

SPECIMEN

Barbara Urdanch

Speciale
DISLESSIA

COLLANA
DI STRUMENTI OPERATIVI
MULTIDISCIPLINARI PER DSA

- A** *TEORIA
E NORMATIVA*
- B** *NUOVI STRUMENTI PER
UNA DIDATTICA INCLUSIVA*
- C** *PERCORSI
DI DIDATTICA INCLUSIVA*

Grammatica

SOMMARIO

A. PREMESSA TEORICA E NORMATIVA

1. DSA: I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO	4
2. STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE	10
3. STRATEGIE DI SUPPORTO PER I DSA	14
4. LA TUTELA DEI DISLESSICI È LEGGE: LA NORMATIVA VIGENTE DSA IN RETE E IN BIBLIOTECA	20 22

B. DISLESSIA: NUOVI STRUMENTI PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

1. DSA: PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA	26
2. LA COLLANA DI VOLUMI "SPECIALE DISLESSIA"	27
3. LE FASI DI CIASCUNA UNITÀ DIDATTICA	29

C. UN ESEMPIO DI UNITÀ DIDATTICA PER LA CLASSE 1^a

FASE 1. CONOSCENZA E APPROCCIO DELL'ARGOMENTO • FASE 2. RECUPERO PRECONOSCENZE • FASE 3. INDIVIDUAZIONE INFORMAZIONI CHIAVE • FASE 4. ORGANIZZAZIONE INFORMAZIONI • FASE 5. RIELABORAZIONE INFORMAZIONI / RAPPRESENTAZIONE DELLE CONOSCENZE • FASE 6. MEMORIZZAZIONE INFORMAZIONI • FASE 7. RESTITUZIONE APPRENDIMENTO • FASE 8. PERCORSI DI METACOGNIZIONE • FASE 9. FINESTRA GENITORI/INSEGNANTI	37
--	----

Direzione editoriale
DORIANA GOGLIO

Redazione
MARIA LETIZIA MINSENTI

Realizzazione editoriale



con la collaborazione di
ELENA CERRATO

Illustrazioni
MARIA ADELAIDE NEGRIN

Copertina
IMPAGINARIA, TORINO

Realizzazione lastre CTP
FOTOINCISA EFFEGI, SAVIGLIANO (CN)

Stampa
© EDIZIONI IL CAPITELLO, TORINO

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

L'editore, nell'ambito delle leggi internazionali sul copyright, è a disposizione degli aventi diritto non potuti rintracciare.

Prima edizione: febbraio 2012

Ristampa
6 5 4 3 2 1
2017 2016 2015 2014 2013 2012

© EDIZIONI IL CAPITELLO, Torino
Via Sansovino, 243/22/R - 10151 Torino
Tel. 011 4513611 - Fax 011 4513612
internet: www.capitello.it
e-mail: info@capitello.it

BARBARA URDANCH è pedagoga e formatrice, responsabile dei nidi aziendali di importanti realtà pubbliche e private in Italia, tra cui Fiat Group, Telecom Italia, Ferrero Spa, Regione Lombardia.

Si occupa inoltre di DISLESSIA da anni, operando quotidianamente sul campo, perché madre di tre figli dislessici.

Studiando i mezzi più efficaci per supportare lo studio dei suoi figli, ha creato una serie di strumenti operativi e di materiali multimediali relativi ai programmi della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Già curatrice per le Edizioni il capitello del volume *Speciale Dislessia: per una didattica inclusiva*, con la cura di questa nuova collana ha inteso proporre strumenti operativi per l'attuazione di una vera "democrazia dell'apprendimento".

Lavora condividendo il pensiero di Don Milani: "Non c'è peggiore ingiustizia del dare cose uguali a persone che uguali non sono".

Si ringrazia sentitamente **ROSANNA GANGI**, responsabile territoriale **AID** Torino, personalità di spicco della cultura piemontese, esperta tra le più illuminate e competenti nel campo della DISLESSIA, suo interesse dal 1987, docente e formatrice appassionata.

Il suo fondamentale supporto psicopedagogico al lavoro di accurata scelta delle azioni didattiche ha permesso l'innovazione e l'operatività della struttura didattica presentata nei volumi di questa nuova collana, ideata per attuare una reale didattica inclusiva, orizzonte indispensabile da raggiungere per ogni percorso scolastico.

PREMESSA TEORICA E NORMATIVA

“*La Dislessia Evolutiva (DE) è una difficoltà selettiva nella lettura, in presenza di capacità cognitive adeguate e di adeguate opportunità sociali e relazionali, e in assenza di deficit sensoriali e neurologici.*

Daniela Brizzolara e Giacomo Stella*



1. DSA: I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO	4
2. STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE	10
3. STRATEGIE DI SUPPORTO PER I DSA	14
4. LA TUTELA DEI DSA È LEGGE: LA NORMATIVA VIGENTE	20
DSA IN RETE E IN BIBLIOTECA	22

* D. Brizzolara, G. Stella, *La dislessia evolutiva*, in G. Sabbadini, *Manuale di neuropsicologia infantile*, Zanichelli, Bologna 1996

Definizione e dintorni

Il termine *dislessia* indica la condizione clinica dei disturbi dell'apprendimento dell'età evolutiva, peculiarmente riferiti a difficoltà di apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo che si manifestano con l'inizio della scolarizzazione. Si tratta di disturbi che coinvolgono uno specifico dominio di abilità, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale.

Sulla base del deficit funzionale sono comunemente distinte le seguenti condizioni cliniche:

- **dislessia**, cioè disturbo nella lettura (intesa come abilità di decodifica del testo);
- **disortografia**, cioè disturbo nella scrittura (intesa come abilità di codifica fonografica e competenza ortografica);
- **disgrafia**, cioè disturbo nella grafia (intesa come abilità grafo-motoria).

Leggere e scrivere sono atti così semplici e automatici che risulta difficile comprendere la fatica di un ragazzo dislessico. Dalla dislessia non si può guarire, perché la dislessia non può essere curata: non dipende da deficit intellettivi, non è associata a patologie neurologiche e sensoriali, non è causata da problemi psicologici o ambientali. Ha un'origine costituzionale, una base neurobiologica, probabilmente connessa ai meccanismi di apprendimento legati alla cosiddetta memoria inconsapevole. Come tale, è una realtà permanente: dislessici si nasce e si resta per tutta la vita.

Il DSA è un disturbo cronico, la cui espressività si modifica in relazione all'età e alle richieste ambientali: si manifesta cioè con caratteristiche diverse nel corso dell'età evolutiva e delle fasi di apprendimento scolastico. La sua prevalenza appare maggiore nella scuola primaria e secondaria di primo grado. [...] La definizione di una diagnosi di DSA avviene in una fase successiva all'inizio del processo di apprendimento scolastico. È necessario infatti che sia terminato il normale processo di insegnamento delle abilità di lettura e scrittura (fine della seconda primaria) e di calcolo (fine della terza primaria).¹

¹ Consensus conference, *Disturbi specifici dell'apprendimento*, p. 7, giugno 2011.

La diagnosi segue un percorso coerente e condiviso tra gli attori principali dell'universo «utente con DSA».²

² *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*, Ministero dell'Istruzione, luglio 2011.

I DSA mostrano una prevalenza oscillante tra il 2,5 e il 3,5% della popolazione in età evolutiva per la lingua italiana, dato confermato dai primi risultati di una ricerca epidemiologica tuttora in corso sul territorio nazionale. Di fatto, anche se ancora non esiste uno specifico osservatorio epidemiologico nazionale, le informazioni che provengono dai Servizi di neuropsichiatria infantile indicano che i DSA rappresentano quasi il 30% degli utenti di questi servizi in età scolare e il 50% circa degli individui che effettuano un intervento riabilitativo. I DSA sono attualmente sottodiagnosticati, riconosciuti tardivamente o confusi con altri disturbi. I DSA hanno infine un importante impatto sia a livello individuale (frequente abbassamento del livello curricolare conseguito e/o prematuro abbandono scolastico nel corso della scuola secondaria di secondo grado), sia a livello sociale (riduzione della realizzazione delle potenzialità sociali e lavorative dell'individuo).

Campanelli d'allarme

I sintomi più comuni nei soggetti con DSA

L'allievo/a con DSA è intelligente, vivace, nella maggior parte dei casi non denota particolari problemi relazionali, è socievole e partecipa alla vita di classe. A queste caratteristiche però se ne associano altre che devono far suonare un campanello d'allarme: se l'allievo/a ha queste peculiarità e mostra difficoltà nel normale svolgimento dei compiti e percorsi formativi quotidiani a scuola, è necessario approfondire se ha un **disturbo specifico di apprendimento**. I soggetti con DSA possono avere difficoltà nel memorizzare i giorni della settimana, i mesi in ordine; spesso non ricordano la loro data di nascita, il Natale, le stagioni; a volte confondono la destra con la sinistra; possono avere difficoltà nell'organizzazione del tempo; possono manifestare difficoltà nel sapere che ore sono e nel leggere l'orologio. Hanno difficoltà a imparare l'ordine alfabetico e quindi non riescono a utilizzare i dizionari. Possono mostrare alcune difficoltà motorie fini, come allacciarsi le scarpe o i bottoni; possono evidenziare problemi attentivi e di concentrazione o essere molto vivaci. Generalmente hanno problemi di memoria a breve termine. La lettura può apparire molto lenta o molto scorretta. È come se i ragazzi dislessici vedessero sempre le parole per la prima volta e pertanto fossero costretti a procedere tramite una lettura lettera per lettera, senza automatizzare il riconoscimento visivo.

Vediamo per aree tematiche i segnali di allarme a cui prestare particolare attenzione.

Sezione linguistico-espressiva

Gli allievi affetti da DSA devono impegnare tutte le loro risorse e capacità per riuscire a leggere e scrivere: sono quindi soggetti a una stanchezza precoce e anomala durante le normali attività scolastiche, rispetto ai compagni. Si stancano molto e impegnano molto tempo, sono lenti a scrivere e a copiare soprattutto dalla lavagna, commettono errori, saltano parole e righe.

La loro scrittura è spesso irregolare per dimensione e/o pressione (disgrafia), poco decifrabile, non utilizzano armoniosamente lo spazio del foglio, faticano a mantenere la direzione orizzontale dello scritto, non rispettano i margini, spesso preferiscono scrivere in stampatello maiuscolo.

Altre difficoltà linguistiche peculiari dei DSA sono:

- scrivere nel modo corretto, senza sostituire lettere con grafia simile: p/b/d/g/q-a/o-e/a o con suoni simili: t/d-r/l-d/b-v/f;
- scrivere nel modo corretto, senza omettere le doppie e la punteggiatura;
- imparare l'ordine alfabetico con difficoltà quindi è limitato la capacità di utilizzare il vocabolario;
- mostrare un lessico povero;
- ricordare suoni (ascoltare e ripetere);
- ricordare parole, percepire i dettagli, padroneggiare il codice scritto;
- raggiungere l'automatismo;
- ricordare le epoche storiche, le date degli eventi, gli elementi geografici (ad es. nomi delle carte);
- esprimere verbalmente il pensiero e riconoscere le caratteristiche morfologiche della lingua italiana.

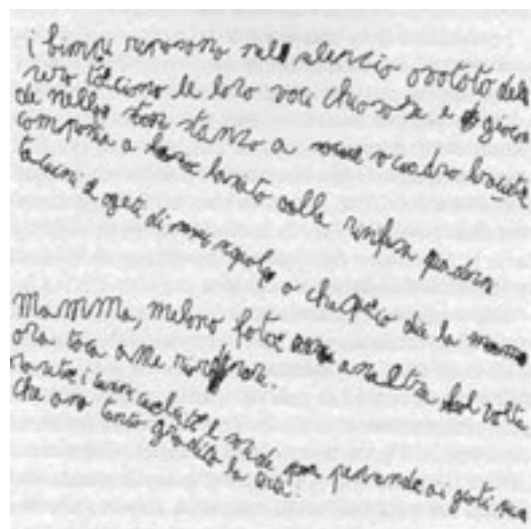


Immagine tratta da:
A. Biancardi, G. Milano,
Quando un bambino non sa leggere, Rizzoli

Sezione lingue straniere

I bambini con DSA possono avere difficoltà nell'apprendere le lingue straniere e, in particolare, la relativa scrittura. Particolari problemi sono evidenziati nell'apprendimento della lingua inglese a causa delle differenze tra la scrittura e la pronuncia delle lettere.

Trovare specifiche strategie di insegnamento della lingua inglese per gli studenti è sempre più urgente e necessario, tenuto conto che l'inglese è la lingua scritta con l'ortografia meno trasparente nel mondo. Le difficoltà incontrate dai ragazzi con Dsa (disturbi specifici di apprendimento) provocano un senso di insuccesso e frustrazione. Se per un dislessico è già difficoltoso apprendere un sistema di lettura-scrittura regolare come quello dell'italiano, lo è ancor più per lo studio della lingua inglese che ha molte irregolarità e alcune centinaia di regole e di eccezioni che compromettono la capacità di riconoscere le sillabe all'interno dei fonemi.³

³ M. Locatelli, direttore del Centro F.A.R.E. di Perugia (Centro Specialistico per la Dislessia e le Difficoltà di Apprendimento e di Linguaggio: www.centrofare.it)

Campanelli di allarme in inglese relativamente alla lettura⁴

1. I tempi si allungano.
2. A volte si assiste a un vero e proprio blocco.
3. Ci può essere un cambio di parole fonologicamente simili, ad esempio:

<i>mouth</i>	<i>mother</i>
<i>lick</i>	<i>like</i>
<i>speck</i>	<i>speak</i>
<i>will</i>	<i>well</i>
<i>god</i>	<i>good</i>
<i>from</i>	<i>for</i>

Campanelli di allarme in inglese relativamente alla scrittura

1. I tempi si allungano.
2. Si sbagliano anche regole precedentemente apprese.
3. Si omettono lettere, parole, si applicano leggi di conversione grafema/fonema tipiche dell'italiano:

<i>there</i>	<i>der</i>
<i>sandwich</i>	<i>senduic</i>
<i>They</i>	<i>thei</i>
<i>call</i>	<i>cool</i>

⁴ E. Rialti, <http://www.bacciridolfi.it/scuola/uploads/DSA/rialti/Rialti.pdf>

Sezione logico-matematica

Il 60% dei soggetti dislessici è anche discalculico, con evidenti difficoltà nelle abilità di numero e di calcolo, intese come capacità di comprendere e operare con i numeri. Questi soggetti hanno difficoltà nell'associare il numero alle quantità, o a capire che 3, III in numero romano e la parola TRE abbiano lo stesso valore; inoltre hanno difficoltà a imparare le tabelline, a fare calcoli in automatico, a fare numerazioni regressive, assimilare le procedure delle operazioni aritmetiche, memorizzare le formule e le definizioni, comprendere o eseguire inversioni di lettere e numeri (es. 21 – 12) in lettura e/o scrittura.

Oltre alle capacità squisitamente matematiche, possono emergere compromissioni nelle capacità trasversali ma necessarie per l'interiorizzazione dei processi aritmetico-matematici, quali:

- le abilità lessicografiche, con difficoltà a riconoscere i termini, le operazioni o i concetti matematici nel loro significato lessicale prima che matematico, o decodificare i quesiti scritti in simboli matematici;
- le abilità conoscitive, con difficoltà nel riconoscere simboli numerici e raggruppare oggetti in gruppo;
- le abilità attentive, con difficoltà a ricordarsi di aggiungere il riporto, copiare correttamente i numeri, seguire sequenze di passaggi matematici, rispettare le precedenze aritmetiche;
- le abilità mnemoniche, con difficoltà a leggere, scrivere e ricordare numeri complessi specie con lo zero, o composti da molte cifre.

