richiedere la cancellazione dei Suoi dati dai nostri archivi scrivendo a info@forum-media.it

BES e DSA *in classe*

Rivista pratica per l'inclusione scolastica

VOGLIAMO DARE RISPOSTE CONCRETE ALLE TUE ESIGENZE QUOTIDIANE!

Scrivi a redazione@besedsainclasse.it