Sostegno

“Non c’è peggiore ingiustizia del dare cose uguali a persone che uguali non sono.

Don Lorenzo Milani ”

In una società come la nostra, fortemente permeata dalla presenza della scrittura e della lettura, la dislessia incide pesantemente sulla vita scolastica e relazionale dello studente. I persistenti fallimenti scolastici dei soggetti DSA possono trasformarsi in esperienze traumatiche in quanto eventi fallimentari continui, ripetitivi, non elaborati e che contribuiscono a confermare un’immagine fallimentare di sé, minacciando l’equilibrio narcisistico.

Nei soggetti con DSA spesso alberga l’idea di essere meno intelligenti dei compagni di classe, che leggono bene, apprendono in fretta, non fanno errori ortografici e non ci mettono tutto il pomeriggio a studiare un capitolo di storia...

La difficoltà nell’ottenere autonomia nelle attività scolastiche e un’immagine di sé poco soddisfacente come studente determina scarsa autostima.

Giudicarsi negativamente e rifiutarsi provoca uno stato di disagio e sofferenza. Nel tentativo di evitare qualsiasi esperienza che in qualche modo possa intensificare questo dolore, si corrono meno rischi sociali o professionali, si rinuncia a incontrare le persone, si limitano le proprie capacità ad aprirsi agli altri, di esprimere la propria sessualità e il proprio bisogno di affetto, di essere al centro dell’attenzione, di chiedere aiuto e di risolvere problemi. Per evitare ulteriori giudizi e autorifiuto si erigono barriere difensive.⁵

⁵ E. Giusti, A. Testi, *L’autostima*, Sovera Edizioni, Roma 2006.

Genitori e insegnanti – se ignorano il problema o, peggio, adducono pigrizia, distrazione, sbadataggine, poca voglia di impegnarsi come motivazioni dello scarso rendimento – possono rinforzare tali errate convinzioni.

Questa difficoltà a decodificare il testo scritto porta lo studente ad avere frequenti insuccessi a scuola (a scuola i saperi si veicolano in gran parte attraverso i libri di testo; inoltre anche altre modalità di accesso alle informazioni, quali ad esempio Internet, richiedono la lettura di testi scritti). Questo susseguirsi di risultati negativi è psicologicamente devastante: lo studente si percepisce inadeguato ad affrontare il mondo, si sente non bravo come gli altri, più svogliato, più rinunciatario, in ultima analisi si percepisce inferiore ai compagni.⁶

⁶ G. Stella, *La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Franco Angeli, Milano 2010.

Questa situazione porta lo studente a sentirsi colpevole, poco amato dagli altri, a volte compatito. Spesso le aspettative negative esplicitate dagli adulti nei suoi confronti minano l'autostima e la visione del mondo e causano ansia da prestazione, atteggiamenti rinunciatari e perdita di fiducia in se stesso.

I dislessici evolutivi sono soggetti a rischio e come tali essi vanno precocemente identificati, aiutati, continuamente incoraggiati e sostenuti: perché possano continuare a migliorare le proprie abilità di lettura; perché possano continuare a provare il piacere di apprendere; perché non sentano come «cattiva» la loro peculiarità.

È fondamentale, per insegnanti e famiglia, prestare attenzione ad alcuni atteggiamenti sintomatici di una situazione legata a sofferenza emotiva del DSA:

- difficoltà nel modulare il tono dell'umore;
- tendenza alla disistima;
- difficoltà nel controllo dell'ansia;
- difficoltà a gestire l'aggressività;
- presenza frequente di disturbi somatici (cefalea, vomito, ecc.).

“Figlio della borghesia di stato, cresciuto in una famiglia affettuosa, senza conflitti, circondato da adulti responsabili che mi aiutavano a fare i compiti... Padre laureato al politecnico, madre casalinga, nessun divorzio, nessun alcolizzato, nessun caratteriale, nessuna tara ereditaria, tre fratelli con il diploma... ritmi regolari, alimentazione sana, biblioteca di famiglia. Eppure ero un somaro.

Daniel Pennac, *Diario di scuola* ”

Sono state pubblicate dal MIUR, in data 12 luglio 2011, le **Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento**: riportiamo i brani sugli strumenti compensativi perché relativi all'applicazione divenuta obbligatoria con la legge 8 ottobre 2010, n. 170.

LA DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA. STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE⁷

La Legge 170/2010 dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate».

I termini *individualizzata* e *personalizzata* non sono da considerarsi sinonimi. In letteratura, la discussione in merito è molto ampia e articolata. [...]

La *didattica individualizzata* consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti a esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

La *didattica personalizzata*, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità e unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun

⁷ *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*, Ministero dell'Istruzione, luglio 2011.

alunno, lo sviluppo consapevole delle sue preferenze e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo.

La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina dunque, per l'alunno e lo studente con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

La Legge 170/2010 richiama inoltre **le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire** «l'introduzione di **strumenti compensativi**, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere». [...]

Fra i più noti indichiamo:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc. [...]

Le **misure dispensative** sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura. D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli items della prova. A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo.

L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione.

Strumenti compensativi

Da quanto delineato nelle Linee guida del Ministero dell'Istruzione, risulta necessario che gli studenti con DSA usino strumenti compensativi il cui utilizzo deve essere commisurato alle necessità individuali e all'entità del disturbo di apprendimento quali:

- tabelle delle misure, delle formule geometriche, fisiche, chimiche;
- calcolatrice;
- registratore: sarà l'insegnante a indicare la parte di lezione essenziale da registrare (ad esempio il riepilogo di fine lezione);
- cartine geografiche e storiche, tabelle della memoria di ogni tipo;
- computer con programmi di videoscrittura con correttore ortografico ed eventualmente sintesi vocale;
- registrazioni (dagli insegnanti, dagli alunni, e/o allegate ai testi), mediante anche la predisposizione in ogni scuola di una fonoteca scolastica contenente il testo parlato dei libri in adozione, e altri testi culturalmente significativi;
- audiovisivi; dizionari elettronici;
- tabella dei mesi, dell'alfabeto e dei vari caratteri;
- tabelle relative alle difficoltà ortografiche;
- tavola pitagorica; dizionari di lingua straniera computerizzati; tabelle; traduttori.

I libri digitali

Un aiuto prezioso e fondamentale è fornito dalla «Biblioteca digitale dell'Associazione Italiana Dislessia», che fornisce copie digitali dei testi richiesti che possono poi essere ascoltati come file audio. Il libro digitale permette inoltre di gestire il testo con facilità, per fare riassunti, semplificazioni, schemi, ecc.

È necessario iscriversi al sito <http://www.libroid.it>

La Biblioteca digitale per i dislessici «Libroid» è un progetto dell'Associazione Italiana Dislessia, sostenuto dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna e finanziato dalla Fondazione Telecom Italia. Fornisce, agli utenti che ne abbiano diritto, copia dei file digitali dei libri scolastici adottati nelle classi di ogni ordine e grado scolastico. I libri digitali forniti possono essere letti al computer da programmi dotati di sintesi vocale.⁸

⁸ Biblioteca digitale dell'Associazione Italiana Dislessia «Giacomo Venuti»:
<http://www.libroid.it>

Con l'entrata in vigore della Legge 6 agosto 2008, n. 133, Art. 15 e D.M. 8 aprile 2009, n. 41, i libri di testo vanno presentati in forma mista.

Molte case editrici, tra le quali le **Edizioni il capitello**, forniscono ai docenti un supporto digitale (CD o chiavetta USB) sul quale i volumi adottati sono in formato «Sfogliolibro».

Ciascuna pagina, in formato pdf, può essere letta direttamente al computer, è possibile intervenire con lo zoom, con i pulsanti grafici si può sottolineare, cerchiare, evidenziare, annotare, cancellare, ascoltare quando si ha un collegamento con la registrazione Mp3. Si possono aggiungere schemi e mappe per facilitare l'apprendimento.

Lo sfogliolibro è in dotazione all'insegnante e alla classe, ma su richiesta può essere fornito a ciascun allievo con disturbi specifici di apprendimento.

Misure dispensative

“Sono misure che non violano l'imparzialità, ma al contrario mettono il dislessico sullo stesso piano dei suoi compagni.”

Giacomo Stella ”

Parallelamente, in maniera commisurata alle necessità individuali e all'entità del disturbo di apprendimento, dovrà essere garantita la dispensa da alcune prestazioni, quali:

- lettura a voce alta, scrittura sotto dettatura, scrittura alla lavagna, copiatura dalla lavagna;
- lettura autonoma di brani la cui lunghezza non sia compatibile con il livello di abilità;
- attività in cui la lettura sia la prestazione valutata;
- copiatura di testi o di esercizi nelle verifiche, nelle esercitazioni e nei compiti a casa, disegni tecnici, uso del vocabolario, scrittura e lettura di numeri romani;
- studio mnemonico, per esempio di poesie, di regole grammaticali, di definizioni, di tabelline;
- dispensa dal prendere appunti, in quanto compito cognitivo, non automatico (che, quindi, impedisce l'altro compito cognitivo di comprensione di quanto spiegato);
- dispensa dallo studio delle lingue straniere in forma scritta, a causa della difficoltà rappresentata dalla differenza tra scrittura e pronuncia;
- tempi più lunghi per le prove scritte e lo studio, mediante una adeguata organizzazione degli spazi e un flessibile raccordo tra gli insegnanti;
- valutazione delle prove scritte e orali con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma;
- organizzazione di interrogazioni programmate e somministrazione di massimo una verifica/interrogazione al giorno;
- assegnazione di compiti a casa in misura ridotta;
- possibilità di uso di testi ridotti, non come contenuti, ma come quantità totale di caratteri e di pagine (testi facilitati).

Attraverso strategie concordate fra i docenti e prestando attenzione anche alle piccole cose che possono sembrare banali, si aiuta il soggetto con DSA a vivere la scuola con serenità e si contribuisce ad alleviare il peso emotivo e psicologico che questo disturbo invisibile, ma ben presente negli alunni, pone sulle spalle ogni mattina.

Alcuni accorgimenti generali

Per le ore di lezione in classe

- Leggere a voce alta e spiegare sempre le consegne delle attività.
- Programmare interrogazioni e compiti in classe, evitando di spostarne le date e di fissarle nelle ultime ore, poiché questo genererebbe ansia e un insostenibile accumulo di lavoro.
- Assegnare compiti a casa in misura ridotta.
- Usare testi ridotti non per contenuto, ma per quantità di pagine (come già avviene in vari Paesi europei, tra i quali la Gran Bretagna, dove esiste lo stesso testo in formato ampio oppure ridotto per i dislessici).
- Scrivere poche parole chiave alla lavagna, in carattere grande e in stampatello maiuscolo.
- Non sottolineare gli errori spazio-temporali (ad esempio trascrizione sul diario nel giorno sbagliato o disordine nella tenuta dei quaderni): non sono imputabili a distrazione o a pigrizia, ma al disturbo.
- Favorire l'uso di schemi e la costruzione di strumenti compensativi autonomi.
- Privilegiare l'utilizzo corretto delle forme grammaticali sulle acquisizioni teoriche delle stesse.
- È necessario che gli insegnanti si facciano carico di verificare che i compiti, le lezioni e le comunicazioni siano annotate correttamente sul diario (eventualmente con l'aiuto del compagno di banco).
- È auspicabile l'utilizzo di lavori di gruppo monitorati dall'insegnante, che assegnerà funzioni specifiche a ogni componente tenendo conto delle sue attitudini.
- È necessario che il Consiglio di classe favorisca l'integrazione dello studente con DSA, ponendo attenzione alle dinamiche della classe, decidendo con lo studente se, quando e come affrontare il problema con i compagni: il benessere psicologico e la serenità del soggetto con DSA sono indispensabili per il successo formativo.
- Valorizzare e utilizzare anche con il resto della classe, quando possibile, i lavori creati dai soggetti con DSA (slide di power point, mappe concettuali, video, testi alternativi): sono spesso sorprendentemente ricchi di creatività, nuovi e originali.

Per le verifiche

- Garantire tempi più lunghi al dislessico e/o verifiche più brevi.
- Pianificare le verifiche in modo che non ve ne siano più di una al giorno e più di tre alla settimana. Non spostarle. Preferire le verifiche orali a quelle scritte.
- Nelle verifiche (specie se orali) permettere l'utilizzo degli strumenti compensativi, in special modo quelli realizzati dal soggetto durante lo studio individuale (mappe concettuali con parole chiave, testi con power point, lavori personali su supporti informatici, schemi, ipertesti).
- È consigliabile non limitarsi ai contenuti del libro in adozione: i DSA spesso fanno «stupire» con l'uso di informazioni diverse, presentazioni su supporti informatici, notizie apprese da Internet e da canali alternativi.
- Preparare un facsimile di verifica e condividerla con lo studente prima della verifica che verrà invece valutata.
- Verifiche scritte in stampatello maiuscolo corpo 16, se minuscolo preferibilmente con carattere Arial, Comic Sans, Trebuchet (di dimensione 12-14 punti).
- Formulare sempre le consegne anche a voce (per esempio: «sbarrare le risposte giuste», «non scrivere a matita»...).
- Le verifiche devono essere prevalentemente orali e guidate con domande circoscritte e univoche, per esempio non contenenti doppie negazioni, senza domande plurime (dove, come, quando). Va lasciato il tempo per rielaborare la domanda e per predisporre la risposta: le domande non devono essere incalzanti.
- Evitare di richiedere lo studio mnemonico e nozionistico in genere, tenere presente che vi è una notevole difficoltà nel ricordare nomi, termini tecnici e definizioni (ad esempio per le materie scientifiche, storia...).
- Può essere utile dividere le richieste per argomento con un titolo ed evidenziare la parola chiave; per esempio:

INFLAZIONE

 → Quali sono le CAUSE dell'inflazione?
- Utilizzare per le verifiche domande a scelta multipla.
- Sono preferibili le verifiche strutturate. Spesso risultano più agevoli i test di riconoscimento, rispetto a quelli di produzione. Partire dalle richieste più facili e procedere aumentando gradualmente la difficoltà.
- A causa della lentezza nello svolgimento delle consegne, ridurre il numero degli esercizi rispetto a quelli per il resto della classe, avendo cura di non far emergere la diversità delle richieste alla classe.

Per la valutazione

- Non valutare gli errori di calcolo.
- Non valutare gli errori di trascrizione.
- Non correggere e non valutare gli errori ortografici.
- Non calcolare il tempo impiegato.
- Tenere conto del punto di partenza e dei risultati conseguiti.
- Premiare i progressi e gli sforzi.

La grafica, l'organizzazione dei testi e il lessico

La grafica

- Corredare il testo di immagini, schemi, tabelle, in modo chiaro e lineare, senza «affollare» le pagine.
- Usare le intestazioni di paragrafo per i testi lunghi.
- Usare quando possibile lo STAMPATO MAIUSCOLO. È più facilmente leggibile (perché stanca meno la vista) per chiunque.
- Non usare l'allineamento giustificato: lo spazio variabile tra le parole non aiuta i movimenti saccadici.
- Non spezzare le parole per andare a capo.
- Andare spesso a capo, magari dopo ogni punto di sospensione (capoversi).
- Distanziare sufficientemente le righe (usare un'interlinea spaziosa).
- Usare font del tipo *sans serif*, cioè «senza grazie». Il Times New Roman, ad esempio, è quello che di default si utilizza in Word, ma non è il carattere più indicato. Nel nostro computer ci sono già font *sans serif*, basta controllare che abbiano segni «puliti», senza lineette aggiuntive: il Comics, il Verdana, il Georgia, l'Arial.

Si può trovare un elenco dei *sans serif* più comuni sul sito

<http://www.graficainlinea.com/articoli/page2/font.html>

Attenzione, però: in alcuni di questi font la *I* maiuscola e la *l* minuscola sono identiche. Altri, come il Comics e il Verdana, li mantengono invece distinti (come eccezione, la sola *I* maiuscola ha le grazie).

- Impostare il font in un formato («corpo») abbastanza grande: se un corpo di 12 punti può essere accettabile per il Verdana maiuscolo, per altri tipi di font più piccoli potrebbero servire almeno 14/16 punti.
- Se possibile, usare il grassetto e/o colori diversi per evidenziare le parole chiave e i concetti più importanti, o per raggruppare (nel caso dei colori) concetti e contenuti tra loro correlati. Attenzione però a non esagerare: il testo deve essere chiaro, «pulito», senza inquinamento visivo.

L'organizzazione dei testi e il lessico

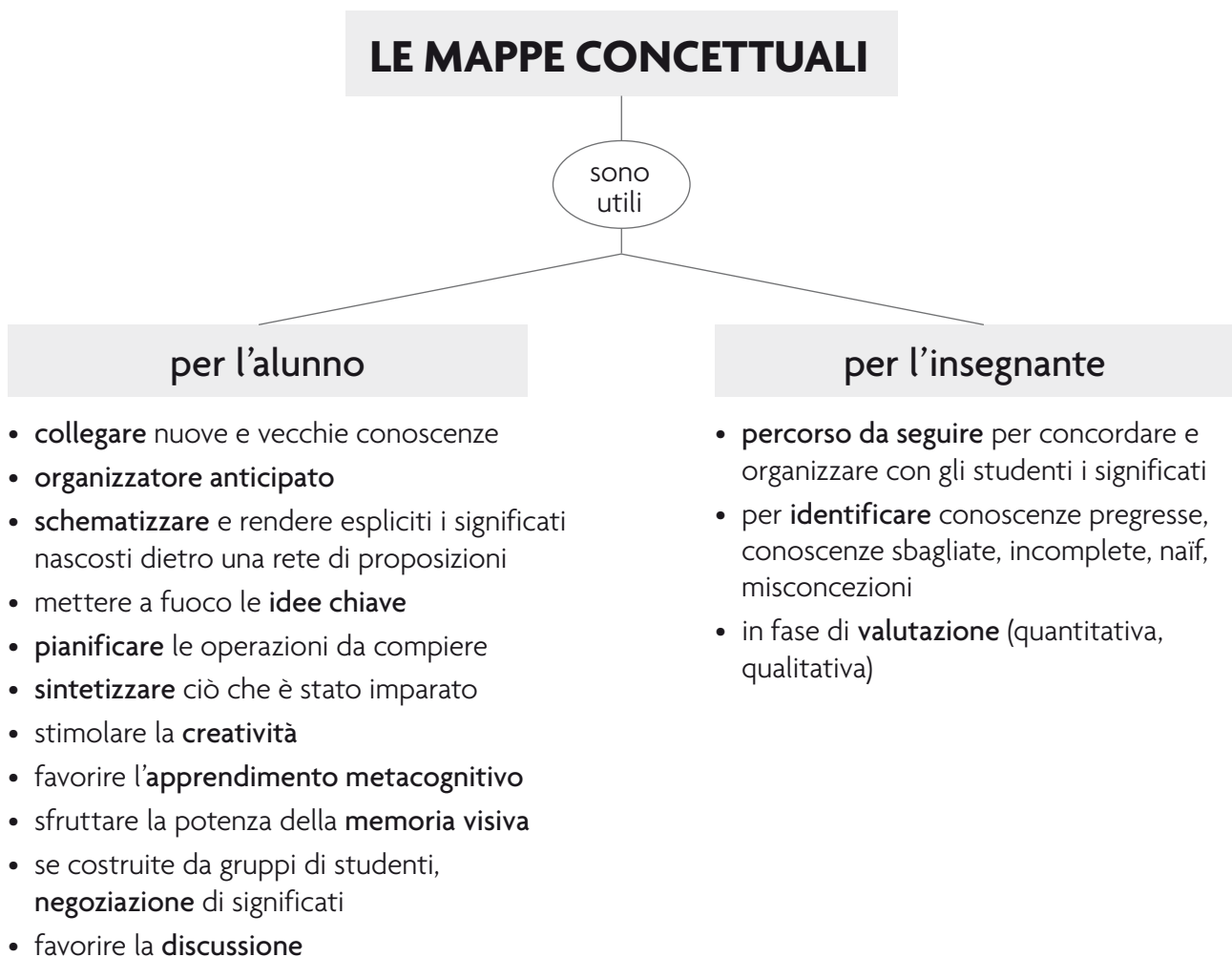
- Usare frasi brevi, evitando le subordinate e preferendo, piuttosto, le coordinate.
- Non usare doppie negazioni.
- Fare attenzione alle frasi con troppi pronomi: costringono a inferenze e aumentano il carico cognitivo, a scapito della strumentalità di lettura.
- Nei testi informativi/di studio raggruppare le informazioni per blocchi tematici.
- Nei testi narrativi sostituire gli eventuali flashback con un più semplice ordine cronologico.
- Cercare di evitare testi troppo lunghi: massimo 250 parole per pagina.
- Per quanto possibile, usare forme attive e al modo indicativo.
- Usare un lessico semplice, in base all'età e alle difficoltà dell'alunno.

Uno strumento fondamentale: le MAPPE CONCETTUALI

Le mappe concettuali sono la rappresentazione grafica di una rete di concetti, ricordi, eventi, teorie, immagini e dei loro legami, che esplicita le conoscenze su un argomento.

Le mappe possono fungere da:

- rappresentazione della conoscenza;
- strumento per far emergere i significati insiti nei materiali da apprendere;
- rappresentazione della rete di informazioni riguardanti la struttura della conoscenza.

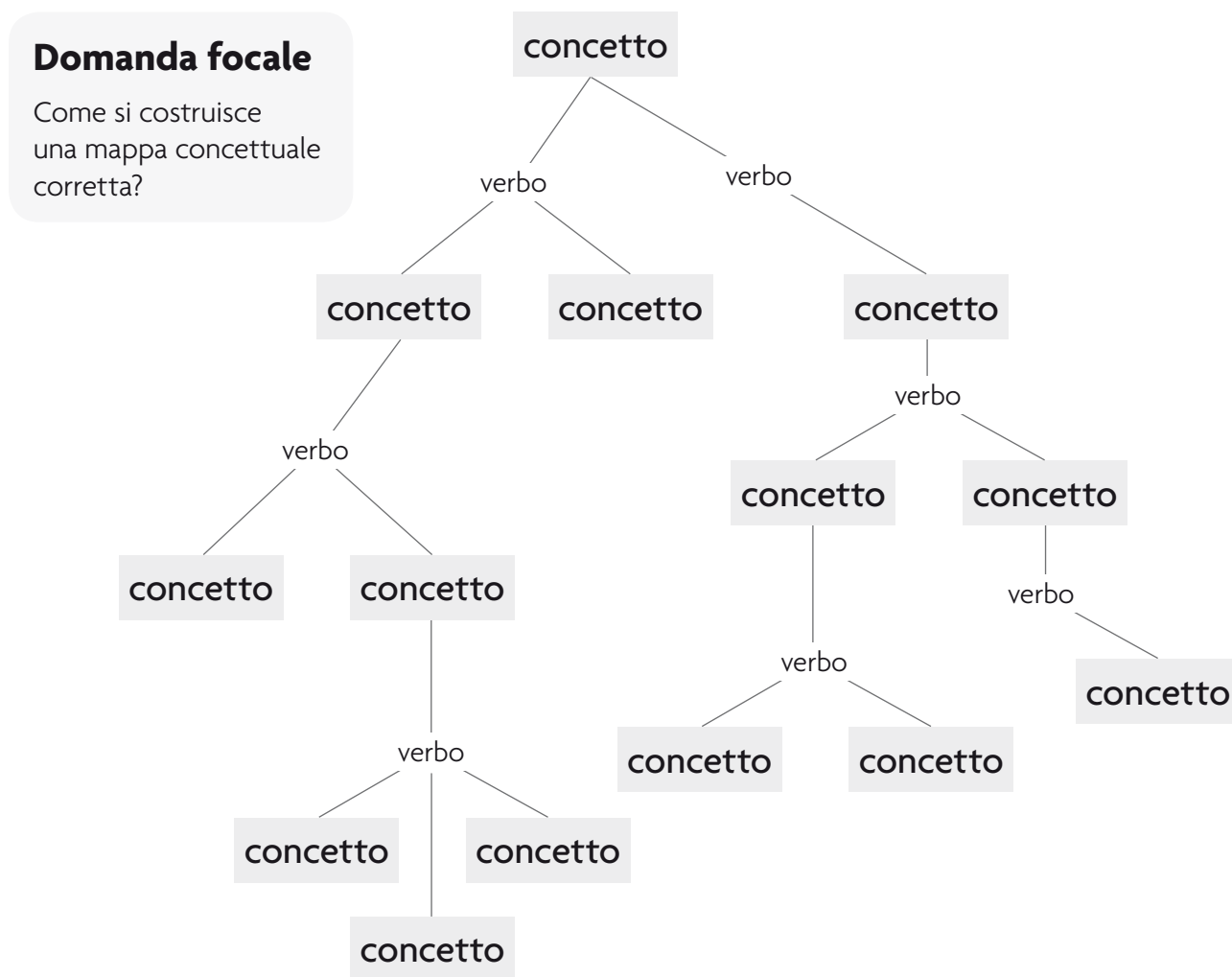


Quando usiamo le mappe?

- Dopo aver fatto una ricerca su libri e su Internet, dopo aver visto video e fatto esperimenti... Insomma, quando abbiamo imparato tante cose nuove
- Ci aiutano a mettere a fuoco le idee principali e a ricordarle meglio

COME SI REALIZZANO LE MAPPE CONCETTUALI

1. Identificare l'argomento/tematica/domanda focale e fare poi la lista dei concetti generali e specifici
2. Mettere in ordine i vari concetti individuando le gerarchie
3. Rivedere la lista e, se necessario, aggiungere altri concetti
4. Iniziare a costruire la mappa dall'alto verso il basso
5. Sistemare i concetti specifici/subordinati sotto ogni concetto generale
6. Creare i legami collegando i concetti con linee e con parole legame
7. Tra due concetti sempre un verbo (al presente); concetti senza articoli
8. Concetto-verbo-concetto formano mini-frasi che devono avere senso
9. Non ripetere concetti (usare quelli che ci sono collegando con frecce); applicare ai concetti degli esempi specifici
10. Scrivere sempre la domanda focale



Tratto da: <http://www.icferraripontremoli.it/materiale/2marzo/Lombardi%20%20Pontremoli%20%20marzo%202011.pdf>

La scuola e la famiglia: strategie comuni per un obiettivo condiviso

In tutto il percorso di riconoscimento e sostegno dell'alunno con DSA è fondamentale la relazione costruttiva con la famiglia: è importante che l'atteggiamento nei confronti dei genitori sia il più possibile rassicurante per far sì che vedano l'insegnante come un alleato e non come «giudice».

Nel colloquio con i genitori, si suggerisce quindi all'insegnante di:

- parlare in generale del rendimento scolastico del/della loro figlio/a, evidenziando prima i punti di forza, esponendo poi le sue difficoltà e infine cercando di condividere con loro alcune osservazioni;
- cercare di far capire che è importante conoscere l'origine delle difficoltà scolastiche;
- cercare di esprimere i propri dubbi e cioè che le difficoltà scolastiche potrebbero dipendere da un eventuale DSA, in modo tale che non si sentano colpevoli;
- consigliare di rivolgersi all'ASL di competenza per una diagnosi precisa, eventualmente conforme alla Legge 170, che tutela i diritti dei DSA;
- spiegare che il loro figlio, quindi, potrebbe possedere un cervello che elabora in modo diverso dal comune modo di apprendere, ma che questa particolarità non gli impedirà di affermarsi nella vita;
- spiegare che essere dislessici non farà del loro figlio un genio, ma che alcuni processi mentali funzionano esattamente come quelli di alcuni grandi geni (questo giova all'autostima del dislessico e all'accettazione di questa peculiarità da parte dei genitori);
- informare la famiglia che ben il 10% degli studenti presenta dei DSA;
- consigliare la lettura di alcuni testi sull'argomento;
- consigliare di contattare la sezione AID locale (si possono consultare gli indirizzi sul sito <http://www.aiditalia.org>).

La Legge 8 ottobre 2010, n. 170

Ecco che cosa prevede, in sintesi, la legge sulla dislessia.

Il testo integrale della legge è disponibile sul sito <http://www.aiditalia.org>

Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia (Art. 1)

La legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento che vengono denominati «DSA». Per dislessia s'intende un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere. Per disgrafia s'intende un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in una difficoltà di realizzazione grafica. Per disortografia s'intende un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica. Per discalculia s'intende un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi di calcolo.

Gli obiettivi che si prefigge la legge (Art. 2)

L'obiettivo della legge è quello di garantire alle persone con DSA: il diritto all'istruzione; favorire il successo scolastico anche attraverso misure didattiche di supporto; ridurre i disagi relazionali ed emozionali; adottare forme di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti; preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori sui problemi legati ai DSA; favorire la diagnosi precoce ed eventuali percorsi didattici riabilitativi; incrementare la comunicazione tra la scuola e le famiglie; assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Le procedure per la diagnosi dei DSA (Art. 3)

La diagnosi dei DSA dovrà essere effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal SSN a legislazione vigente e sarà comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal SSN possono prevedere, nei limiti delle risorse, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate. Inoltre, per gli studenti che nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato presentano persistenti difficoltà la scuola dovrà trasmettere un'apposita comunicazione alla famiglia. È altresì compito delle scuole, previa comunicazione alle famiglie, attivare strumenti idonei a individuare casi sospetti di DSA, il cui esito tuttavia non costituisce una diagnosi di DSA.

La formazione del personale scolastico relativo ai DSA (Art. 4)

Per gli anni 2010 e 2011 viene assicurata un'adeguata formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole per acquisire competenze didattico-metodologiche relative ai DSA.

Gli interventi educativi e la didattica di supporto (Art. 5)

La legge stabilisce che gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto di usufruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi nel corso di tutto il loro percorso scolastico e universitario. La scuola garantisce agli studenti con DSA l'uso di una didattica personalizzata che tenga conto delle caratteristiche peculiari dei soggetti. Inoltre, la scuola dovrà introdurre strumenti compensativi (mezzi di apprendimento alternativi e tecnologie informatiche), nonché misure dispensative per alcune prestazioni non essenziali ai fini dell'apprendimento. Anche per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere si dovranno adottare strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e ritmi graduali di apprendimento. È possibile anche adottare l'esonero qualora fosse utile. In ogni caso agli studenti con DSA sono garantite durante il percorso scolastico e universitario adeguate forme di verifica e valutazione anche per gli esami di Stato e di ammissione all'università, nonché gli esami universitari.

Agevolazioni per i familiari (Art. 6)

I familiari fino al primo grado di studenti del primo ciclo di istruzione con DSA hanno diritto di usufruire di orari di lavoro flessibili.

Il Decreto attuativo 12 luglio 2011

Il 12 luglio 2011 è stato presentato il Decreto attuativo della Legge 170/2010.

Il decreto esplicita le indicazioni contenute nella legge riguardo alle modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, alle misure educative e didattiche di supporto, nonché alle forme di verifica e di valutazione, per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di DSA, delle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia sino alle università.

Fanno parte integrante del decreto le linee guida che forniscono ulteriori indicazioni per l'applicazione della legge da parte di tutte le figure interessate ai processi di insegnamento/apprendimento.

Questa è da considerare la base su cui la Scuola italiana potrà iniziare ad attivare percorsi didattici mirati per gli alunni e gli studenti con DSA.

Gli strumenti legislativi ora ci sono e sono chiari, la loro attuazione dipende dalla capacità della Scuola di utilizzarli.

L'AID continuerà a essere disponibile al confronto e a supportare gli insegnanti in questo percorso, ma al tempo stesso a vigilare affinché quanto contenuto nella legge e nei decreti si concretizzi.

La legge garantisce i diritti, sta a tutti i cittadini adoperarsi affinché venga rispettata.⁹

Altra normativa di riferimento

Il tema della dislessia e degli altri Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) è stato oggetto, a partire dal 2004, di alcune note ministeriali contenenti varie indicazioni operative.

- Nota ministeriale n. 4099 del 5 ottobre 2004.
- Nota ministeriale n. 26 del 5 gennaio 2005. Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap.
- Nota ministeriale n. 1787 del 1^o marzo 2005. Esami di Stato 2004-2005 – Alunni affetti da dislessia.
- Nota ministeriale n. 4674 del 10 maggio 2007. Disturbi di apprendimento – Indicazioni operative.
- C.M. n. 28 del 15 marzo 2007. Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007. Per quanto riguarda gli alunni con DSA si veda in particolare il punto 4.
- Ordinanza Ministeriale n. 26 del 15 marzo 2007. Istruzioni e modalità organizzative e operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006-2007. Per quanto riguarda gli alunni con DSA si veda in particolare l'Art. 12, comma 7, punto 4.

⁹ Dal sito dell'Associazione Italiana Dislessia (AID): <http://www.aiditalia.org>



DSA IN RETE E IN BIBLIOTECA

Siti utili con materiali per i soggetti con DSA

Informazioni • Software didattico • Blog • Mappe concettuali

<http://www.dislessia.org>

<http://www.aiditalia.org>

<http://sosdislessia.sere-na.it/sosdislessia/Index>

<http://www.biblioaid.it>

<http://www.anastasis.it>

<http://www.retegenitoriDSA.it>

<http://www.dislessia-passodopopasso.blogspot.com>

<http://www.agiad.it>

<http://www.atuttascuola.it>

<http://www.dislessia.indire.it>

<http://www.necessitaeducativespeciali.it>

<http://www.pianetascuola.it>

<http://www.dienneti.it/index.htm>

http://www.maestranonella.it/home_flash.html

<http://www.anastasis.it/?me=standard>

<http://www.leonardoausili.com>

http://www.maestranonella.it/dislessia.html#strum_ins

<http://www.polovalboite.it/didattica.htm>

<http://www.alphacentauri.it/index.htm>

<http://web.tiscalinet.it/aisi2/leggo.htm>

<http://comprensivocasacalenda.blogspot.com/p/dislessia.html>

<http://sostegno.forumattivo.com>

<http://www.profloseto.com>

<http://www.medita.rai.it>

<http://digilander.libero.it/ProntoSoccorsoScuola/index.htm>

<http://www.polilabkids.it/index.cfm?stato=home>

**Audiolibri • Podcast • Testi audio e digitali •
E-books • Testi classici • Strumenti e risorse**

Rimandiamo al sito seguente della Biblioteca Nazionale Marciana di Venezia che raccoglie un elenco dettagliato di indirizzi e link molto utili per la didattica:

<http://marciana.venezia.sbn.it/internal.php?codice=662#audio>

Bibliografia

Riviste e articoli

- *Difficoltà di apprendimento. Sostegno e insegnamento individualizzato*, Trento, Centro Studi Erickson
- *Difficoltà in matematica*, Trento, Centro Studi Erickson
- *Dislessia. Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa*, Trento, Centro Studi Erickson
- *Handicap grave. Ritardo mentale e pluriminorazioni sensoriale*, Trento, Centro Studi Erickson
- *Logopedia e comunicazione*, Trento, Centro Studi Erickson
- *Psicologia clinica dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino
- *Sistemi intelligenti*, Bologna, Il Mulino
- «Orientamenti Pedagogici». *Rivista internazionale di scienze dell'educazione*, Trento, Centro Studi Erickson
- Vicari S., Marotta L., Meneghini D., Molinari M., Petrosini L., *Implicit learning deficit in children with developmental dyslexia*, «*Neuropsychologia*» 2003, 41, pp. 108-114
- Vicari S., Finzi A., Menghini D., Marotta L., Baldi S., Petrosini L., *Do children with developmental dyslexia have an implicit learning deficit?*, «*Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*» 2005, 76, pp. 1392-1397
- Menghini D., Hagberg G., Caltagirone C., Petrosini L., Vicari S., *Implicit Learning Deficits in dyslexic adults: an fMRI study*, «*NeuroImage*» 2006, 33(4), pp. 1218-1226

Testi consigliati a cura del Comitato Scuola Associazione Italiana Dislessia

- AA.VV., *Le poesie che non so leggere*, Fratelli Frilli Editore, Genova 2002
- AA.VV., *Il mago delle formiche giganti. La dislessia a scuola: tutti uguali, tutti diversi*, Libriliberi AID, 2008
- Biancardi A., Milano G., *Quando un bambino non sa leggere*, Rizzoli, Milano 2003
- Blason L., Borean M., Bravar L., Zoia S., *Il corsivo dalla A alla Z*, Erickson, Trento 2004
- Cornoldi C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1996
- Crosera S., *Parole crociate. Dagli 8 anni in poi*, AIPA, Treviso 1992
- Crosera S., *Giochiamo con le frasi*, AIPA, Treviso 1992
- Crosera S., Bressan M.A., *Giochiamo con i racconti*, AIPA, Treviso 1992
- Crosera S., Lucchetta S., *Giochiamo con le parole*, La Scuola, Brescia 1987
- Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1992
- Friso G., Molin A., Poli S., *Difficoltà di lettura nella scuola media*, Erickson, Trento 1998
- Gineprini N., Guastavigna M., *Mappe per capire. Capire per mappe. Rappresentazioni della conoscenza nella didattica*, Carocci, Roma 2004
- Greci R., *Le aquile sono nate per volare. Il genio creativo nei bambini dislessici*, La Meridiana, Molfetta (Ba) 2004
- Meloni M., Galvan N., Sponza N., Sola D., *Dislessia. Strumenti compensativi*, Libriliberi AID, 2004
- Meloni M., Sponza N., Galvan N., Grandi L., Staffa N., Valenti M.C., *Dislessia. Attività di recupero*, Libriliberi AID, 2005
- Meloni M., Sponza N. e altri, *La dislessia raccontata agli insegnanti*, Voll. 1 e 2, Libriliberi AID, 2002
- J.D. Novak, D.B. Gowin (1989), *Learning how to learn*, Cambridge University Press, 1984
- Peroni M., Grandi L., Staffa N., *Dislessia. Guida agli ausilii informatici*, Cooperativa Anastasis

- Perrotta E., Brignola M., *Giocare con le parole*, Erickson, Trento 2000
- Pinton A., *Mio figlio è dislessico*, Red 2011
- Pratelli M., *Disgrazia e recupero delle difficoltà grafomotorie*, Erickson, Trento 1995
- Serra L., *Psicopedagogia della diversità*, Anicia, Roma 2004
- Stella G., *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Fabbri, Milano 2001
- Stella G., *Storie di dislessia*, Libriliberi AID, Firenze 2002
- Stella G., *Sviluppo cognitivo*, Bruno Mondadori, Milano 2000
- Tressoldi P.E., Vio C. (a cura di), *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 1996
- Tressoldi P.E., Vio C. (a cura di), *Il trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 1998
- Zambotti F., *Didattica inclusiva con la LIM. Strategie e materiali per l'individualizzazione con la Lavagna Interattiva Multimediale*, Erickson, Trento 2009

DISLESSIA: NUOVI STRUMENTI PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

“*Nell’incertezza della vita, voi docenti avete una missione da affrontare: aiutare gli allievi a imparare a vivere. La conoscenza fine a se stessa, infatti, non serve, deve invece servire per vivere.*”

Edgar Morin



- 1. DSA: PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA** 26
- 2. LA COLLANA DI VOLUMI “SPECIALE DISLESSIA”** 27
- 3. LE FASI DI CIASCUNA UNITÀ DIDATTICA** 29

La dislessia, e più in generale i disturbi specifici dell'apprendimento, sono fenomeni emergenti di grande impatto sociale. Tali disturbi, se non affrontati adeguatamente, provocano spesso conseguenze sul piano psicologico, sociale e lavorativo.

La Legge 8 ottobre 2010, n. 170 **Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico**, che riconosce «la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento» (Art. 1, c. 1), richiede ai dirigenti scolastici di attivare interventi tempestivi idonei a individuare i casi di DSA e predisporre interventi formativi e per i docenti l'obbligo di praticare una didattica inclusiva di supporto.

Per questo è previsto l'uso di una metodologia didattica, compensativa e personalizzata, che utilizzi strategie e tecniche di verifica e valutazione volte «a favorire il successo scolastico e garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità» (Art. 2, c. 1-b) e che tenga conto delle caratteristiche peculiari dei soggetti in apprendimento (Art. 5, *Misure educative e didattiche di supporto*).

Dall'esperienza maturata ed emersa dal continuo dialogo che le **Edizioni il capitulo** attuano con i docenti, primi attori dell'insegnamento, è chiaro che le richieste scolastiche nelle diverse discipline per i soggetti dislessici e per gli alunni segnalati per altre difficoltà di apprendimento risultano estremamente complesse, se non integrate e progressivamente sostenute da interventi didattici mirati e inclusivi.

Parliamo di DIDATTICA INCLUSIVA come di una didattica che pone al centro la persona, sollecita e consente di sviluppare le risorse e le potenzialità che ogni alunno possiede, espresse e inespresse, valorizzandole in un contesto collettivo.

È richiesta al docente un'azione educativa permanente, che conduca a **includere nel gruppo classe i ragazzi con disturbi di apprendimento**, riconoscerne i bisogni e cercare strategie coinvolgenti ed efficaci: i DSA hanno risorse cognitive non inferiori agli altri alunni, ma semplicemente percorrono «strade diverse» per arrivare allo stesso obiettivo.

Le scelte didattiche e i cambiamenti metodologici e di gestione che si devono fare per aiutare un alunno con DSA si rivelano utili a tutti gli allievi, perché rendono più efficace la pratica didattica, più consapevole il metodo di studio, più duraturi e profondi gli apprendimenti.¹

¹ Dal documento congiunto della convenzione AID-Giscel, 2010.

La legge c'è, ora occorre dotare di strumenti adeguati allievi, docenti, famiglie. È quanto ci si propone attraverso i percorsi didattici che le Edizioni il capitulo hanno realizzato nei volumi della nuova collana dedicata alla DISLESSIA, di cui forniamo un esempio completo in questo fascicolo.

Lo scopo è fornire a tutti gli attori del processo di insegnamento-apprendimento **strumenti operativi**, che abbiano impliciti il rispetto di tutte le norme di fruibilità atte ad agevolare il lavoro scolastico.

Gli strumenti sono pensati per una didattica inclusiva, che garantisca a TUTTI gli alunni, e quindi anche agli studenti con DSA, il diritto allo studio, che parta dai loro bisogni e sia funzionale a tutti.

L'approccio teorico è riferibile a quanto tutti i giorni gli allievi con DSA ci indicano: la necessità di ripensare i metodi e gli strumenti che la scuola utilizza per «ottenere» apprendimento.

L'approccio teorico nasce quindi dalla consapevolezza che sempre di più è necessario assumere mentalità da **ricercatori di metodi**, a cominciare dalla propria disciplina: la necessaria ricerca di una didattica estremamente meditata nella sua fase progettuale.

Gli obiettivi della collana "SPECIALE DISLESSIA"

Gli **obiettivi** che si intendono raggiungere con i volumi operativi si rifanno a **due esigenze fondamentali**:

- ipotizzare un percorso didattico che accompagni l'alunno all'**autonomia nello studio**
- permettere una **didattica inclusiva**

Le caratteristiche della collana "SPECIALE DISLESSIA"

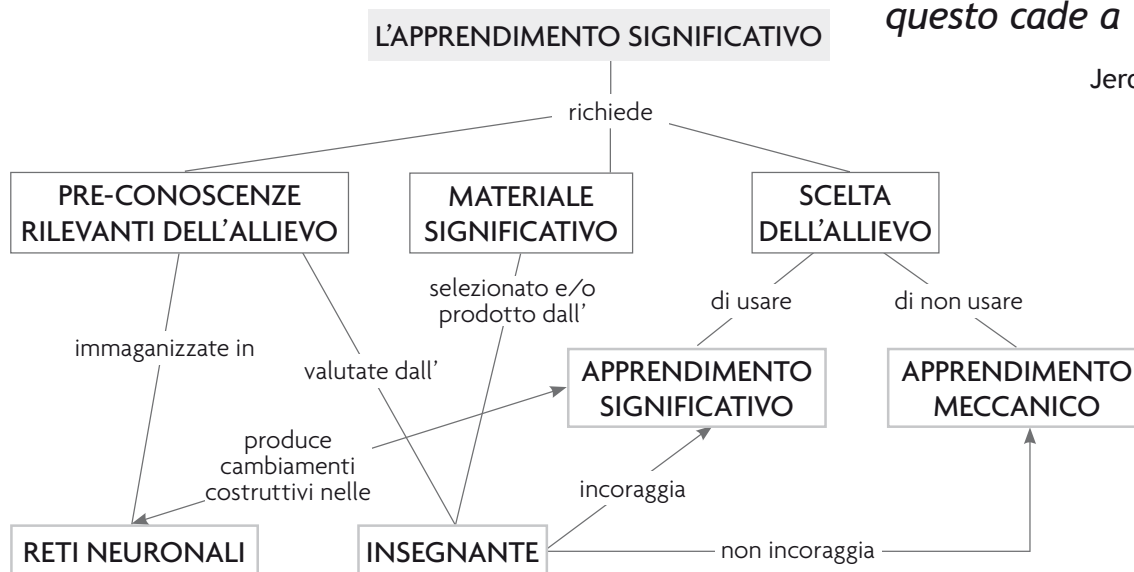
L'alunno DSA ha bisogno di non stancarsi eccessivamente:

- i contenuti cognitivi e disciplinari gli devono essere presentati mediante un approccio che può prendere spunto dalla **didattica breve** e dalla sua pratica di **distillazione delle informazioni essenziali**;
- il materiale messo a disposizione deve essere **conciso, chiaro, significativo ed efficace**.
 - Il materiale deve essere **CONCISO**
Il dizionario definisce il significato di *conciso* come «sintetico e incisivo», aggiungiamo «senza concetti superflui, non essenziali alla comprensione del contenuto da apprendere».
 - Il materiale deve essere **CHIARO**
I termini utilizzati devono essere chiari, semplici, appartenenti al **vocabolario di base**, immediatamente riconoscibili anche attingendo all'esperienza quotidiana.

- Il materiale deve essere **SIGNIFICATIVO**
Gli strumenti di lavoro devono mettere in relazione le nuove informazioni con le conoscenze che l'alunno già possiede, come teorizzato dalla didattica costruttivista.

“L'apprendimento è come un attaccapanni: se non si trova il gancio a cui appendere il cappotto, questo cade a terra.

Jerome S. Bruner



Nel processo di APPRENDIMENTO non è importante aumentare la quantità di informazioni, ma **aumentare la disponibilità ad apprendere**, ovvero lo spazio mentale disponibile a ricevere nuovi dati e nuove esperienze. Un testo significativo deve permettere di passare **da un apprendimento meccanico** fondato solo su libri di testo e lezioni-conferenza **a un APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO** fondato sulla ricerca e la costruzione di capacità di rielaborazione personale delle conoscenze.

- Il materiale deve essere **EFFICACE**
La forma grafica e il contenuto dei testi rispondono ai **criteri di leggibilità** presentati nel capitolo introduttivo (pp. 15-16).
Le schede di valutazione, strutturate e orientate al **riconoscimento** piuttosto che alla produzione, permettono di verificare i risultati dell'apprendimento separando le difficoltà legate al disturbo dagli altri fattori di insuccesso.

Volumi articolati in UNITÀ DIDATTICHE

Gli studiosi dell'apprendimento hanno evidenziato il concetto di «**elaborazione attiva**» del materiale di studio: individuare le parole chiave, collegare gli argomenti da studiare con le conoscenze già in possesso, servirsi di schemi e tabelle per memorizzare le informazioni, ripetere la lezione utilizzando gli schemi e successivamente ritornare sul testo originale, ripassare in vari momenti per favorire la profondità del ricordo.

Le unità didattiche proposte rispondono quindi alla necessità di ideare **un percorso didattico per tutti gli alunni, compresi coloro che hanno difficoltà specifiche di apprendimento**. L'individuazione di strumenti facilitanti l'apprendimento e l'autonomia nello studio è l'obiettivo fondamentale per chi si occupa di ragazzi con DSA.

Ciascuna unità è suddivisa in 9 fasi: ogni fase rappresenta l'obiettivo didattico da raggiungere, affiancato dallo strumento operativo corrispondente.

OBIETTIVI DIDATTICI	STRUMENTI OPERATIVI	
1. CONOSCENZA E APPROCCIO DELL'ARGOMENTO	5 w testo facilitato	5 w: Le domande prima della lettura creano aspettative, focalizzano l'attenzione sull'argomento, stimolano previsioni su ciò che si sta leggendo. Testo facilitato: testi pensati con criteri di leggibilità che non si differenzino per apprendimenti cognitivi ma di contenuto.
2. RECUPERO PRECONOSCENZE	brainstorming sacco di parole	Che cosa so già su questo argomento? Si tratta di agganciare le nuove conoscenze a quelle pregresse possedute dagli allievi e nello stesso tempo di introdurre il tema che sarà oggetto di studio.
3. INDIVIDUAZIONE INFORMAZIONI CHIAVE	parole chiave recupero informazioni, uso di domande, spazio per le chiose, titoli sequenze, glossario iconografico	Le parole chiave permettono la visualizzazione del concetto chiave che rimanda al contenuto, realizzando una sorta di riassunto fotografico delle nozioni. Altri strumenti, come le chiose a lato testo, il glossario , ecc. facilitano la comprensione delle informazioni.
4. ORGANIZZAZIONE INFORMAZIONI	mediatori didattici: tabelle a doppia entrata, mappe iconografiche, mappe mentali, scalette	L'utilizzo degli strumenti elencati organizza i contenuti e la rappresentazione grafica delle informazioni essenziali.
5. RIELABORAZIONE INFORMAZIONI / RAPPRESENTAZIONE DELLE CONOSCENZE	mediatori didattici: mappe concettuali, mappe iconografiche/ verbali e interattive, indici testuali, ppt vocali	Mediatori didattici come diffusori attraverso i quali l'insegnante trasmette le informazioni per «ridurre l'asimmetria» (il divario) tra l'essere e il dover-poter essere.
6. MEMORIZZAZIONE INFORMAZIONI	mnemotecniche (storie, filastrocche, rime, canzoncine)	Sono « protesi cognitive », espedienti per organizzare il sapere, sgravando la memoria, stratagemmi per migliorare l'elaborazione (codifica) dell'informazione in entrata, per facilitare la ritenzione e potenziare le capacità mnemoniche. È auspicabile che la costruzione di queste protesi sia frutto di un percorso condiviso tra docente e alunno.
7. RESTITUZIONE APPRENDIMENTO	verifica di prova, verifiche strutturate con criteri di efficacia, mappe da completare	Le schede di valutazione , strutturate e orientate al riconoscimento piuttosto che alla produzione, permettono di verificare i risultati dell'apprendimento consentendo di separare le difficoltà legate al disturbo dagli altri fattori di insuccesso.
8. PERCORSI DI METACOGNIZIONE	riflessione sul compito, verifica autocorrettiva	Verifica autocorrettiva con risposte.
9. FINESTRA GENITORI/ INSEGNANTI	sitografia multimediale	Supporto all'apprendimento dai libri con sitografia per accedere a documentari, materiali multimediali, film, audiolibri, libri digitali, che possano fornire le medesime competenze.

1. CONOSCENZA E APPROCCIO DELL'ARGOMENTO

1a. Le 5 w

È utile sostenere l'allievo in una pre-conoscenza dell'argomento attraverso uno schema riferito alle 5 w del famoso modello anglosassone, in modo da esplicitare da una parte gli obiettivi da raggiungere, che possono fare da «**anticipatore cognitivo**» a ciò che si andrà a leggere e studiare, dall'altra parte una sorta di condivisione del «che cosa impariamo in questa unità» così da condividere da subito un «**patto di apprendimento**»: questo può avere un effetto chiarificatore e tranquillizzante sull'alunno, che diviene consapevole da subito degli argomenti che si andranno a trattare.

WHO?	per individuare il/i protagonista/i;
WHAT?	per individuare i fatti accaduti;
WHERE?	per individuare il luogo dove si svolgono i fatti o la narrazione;
WHEN?	per individuare il tempo del fatto, dell'evento, della storia;
WHY?	per individuare la causa di quanto accaduto.

1b. Il testo facilitato

L'attenzione dipende anche dal grado di motivazione e dall'intensità della proposta: un'informazione sarà maggiormente rilevante se legata all'esperienza e all'interesse dell'alunno (motivazione) e se supportata da immagini chiare, evidenziazioni o particolari caratteri (intensità).²

2 F. Antonini, M.T. Pansera, *Corso di psicologia*, Sansoni, Firenze 1989

Quando parliamo di semplificazione dei testi, è bene chiarire che l'alunno DSA ha competenze cognitive non inferiori agli altri: non si tratta di semplificare i testi dal punto di vista cognitivo, ma di rendere l'input, e cioè il **contenuto, comprensibile**.

In termini diagnostici, i DSA non vanno confusi con le difficoltà di apprendimento generate da cause diverse: handicap, ritardo mentale, disturbi emotivi, svantaggi socio-culturali, demotivazione, ecc. La difficoltà del DSA è nella codifica del testo, non nella sua comprensione: è necessario quindi rendere **il testo più semplice, non meno denso** dal punto di vista cognitivo. Quanto affermato trova un'immediata conferma se si osserva come un DSA dimostri una grande differenza nel livello di comprensione di uno stesso testo a seconda che lo legga lui o che gli venga letto.

Imparare a imparare: la facilitazione dei testi per alunni DSA

La nostra proposta operativa è pensata rispettando alcuni criteri di fruibilità del lavoro. I suggerimenti sono validi naturalmente per qualsiasi testo l'insegnante abbia l'esigenza di sottoporre all'allievo.

È molto importante porre attenzione all'uso del lessico, eliminando le parti non essenziali e utilizzando il vocabolario di base (cfr. T. De Mauro, G.G. Moroni, *Dizionario di base della*

lingua italiana, Paravia) e fornendo spiegazione delle parole che non rientrano nel vocabolario di base. L'ampia spaziatura tra una riga e l'altra permette ai ragazzi di scrivere ulteriori spiegazioni sopra o sotto le parole, di sottolineare, racchiudere fra parentesi.

Accorgimenti di scrittura controllata per la facilitazione dei testi

STRUTTURA DEL TESTO

- Le frasi sono brevi (20/25 parole) e i testi in media non superano le 100 parole.
- Usare un corpo di testo abbastanza grande e chiaro; separare bene una riga di lettura da un'altra e anche con spaziatura maggiore tra ciascuna singola parola.
- Preferire la struttura a elenco a punti: aiuta a sbloccare i nuclei informativi.
- Corredare il testo con immagini e box (che non sviino l'attenzione, ma chiariscano).
- Suddividere il testo in paragrafi brevi, titolati.
- Rendere visivamente il passaggio da un paragrafo all'altro con «a capo».
- Scrivere, a introduzione del testo, le parole chiave, con relativa definizione.
- Possibilmente, usare parole non troppo lunghe.
- Devono essere molto chiari i collegamenti tra porzioni di testo.
- Evidenziare le parole chiave in neretto, con immagini affiancate caratterizzate da contenuto mnemonico e motivazionale.

LESSICO e MORFOSINTASSI

- Preferire termini o espressioni di uso comune, concreti, non metaforici.
- Inserire spiegazioni di termini non noti o di linguaggi settoriali.
- Evidenziare termini specifici o espressioni delle discipline; darne definizione chiara.
- Evitare eccessive nominalizzazioni, possibilmente sostituirle con espressioni contenenti il predicato. Es. «La rimozione dei rifiuti è avvenuta in tempi brevi» va sostituita con «I rifiuti sono stati rimossi, cioè tolti dalla strada, in poco tempo».
- Contestualizzare il più possibile i termini astratti, anche con esempi tratti dalla vita quotidiana.
- Se si introducono sinonimi, riferirli sempre al termine corrispondente già noto del vocabolario di base.
- Preferibilmente, cominciare il discorso con la frase principale.
- Preferire voci verbali in forma: finita, attiva, personale.
- Preferire i verbi al modo indicativo.
- Usare quasi esclusivamente frasi coordinate; nella frase rispettare l'ordine SVO (Soggetto, Verbo, Oggetto).
- Se il periodo diventa troppo lungo, spezzarlo in enunciati più brevi, ripetendo il nome, anziché usare il pronome.
- Evitare le doppie negazioni (es. «Non si può dire che questo compito non sia difficile»).

TESTUALITÀ

- Nel passaggio da un concetto all'altro, preferire la ripetizione piuttosto che i sostituenti o i sinonimi (regola della ridondanza).
- Devono essere sempre esplicitati i concetti logici tra un concetto e l'altro.
- Meglio usare connettivi di più largo uso, per es. «Anche se» al posto di «sebbene»; «perché» al posto di «dato che» e così via.

DAL TESTO ORIGINALE...

Jerry Spinelli • Tu non sei un giallo

Donald Zinkoff è un ragazzino speciale: è semplice, fiducioso negli altri, un po' goffo. Ogni anno, nella sua scuola, si celebra la Giornata Campale, dedicata interamente ai giochi e alle attività sportive, e Donald, come sempre, spera di entrare in una squadra per giocare a pallone.

A scuola, come ogni anno in vista della Giornata Campale, cresce l'importanza di Gary Hobin. Mancano due settimane al gran giorno quando Hobin va dalla signora Shankfelder e le chiede di formare subito le squadre. – Così avremo più tempo per allenarci come una vera squadra – dice.

La signora Shankfelder scrive sulla lavagna: ROSSO GIALLO VERDE BLU

Poi scrive il nome di ogni allievo su una striscia di carta e mischia tutte le strisce in una scatola. Chiama alla cattedra Ronni Jo Thomas e le dice di girare la testa e tirare fuori dalla scatola una striscia alla volta. Il primo estratto andrà sotto ROSSO, il successivo sotto GIALLO e così via.

Gary Hobin è un Giallo. E anche Zinkoff.

– Oh no! – sbotta Hobin appena vede il nome di Zinkoff finire sotto il suo.

L'insegnante si volta a guardarlo.

– Prego?

– Non possiamo essere di nuovo nella stessa squadra – protesta Hobin. – Dovremmo cambiare squadra ogni anno, per giustizia.

La signora Shankfelder aggrotta la fronte.

– Sciocchezze. Non c'è nessuna regola del genere. – Adesso sì – brontola Hobin sotto-voce.

Dieci minuti dopo, Zinkoff riceve un biglietto. C'è scritto: «Non sei un Giallo. Cercati un'altra squadra».

Durante la ricreazione, in cortile, Hobin va dritto da lui.

– Hai ricevuto il biglietto? – Sì – dice Zinkoff. – Che significa?

– Quello che c'è scritto. Non sei un Giallo. Cercati un'altra squadra.

– Ma io sono un Giallo. L'ha detto la signora Shankfelder.

Hobin è più alto di Zinkoff. Si curva finché i loro occhi si trovano allo stesso livello.

– Ascolta – dice, soffiandogli in faccia un alito che sa di hot dog. – Non mi farai perdere un'altra volta. Non ti ci voglio, nella mia squadra. Hai capito? Scordatelo.

– Mi sto allenando, sai – dice Zinkoff. – Sono bravo, ora. Hobin ride.

– Sei una schiappa. Capace solo di perdere. Va' a perdere con qualcun altro. Tu non sei un Giallo. – Fa dietro front, torna a voltarsi. – Non riesci neanche a camminare dritto.

[...]

(Tratto da: Jerry Spinelli, *La schiappa*, Mondadori)

... AL TESTO FACILITATO

Jerry Spinelli • Tu non sei un giallo

LA STORIA

ZINKOFF È SORTEGGIATO PER FAR PARTE DELLA SQUADRA DEI GIALLI. GARY HOBIN, IL CAPITANO, NON LO VUOLE PERCHÉ È TROPPO SCARSO.

I LUOGHI A SCUOLA,
IN UNA CLASSE E IN CORTILE.

IL TEMPO AL GIORNO D'OGGI.

SITUAZIONE INIZIALE

SI AVVICINA IL GIORNO DELLA «GIORNATA CAMPALE». GARY HOBIN, UNO DEI CAPITANI DELLE SQUADRE, CHIEDE ALL'INSEGNANTE DI FORMARE SUBITO LE SQUADRE. COSÌ TUTTI I RAGAZZI POTRANNO ALLENARSI.

SVILUPPO

L'INSEGNANTE SCRIVE ALLA LAVAGNA I NOMI DELLE QUATTRO SQUADRE: ROSSO, GIALLO, VERDE, BLU. L'INSEGNANTE FA TIRARE A SORTE: GARY È UN «GIALLO».

ZINKOFF È UN RAGAZZO GOFFO E POCO AGILE ED È UN GIALLO.

GARY PROTESTA PERCHÉ NON VUOLE NELLA SUA SQUADRA ZINKOFF, CHE LO FA SEMPRE PERDERE. DICE ALL'INSEGNANTE CHE ZINKOFF È STATO NELLA SUA SQUADRA GIÀ L'ANNO PASSATO.

L'INSEGNANTE NON VUOLE RIFARE LE SQUADRE, PERCHÉ HA DECISO LA SORTE. ALLORA GARY SCRIVE UN BIGLIETTINO A ZINKOFF: «TU NON SEI UN GIALLO». ZINKOFF È CONFUSO, NON CAPISCE.

ZINKOFF DICE A GARY: «MI STO ALLENANDO E SONO DIVENTATO BRAVO».

MA GARY LO PRENDE IN GIRO.

I PERSONAGGI



ZINKOFF, UN RAGAZZO GOFFO E POCO AGILE.



GARY HOBIN, IL CAPITANO DELLA SQUADRA DEI «GIALLI».



L'INSEGNANTE, CHE FA TIRARE A SORTE PER LA FORMAZIONE DELLE SQUADRE.

GIORNATA CAMPALE: GIORNATA DI GIOCHI E COMPETIZIONI CHE AVVENGONO IN UN CAMPO ALL'APERTO.

CAPITANO: IL GIOCATORE CON PIÙ ESPERIENZA DELLA SQUADRA, RESPONSABILE DEI COMPAGNI IN CAMPO.



2. RECUPERO DELLE PRECONOSCENZE

L'acquisizione deve sempre iniziare mediante il **recupero delle preconoscenze**. È necessario **far riconoscere** ciò che l'allievo conosce già, prima di orientarlo a conoscere nuove cose. Ciò fa bene all'autostima perché offre una gratificazione immediata («Questo lo so già»), stimola la concentrazione perché ci rende attenti all'argomento, e facilita l'«aggancio» delle nuove informazioni.

3. INDIVIDUAZIONE DELLE INFORMAZIONI CHIAVE

Un altro punto fondamentale da cui non si può prescindere quando si parla di **metodo di studio agevolante e inclusivo** per il DSA, è imparare a sfruttare le proprie abilità: un allievo con una buona memoria visiva potrà aiutarsi con schemi, figure e parole chiave che colleghino i concetti da apprendere.

I testi con una solida struttura di **parole chiave** hanno un'alta riconoscibilità, che aiuta l'allievo a fare le necessarie anticipazioni sul contenuto.

Altri strumenti, come le **chiose** a lato testo, il **recupero informazioni** con l'uso di **domande**, i **mediatori**, l'utilizzo della **suddivisione** del testo in **titoli** e **sequenze**, il **glossario iconografico**, facilitano la rappresentazione visiva delle nozioni.

4. ORGANIZZAZIONE DELLE INFORMAZIONI

Non tutte le informazioni hanno la stessa importanza: alcune sono più importanti, altre fanno da supporto fornendo esempi o ampliamenti; se il docente propone una corretta evidenziazione aiuta l'allievo a far emergere le prime, mettendo sullo sfondo le seconde. L'utilizzo di tabelle a doppia entrata, mappe iconografiche, mappe mentali, scalette rafforza i contenuti da acquisire, disponendoli in modo organico e ragionato. Questo processo è **utile per gli alunni, indispensabile per i DSA**.

5. RIELABORAZIONE DELLE INFORMAZIONI / RAPPRESENTAZIONE CONOSCENZE

L'allievo ha finora accumulato, attraverso strumenti orientati alla distillazione delle **informazioni essenziali**, i contenuti che è necessario che «apprenda».

La fase di rielaborazione/rappresentazione è possibile solo se le fasi precedenti hanno tenuto conto della peculiarità del disturbo specifico di apprendimento.

L'**insegnante** ricorre ai mediatori ed è egli stesso il **primo mediatore didattico**, sia attraverso la sua parola sia attraverso tutti i tratti caratterizzanti la sua comunicazione, anche quelli non verbali.

6. MEMORIZZAZIONE DELLE INFORMAZIONI

Le **mnemotecniche** sono stratagemmi per migliorare l'elaborazione (**codifica**) dell'informazione in entrata, per facilitare la ritenzione e potenziare le capacità mnemoniche. Servono a migliorare l'elaborazione dell'informazione in entrata.

Tecniche verbali

- *Rime, filastrocche*: sono utili quando il materiale è vario e non ha nesso logico; danno maggior significatività tra item e li collegano tra loro; hanno una codifica verbale e fonologica. Es. «Trenta giorni ha novembre con april, giugno e settembre...».

- **Acronimi:** sigle, parole artificiali, es. ONU, CEE, FIAT, CONI, RAI, USA...
- **Acrostici:** parole o frasi di senso compiuto in cui le lettere iniziali forniscono un suggerimento utile per il recupero. Es: «*Come Quando Fuori Piove...*».
- **Parole chiave:** cfr. quanto detto in precedenza, al punto 3.

Tecniche visive

L'approccio mnemonico cosiddetto «**per immagini**» è una strategia che permette di trasformare in immagini mentali il contenuto da memorizzare.

7. RESTITUZIONE DELL'APPRENDIMENTO

La prima regola per verificare un apprendimento è quella di aver definito con chiarezza in cosa esso consista e cosa debba fare l'allievo per dimostrare di averlo acquisito. La **verifica** è precedente naturalmente alla valutazione, essendo il controllo di quanto l'allievo ricorda su un dato argomento. Se l'obiettivo è stato raggiunto, si può procedere alla fase successiva della valutazione, altrimenti è necessario tornare alle fasi precedenti, fino a trovare la fase che ha interrotto il processo di «**apprendimento significativo**».

Per la preparazione delle **verifiche**, valgono tutte le indicazioni già elencate nella parte A di questo fascicolo (cfr. pp. 15-16). Ricordiamo in breve di:

- garantire tempi più lunghi e/o verifiche più brevi;
- permettere nelle verifiche (specie se orali) l'utilizzo degli strumenti compensativi, in special modo quelli realizzati dal soggetto durante lo studio individuale (mappe concettuali con parole chiave, testi con power point, lavori personali su supporti informatici, schemi, ipertesti);
- preferire le verifiche strutturate: spesso risultano più agevoli i test di riconoscimento, rispetto a quelli di produzione;
- preferire in generale le prove orali al posto di quelle scritte;
- **valutare** in modo costruttivo, separando l'errore dal contenuto.

8. PERCORSI DI METACOGNIZIONE

Ci riferiamo in questo contesto ai processi metacognitivi **di controllo**, che riguardano la **capacità di verificare l'andamento della propria attività mentale** via via che si svolge e di mettere in atto particolari strategie.

Ci si prefigge un obiettivo largamente condiviso nel campo dell'apprendimento e dell'educazione in generale: offrire agli alunni l'opportunità di imparare a interpretare, organizzare e strutturare le informazioni ricevute dall'ambiente e la capacità di riflettere su questi processi per divenire sempre più autonomi nell'affrontare situazioni nuove.

Scopo del processo di metacognizione è **sviluppare nel soggetto la consapevolezza di quello che sta facendo**. L'approccio metacognitivo, quindi, tende a formare la capacità di essere gestori dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con valutazioni e indicazioni operative personali.

Le azioni operative di questa fase sono tutte orientate alla costruzione comune di un percorso autovalutativo: è fondamentale che quest'ultimo **venga percepito come riflessione** sul compito e non come ulteriore valutazione (Quali difficoltà ho incontrato?

Che cosa ho imparato? Come ho fatto a risolvere i quesiti posti? Quale parte ho preferito? Che cosa mi aiuterebbe a fare sempre meglio? Posso dare dei suggerimenti all'insegnante per aiutarla ad aiutarmi? E così via...).

9. FINESTRA GENITORI/INSEGNANTI

Questa fase è ideata per rispondere soprattutto alle esigenze dello studio a casa, permettendo di affrontare i contenuti utilizzando **mezzi e strategie alternative al libro**.

Per i genitori

Il ruolo dei genitori, nella vita di studente del proprio figlio DSA, è fondamentale, ma a rischio di ambiguità, perché il legame profondo – che lega i due attori della relazione già di per sé delicata, specie nell'età adolescenziale – spesso può trasformarsi in interdipendenza: il figlio ha bisogno del genitore per studiare, ma vorrebbe essere autonomo. La relazione rischia di essere compromessa: *il tempo-ricerca* di materiale per agevolare lo studio e il *tempo-supporto* sopprimono parte della relazione genitore/figlio, perché teso alla relazione tutor/figlio dislessico. La disponibilità di materiale già usufruibile ridimensiona il tempo da dedicare alla ricerca, e concede più spazio alla relazione.

Per l'insegnante

Abbiamo già evidenziato come l'insegnante sia il primo e più importante **mediatore**. La molteplicità dei linguaggi e delle risorse creative del mondo digitale offre all'insegnante la possibilità di trasferire processi attraverso linguaggi meglio assimilabili e più adeguati alle intelligenze multiple e sempre meno tradizionali delle nuove generazioni.

La fase 9 intende fornire a tutti gli attori citati un supporto all'apprendimento tradizionale con i libri mediante una **sitografia ragionata** – e collaudata – per accedere a documentari, materiali multimediali, film, audiolibri, libri digitali, che possano fornire le medesime competenze in un contesto di ambiente culturale contemporaneo.

“Solo noi possiamo tirare fuori quel bambino dalla sua prigione, sia che siamo formati per farlo o meno. Gli insegnanti che mi hanno salvato e che hanno fatto di me un insegnante, non erano formati per questo. Non si sono preoccupati delle origini della mia infermità scolastica, non hanno perso tempo a cercare le cause e tanto meno a farmi la predica. Erano adulti di fronte a un adolescente in pericolo. Hanno capito che occorreva agire tempestivamente, si sono buttati, non ce l'hanno fatta. Si sono buttati di nuovo, giorno dopo giorno, alla fine mi hanno tirato fuori. Ci hanno letteralmente ripescati. Dobbiamo loro la vita.

Daniel Pennac ”

PERCORSI DI DIDATTICA INCLUSIVA

CLASSE PRIMA UNITÀ DIDATTICA DI **GRAMMATICA** (MORFOLOGIA)

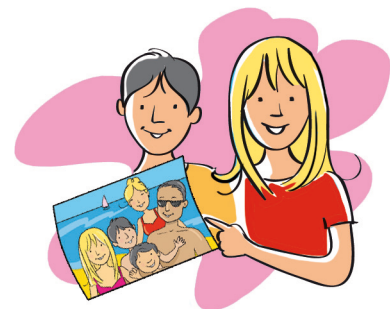
ARGOMENTO: **L'AGGETTIVO**



ALBERI **ALTI**



TANTI AMICI



LE **NOSTRE** VACANZE



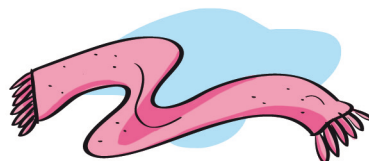
IL **MIO** GATTO



BAMBINA ALLEGRA



QUESTI FIORI



SCIARPA **ROSA**



GATTO **AGILE**

LA PAROLA **AGGETTIVO** VIENE DAL LATINO E SIGNIFICA «QUALCOSA CHE SI AGGIUNGE». L'AGGETTIVO È UNA **PARTE VARIABILE DEL DISCORSO** E ACCOMPAGNA **SEMPRE IL NOME**. L'AGGETTIVO SERVE A DARE UNA **QUALITÀ** AL NOME OPPURE A **DETERMINARE** CIOÈ SPECIFICARE MEGLIO IL NOME.



CHE COSA IMPAREREMO IN QUESTA UNITÀ?

LE 5 W

- CHI:** L'AGGETTIVO
- CHE COSA:** L'AGGETTIVO PUÒ ESSERE DETERMINATIVO O QUALIFICATIVO
- DOVE:** L'AGGETTIVO ACCOMPAGNA IL NOME
- QUANDO:** TUTTE LE VOLTE IN CUI BISOGNA AGGIUNGERE INFORMAZIONI AL NOME
- PERCHÉ:** PER IMPARARE A RICONOSCERE GLI AGGETTIVI E AIUTARTI A FARE BENE L'ANALISI GRAMMATICALE

WB



TESTO FACILITATO

WB



LA PAROLA **AGGETTIVO** VIENE DAL LATINO E SIGNIFICA «QUALCOSA CHE SI AGGIUNGE».

L'AGGETTIVO È UNA **PARTE VARIABILE DEL DISCORSO** E **ACCOMPAGNA SEMPRE IL NOME**.

L'AGGETTIVO DEVE **CONCORDARE** CON IL NOME PER GENERE (MASCHILE O FEMMINILE) E NUMERO (SINGOLARE O PLURALE).

L'AGGETTIVO PUÒ ESSERE QUALIFICATIVO O DETERMINATIVO.

L'AGGETTIVO **QUALIFICATIVO** TI SPIEGA BENE LA **QUALITÀ** DI UN NOME (FORESTA **FREDDA**; FORESTA **VERDE**; FORESTA **SCURA**). L'AGGETTIVO QUALIFICATIVO PUÒ ESSERE DI GRADO **POSITIVO** (ALTO), **COMPARATIVO** (PIÙ ALTO, MENO ALTO, TANTO ALTO QUANTO...) E **SUPERLATIVO** (ALTISSIMO, IL PIÙ ALTO).

L'AGGETTIVO **DETERMINATIVO** AGGIUNGE AL NOME UN'INFORMAZIONE: UNA QUANTITÀ, UN'INDICAZIONE DI LUOGO, UN POSSESSO... CIOÈ SPECIFICA BENE QUALCOSA DEL NOME.

GLI AGGETTIVI DETERMINATIVI SI DIVIDONO IN:

POSSESSIVI, DIMOSTRATIVI, INDEFINITI, NUMERALI, INTERROGATIVI ED ESCLAMATIVI.

VARIABILE: PARTE DEL DISCORSO CHE CAMBIA FORMA DAL SINGOLARE AL PLURALE E DAL MASCHILE AL FEMMINILE (ALTO-ALTI - ALTA-ALTE)

CONCORDARE: ESSERE D'ACCORDO

L'AGGETTIVO CONCORDA CON IL NOME PER GENERE

PER ESEMPIO:

LA MAMMA AFFETTUOSA
(NOME FEMMINILE + AGGETTIVO FEMMINILE)

SE L'AGGETTIVO SI RIFERISCE A NOMI DI GENERE DIVERSO, VINCE IL MASCHILE:
PAPÀ E MAMMA AFFETTUOSI

CHE COSA SO GIÀ SU QUESTO ARGOMENTO?

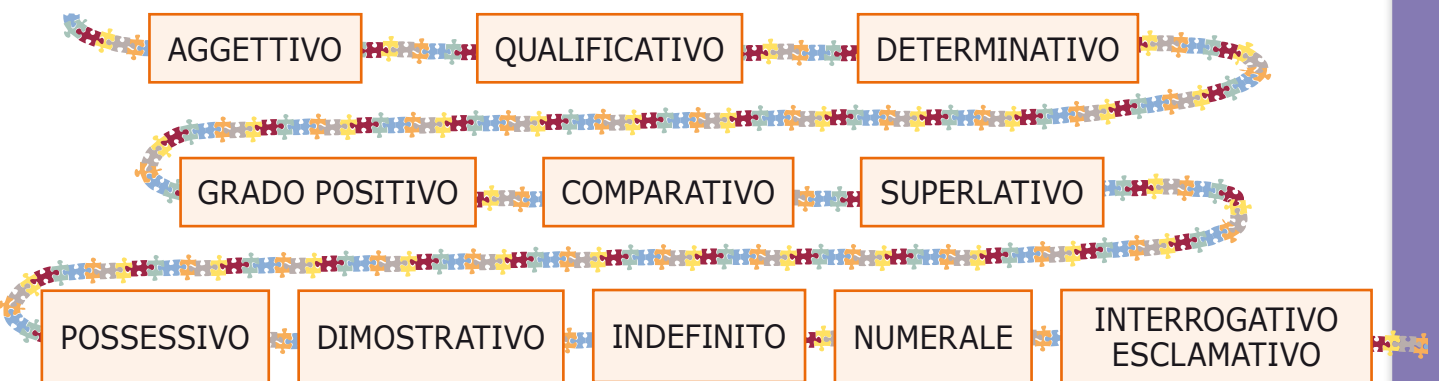
SACCO DI PAROLE



CERCHIA IN **GIALLO** GLI AGGETTIVI QUALIFICATIVI E IN **VERDE** GLI AGGETTIVI DETERMINATIVI.

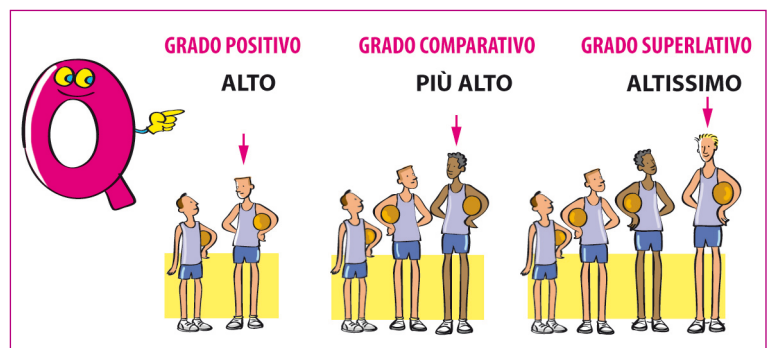
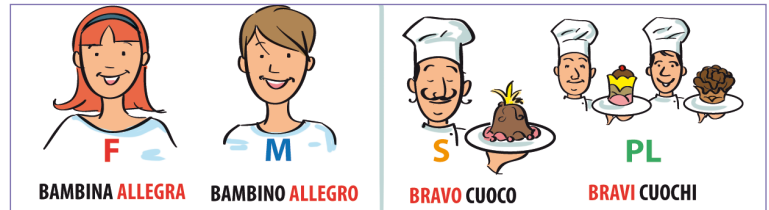
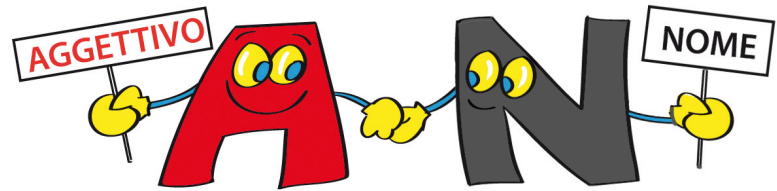
MIO SUOI
 POCO QUALUNQUE DUE
 DOLCE VELOCE
 MOLTO QUEGLI
 QUESTO NUOVO
 QUESTE GRADEVOLE ASPRO MORBIDO
 GIALLO TUO PROFUMATO FORTE
 COTTO DEBOLE SUO

PAROLE CHIAVE



MAPPA ICONOGRAFICA

1. L'AGGETTIVO **ACCOMPAGNA SEMPRE UN NOME**. L'AGGETTIVO SERVE AD AGGIUNGERE INFORMAZIONI AL NOME.
2. L'AGGETTIVO DEVE ESSERE D'ACCORDO CON IL NOME PER **GENERE** (MASCILE O FEMMINILE) E PER **NUMERO** (SINGOLARE O PLURALE).
3. **L'AGGETTIVO QUALIFICATIVO** AGGIUNGE AL NOME UNA QUALITÀ (BELLO, ALLEGRO, BRUTTO, TRISTE...) O UN MODO DI ESSERE (ALTO, BASSO, GIOVANE...).
4. **L'AGGETTIVO DETERMINATIVO** AGGIUNGE AL NOME UN'INDICAZIONE DI POSSESSO, DI LUOGO, DI QUANTITÀ...
5. L'AGGETTIVO **QUALIFICATIVO** NON SI ACCONTENTA DI ESSERE SOLO QUALIFICATIVO. È UN PRECISINO: HA ANCHE I GRADI. E COSÌ ABBIAMO IL **GRADO POSITIVO** (ALTO), **COMPARATIVO** (PIÙ ALTO, MENO ALTO, ALTO COME) E **SUPERLATIVO** (ALTISSIMO, IL PIÙ ALTO).
6. L'AGGETTIVO **DETERMINATIVO** È ANCHE PIÙ PRECISO! TI AIUTA A CAPIRE BENE COSA STA FACENDO IL NOME. IL DETERMINATIVO PUÒ ESSERE **POSSESSIVO**, **DIMOSTRATIVO**, **INDEFINITO**, **NUMERALE**, **INTERROGATIVO** ED **ESCLAMATIVO**.



**TABELLA GUIDATA PER L'ANALISI GRAMMATICALE:
GLI AGGETTIVI**

AGGETTIVO QUALIFICATIVO				
GRADO POSITIVO	GRADO COMPARATIVO		GRADO SUPERLATIVO	
BELLO	DI MAGGIORANZA	PIÙ BELLO	ASSOLUTO	BELLISSIMO
	DI MINORANZA	MENO BELLO	RELATIVO	IL PIÙ BELLO IL MENO BELLO
	DI UGUAGLIANZA	BELLO COME...		

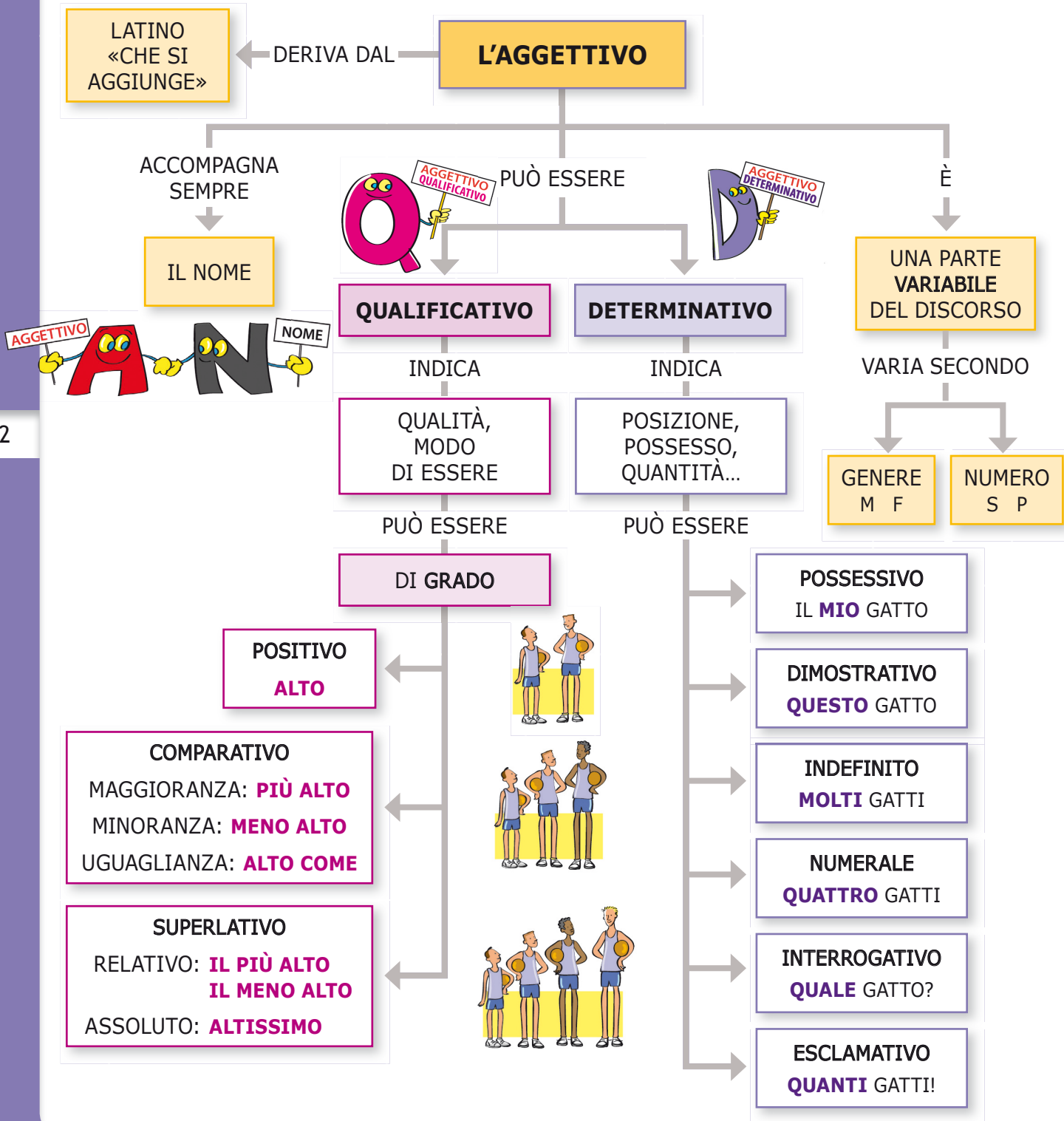
AGGETTIVO DETERMINATIVO		
POSSESSIVO	DIMOSTRATIVO	INDEFINITO
MIO, MIA, MIEI, MIE TUO, TUA TUOI, TUE SUO, SUA SUOI, SUE NOSTRO, NOSTRA, NOSTRE, NOSTRI VOSTRO, VOSTRA, VOSTRE, VOSTRI LORO, PROPRIO, ALTRUI	QUESTO, QUESTA, QUESTI, QUESTE CODESTO, CODESTA, CODESTI, CODESTE QUEL, QUELLO, QUELLA, QUEI, QUELLE	OGNI, QUALCHE, QUALUNQUE, QUALSIASI POCO, MOLTO, TUTTO, ALTRETTANTO, ALTRO, TALE, TROPPO, CERTO, PARECCHIO, TANTO, TALUNO, CIASCUNO, VARIO, ALCUNO, DIVERSO, ALQUANTO, NESSUNO
NUMERALE	INTERROGATIVO	ESCLAMATIVO
UNO, DUE, TRE, QUATTRO, CINQUE, CENTO, CENTODIECI, DUECENTO, ECC. PRIMO, SECONDO, TERZO, VENTESIMO... CINQUANTESIMO CENTESIMO... MEZZO, DOPPIO, TRIPLO...	CHE NUMERO? QUALE PENNARELLO? QUANTI COLORI? CHE TASTO? CHE MANOPOLE? CHE LIBRI?	CHE PAURA! CHE FELICITÀ! CHE GIOIA! CHE PREZZI! QUANTA INGIUSTIZIA! QUANTA GENTE!

POWER POINT

TI VIENE PRESENTATO UN DOCUMENTO:
GUARDALO, ASCOLTALO E PROVA A RIPETERLO AD ALTA VOCE.



MAPPA CONCETTUALE E ICONOGRAFICA



MNEMOTECNICHE: LE FILASTROCCHHE

L'AGGETTIVO PRECISINO

WB



VI PRESENTO AGGETTIVO, DI COGNOME **QUALIFICATIVO**: LUI È UN TIPO PRECISINO.

SEMPRE INSIEME AL NOME STA, MAI LONTANO SE NE VA

E AL NOME SEMPRE DÀ UNA QUALCHE QUALITÀ!

SE DAL MARE SEI TORNATO E TI DICONO ABBRONZATO, SEI COSÌ QUALIFICATO.

L'AGGETTIVO CHE QUALIFICA PUÒ SUBIR QUALCHE MODIFICA

LUI DI GRADO PUÒ PASSARE COME FOSSE UN MILITARE.

PRIMO GRADO È IL **POSITIVO**: BUONO, BELLO, È ASSAI ATTIVO!

ORA INVECE TI PRESENTO **COMPARATIVO**, ALTRO GRADO D'AGGETTIVO

PERCHÉ FA COMPARAZIONE SIA TRA COSE SIA TRA PERSONE

TI PRESENTO QUEL DI MAGGIORANZA: SEI PIÙ ALTA DI COSTANZA

POI C'È QUEL DI MINORANZA: SEI MENO VELOCE DI UN'AMBULANZA

DI UGUAGLIANZA POI HO DECISO: SEI PIACEVOLE COME UN SORRISO!

DAI PASSIAMO AL GRADO ALTISSIMO, COME DIR GENERALISSIMO

ECCO QUI IL **SUPERLATIVO**, CHE È ASSOLUTO E RELATIVO

L'ASSOLUTO È FACILISSIMO, BASTA AGGIUNGER SOLO UN ISSIMO

DA UN'ALTA VIEN ALTISSIMA, DA UNA BELLA VIEN BELLISSIMA.

C'È POI UN ALTRO SUPERLATIVO, QUELLO DETTO RELATIVO

IO LO INVENTO IN UN BALENO, AVVICINANDO IL PIÙ O IL MENO

COSÌ DICO IL PIÙ STUDIOSO, IL MENO BELLO, IL PIÙ GIOIOSO.

ECCO UN'ALTRA FAMIGLIA DI AGGETTIVO: LO CHIAMIAM **DETERMINATIVO**!

POSSESSIVI, STAI ATTENTO, TE LI MOSTRO: MIO TUO SUO, NOSTRO E VOSTRO

TUTTI QUESTI SON MASCHILI, CI SON POI I FEMMINILI

E CIASCUNO, È NATURALE, È FORNITO DI PLURALE

IL MIO CANE, I MIEI STRUMENTI, LA MIA VALIGIA, I MIEI PARENTI.

SALUTIAMO ORA ALTRI AGGETTIVI, CHE SI CHIAMAN **DIMOSTRATIVI**

NON VOGLIO FAR LA FIGURA DELL'ASINELLO: QUESTO C'È, CODESTO E QUELLO

CI SON PURE STESSO E MEDESIMO, ALTRO, TALE

QUESTA CESTA È ACCANTO A ME, E CODESTA ACCANTO A TE

QUELLA TORTA, IN VERITÀ, DA NOI DUE LONTANA STA.

ORA GIUNGONO ARDITI GLI AGGETTIVI **INDEFINITI**

ESSI ESPRIMONO, SI SA, UNA INCERTA QUALITÀ

POCO, TANTO, ALTRO, CIASCUNO, MOLTO, TROPPO, OGNI E NESSUNO

NELLA CLASSE QUANTI SIAMO? PER SCOPRIRLO CI CONTIAMO

UN DUE TRE... SEI SETTE OTTO... DICIASSETTE POI DICIOOTTO

CLAUDIO È IL PRIMO DELLA FILA, IL SECONDO È PIERINO, CARLO IL TERZO, QUARTO GINO,

TUTTI NUMERI USUALI, SONO AGGETTIVI **NUMERALI**!

ESERCIZI

PER OGNI **AGGETTIVO QUALIFICATIVO** DI GRADO POSITIVO,
INDICA CON UNA CROCETTA IL COMPARATIVO E IL SUPERLATIVO GIUSTO.

POSITIVO	COMPARATIVO			SUPERLATIVO	
	MAGGIORANZA	MINORANZA	UGUAGLIANZA	RELATIVO	ASSOLUTO
SIMONE È UN RAGAZZO INTELLIGENTE	<input type="checkbox"/> MENO INTELLIGENTE DI MARCO <input type="checkbox"/> PIÙ INTELLIGENTE DI MARCO	<input type="checkbox"/> MENO INTELLIGENTE DI MARCO <input type="checkbox"/> PIÙ INTELLIGENTE DI MARCO	<input type="checkbox"/> INTELLIGENTE <input type="checkbox"/> INTELLIGENTE QUANTO MARCO	<input type="checkbox"/> INTELLIGEN- TISSIMO <input type="checkbox"/> IL PIÙ INTELLIGENTE DELLA CLASSE	<input type="checkbox"/> IL PIÙ INTELLIGENTE DELLA CLASSE <input type="checkbox"/> INTELLIGEN- TISSIMO
LUIGI È UN RAGAZZO GENTILE	<input type="checkbox"/> PIÙ GENTILE DI PIETRO <input type="checkbox"/> MENO GENTILE DI PIETRO	<input type="checkbox"/> MENO GENTILE DI PIETRO <input type="checkbox"/> PIÙ GENTILE DI PIETRO	<input type="checkbox"/> GENTILE COME PIETRO <input type="checkbox"/> GENTILE	<input type="checkbox"/> IL PIÙ GENTILE DELLA SCUOLA <input type="checkbox"/> GENTILE COME PIETRO	<input type="checkbox"/> GENTILISSIMO <input type="checkbox"/> IL MENO GENTILE
CARLOTTA È UNA BELLA RAGAZZA	<input type="checkbox"/> MENO BELLA DI SILVIA <input type="checkbox"/> PIÙ BELLA DI SILVIA	<input type="checkbox"/> MENO BELLA DI SILVIA <input type="checkbox"/> PIÙ BELLA DI SILVIA	<input type="checkbox"/> BELLISSIMA <input type="checkbox"/> BELLA COME SILVIA	<input type="checkbox"/> BELLA TRA LE AMICHE <input type="checkbox"/> LA PIÙ BELLA DELLE AMICHE	<input type="checkbox"/> PIÙ BELLA <input type="checkbox"/> BELLISSIMA
SAMUELE È UN BAMBINO SIMPATICO	<input type="checkbox"/> PIÙ SIMPATICO DI LUCA <input type="checkbox"/> MENO SIMPATICO DI LUCA	<input type="checkbox"/> MENO SIMPATICO DI LUCA <input type="checkbox"/> PIÙ SIMPATICO DI LUCA	<input type="checkbox"/> MENO SIMPATICO DI LUCA <input type="checkbox"/> SIMPATICO COME LUCA	<input type="checkbox"/> IL PIÙ SIMPATICO TRA GLI AMICI <input type="checkbox"/> MENO SIMPATICO	<input type="checkbox"/> SIMPATICO COME LUCA <input type="checkbox"/> SIMPATICIS- SIMO
FUFI È UN GATTO AFFETTUOSO	<input type="checkbox"/> MENO AFFETTUOSO DI UN CANE <input type="checkbox"/> PIÙ AFFETTUOSO DI UN CANE	<input type="checkbox"/> MENO AFFETTUOSO DI UN CANE <input type="checkbox"/> PIÙ AFFETTUOSO DI UN CANE	<input type="checkbox"/> AFFETTUOSO COME UN CANE <input type="checkbox"/> AFFETTUO- SISSIMO	<input type="checkbox"/> IL PIÙ AFFETTUOSO DEI GATTI <input type="checkbox"/> PIÙ AFFETTUOSO	<input type="checkbox"/> AFFETTUO- SISSIMO <input type="checkbox"/> MENO AFFETTUOSO
FULVIO È UN PAPÀ PREMUROSO	<input type="checkbox"/> PIÙ PREMUROSO DI LUIGI <input type="checkbox"/> MENO PREMUROSO DI LUIGI	<input type="checkbox"/> MENO PREMUROSO DI LUIGI <input type="checkbox"/> PIÙ PREMUROSO DI LUIGI	<input type="checkbox"/> PREMUROSO COME LUIGI <input type="checkbox"/> PIÙ PREMUROSO DI LUIGI	<input type="checkbox"/> PREMUROSO <input type="checkbox"/> IL PIÙ PREMUROSO	<input type="checkbox"/> PREMURO- SISSIMO <input type="checkbox"/> PREMUROSO COME LUIGI
BARBARA È UNA MAMMA SEVERA	<input type="checkbox"/> MENO SEVERA DI SILVIA <input type="checkbox"/> PIÙ SEVERA DI SILVIA	<input type="checkbox"/> MENO SEVERA DI SILVIA <input type="checkbox"/> PIÙ SEVERA DI SILVIA	<input type="checkbox"/> MENO SEVERA DI SILVIA <input type="checkbox"/> SEVERA COME SILVIA	<input type="checkbox"/> LA PIÙ SEVERA DELLE MAMME <input type="checkbox"/> SEVERA COME MAMMA	<input type="checkbox"/> LA PIÙ SEVERA <input type="checkbox"/> SEVERISSIMA

ESERCIZI

INDICA CON UNA CROCETTA IL GRUPPO DI PAROLE IN CUI C'È L'AGGETTIVO DETERMINATIVO GIUSTO.

POSSESSIVO	DIMOSTRATIVO	INDEFINITO	NUMERALE	INTERROGATIVO	ESCLAMATIVO
<input type="checkbox"/> QUESTI LIBRI <input type="checkbox"/> MIO FRATELLO	<input type="checkbox"/> QUESTO QUADERNO <input type="checkbox"/> IL TERZO PROBLEMA	<input type="checkbox"/> OGNI PENSIERO <input type="checkbox"/> IL SECONDO TRENO	<input type="checkbox"/> I TRE SACCHI <input type="checkbox"/> POCHI SOLDI	<input type="checkbox"/> UN'ALTRA VOLTA <input type="checkbox"/> CHE NUMERO?	<input type="checkbox"/> CHE SPLENDDO PANORAMA! <input type="checkbox"/> HO DIVERSI PROGRAMMI
<input type="checkbox"/> LA SUA CARTELLA <input type="checkbox"/> IL PRIMO TELEFONO	<input type="checkbox"/> UNO SCOIATTOLO <input type="checkbox"/> QUESTE AMICHE	<input type="checkbox"/> CHE SIMPATICO! <input type="checkbox"/> QUALCHE DIARIO	<input type="checkbox"/> UN ALTRO DISCORSO <input type="checkbox"/> IL SECONDO FIGLIO	<input type="checkbox"/> QUALE PENNARELLO? <input type="checkbox"/> OGNI DOMENICA	<input type="checkbox"/> È DI UMORE VARIO <input type="checkbox"/> CHE BRAVO!
<input type="checkbox"/> LA NOSTRA PARTITA <input type="checkbox"/> OGNI TELEFONATA	<input type="checkbox"/> QUANTA PAZIENZA! <input type="checkbox"/> QUELLA SITUAZIONE	<input type="checkbox"/> QUALSIASI GIORNO <input type="checkbox"/> QUANTA FRETTA!	<input type="checkbox"/> DOPPIA PORZIONE <input type="checkbox"/> NESSUNA CASA	<input type="checkbox"/> QUALCHE FIORE <input type="checkbox"/> QUANTI COLORI?	<input type="checkbox"/> CHE CORAGGIO! <input type="checkbox"/> PROGRAMMI DIVERSI
<input type="checkbox"/> QUATTRO ANGOLI <input type="checkbox"/> IL VOSTRO SPETTACOLO	<input type="checkbox"/> QUALUNQUE POSTO <input type="checkbox"/> QUELLE MAESTRE	<input type="checkbox"/> QUANTO COSTA? <input type="checkbox"/> NESSUNO SCONTO	<input type="checkbox"/> I QUATTRO GATTI <input type="checkbox"/> QUALCHE CANZONE	<input type="checkbox"/> QUALE SPETTACOLO? <input type="checkbox"/> VUOLE ALTRO DENARO	<input type="checkbox"/> UN'ALTRA CITTÀ <input type="checkbox"/> QUANTO CIOCCOLATO!
<input type="checkbox"/> LE SUE SORELLE <input type="checkbox"/> IL SECONDO TEMPO	<input type="checkbox"/> QUEL RAGAZZO <input type="checkbox"/> OGNI GIORNO	<input type="checkbox"/> I DUE FRATELLI <input type="checkbox"/> CIASCUNO STUDENTE	<input type="checkbox"/> I CINQUE FRATELLI <input type="checkbox"/> IL SUO PALLONE	<input type="checkbox"/> CHE PERCORSO? <input type="checkbox"/> HO POCHISSIMA FORZA	<input type="checkbox"/> QUANTI PARENTI! <input type="checkbox"/> NON È USCITO NESSUNO
<input type="checkbox"/> CHE CONFUSIONE! <input type="checkbox"/> IL LORO TESORO	<input type="checkbox"/> QUEI LIBRI <input type="checkbox"/> MOLTO RUMORE	<input type="checkbox"/> CHE MALEDUCATO! <input type="checkbox"/> QUALCHE FIORE	<input type="checkbox"/> LA QUARTA FILA <input type="checkbox"/> CHE GIOIA!	<input type="checkbox"/> HO VISTO TANTISSIME MARMOTTE <input type="checkbox"/> CHE TEMPO FA?	<input type="checkbox"/> QUALE MERAVIGLIA! <input type="checkbox"/> HO POCHE MATITE!
<input type="checkbox"/> LE VOSTRE ABITUDINI <input type="checkbox"/> BRUTTE ABITUDINI	<input type="checkbox"/> CODESTO SENTIERO <input type="checkbox"/> UN RIPIDO SENTIERO	<input type="checkbox"/> QUINDICI GIORNI <input type="checkbox"/> TUTTI I GIORNI	<input type="checkbox"/> DOPPI VETRI <input type="checkbox"/> VETRI PULITI	<input type="checkbox"/> QUALE FILM? <input type="checkbox"/> FILM COMICO	<input type="checkbox"/> QUANTA NEVE! <input type="checkbox"/> NIENTE NEVE!
<input type="checkbox"/> I LORO QUADERNI <input type="checkbox"/> QUEI QUADERNI	<input type="checkbox"/> QUELL'OPERA <input type="checkbox"/> OPERA ANTICA	<input type="checkbox"/> MOLTO IMPEGNO <input type="checkbox"/> QUANTO IMPEGNO?	<input type="checkbox"/> MEZZO PANINO <input type="checkbox"/> BUON PANINO	<input type="checkbox"/> QUANTI ANNI? <input type="checkbox"/> UNDICI ANNI	<input type="checkbox"/> CHE GIOIA! <input type="checkbox"/> GRANDE GIOIA

L'AGGETTIVO

ESERCIZI

INDICA CON UNA CROCETTA LA RISPOSTA GIUSTA.

1. CHE COSA SIGNIFICA LA PAROLA AGGETTIVO?
 - A. CHE IL NOME È SEMPRE **MASCHILE**
 - B. QUALCOSA CHE **SI AGGIUNGE**
 - C. QUALCOSA CHE **SI TOGLIE**

2. QUALE FRASE È GIUSTA?
 - A. OGGI INDOSSO **BERRETTO E SCIARPA GIALLA**
 - B. OGGI INDOSSO **BERRETTO E SCIARPA GIALLO**
 - C. OGGI INDOSSO **BERRETTO E SCIARPA GIALLI**

3. A COSA SERVE L'AGGETTIVO QUALIFICATIVO?
 - A. SERVE A DARE UN'**AZIONE AL NOME**
 - B. SERVE A DARE UNA **QUALITÀ AL NOME**
 - C. SERVE A DARE UNA **QUANTITÀ AL NOME**

4. QUALI SONO I GRADI DELL'AGGETTIVO QUALIFICATIVO?
 - A. **POSITIVO, COMPARATIVO, SUPERLATIVO**
 - B. **POSITIVO, PEGGIORATIVO, NEGATIVO**
 - C. **POSITIVO, NEGATIVO, SUPERLATIVO**

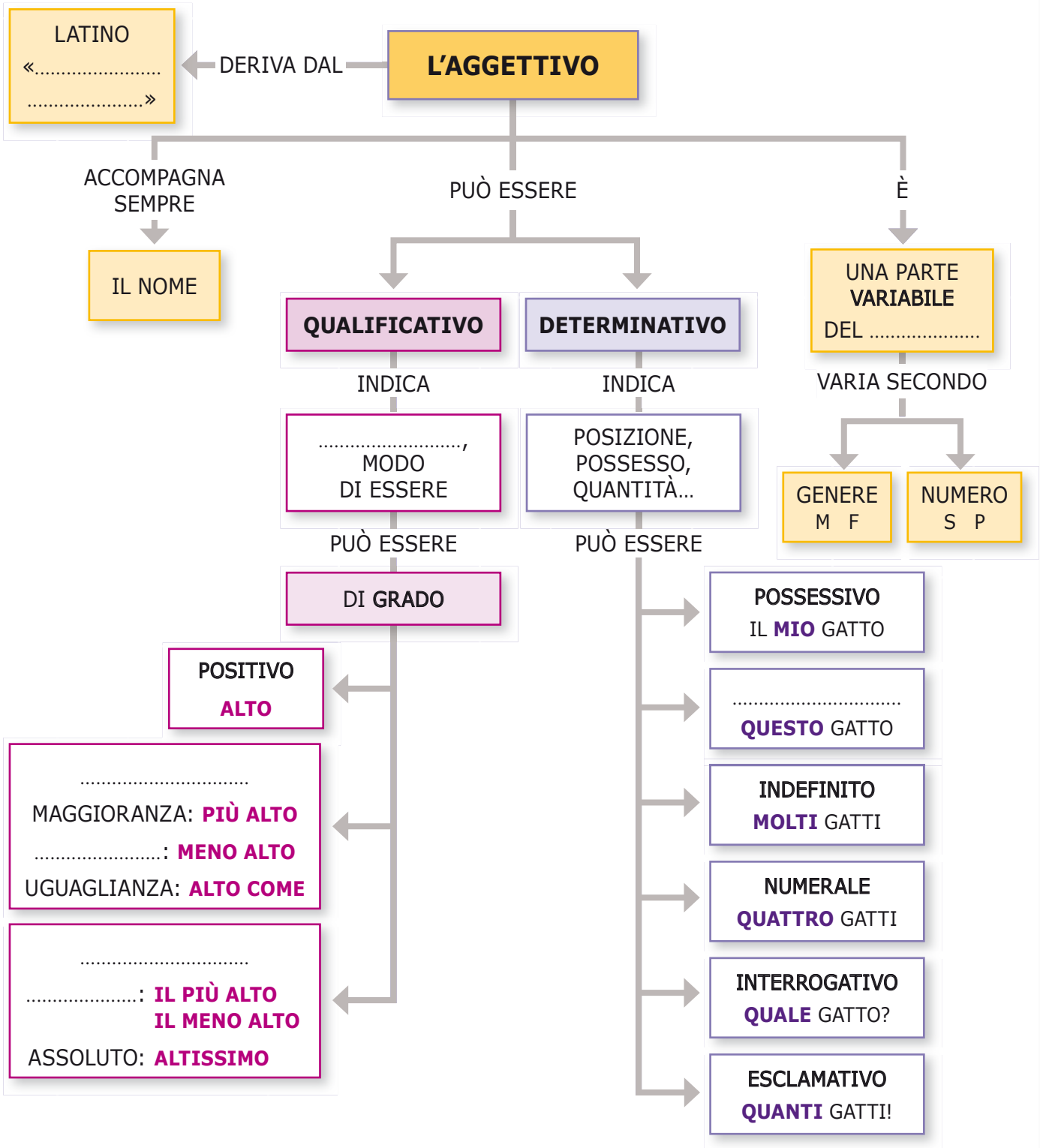
5. COS'È L'AGGETTIVO "BELLISSIMO"?
 - A. AGGETTIVO **QUALIFICATIVO** DI GRADO **COMPARATIVO** DI **MAGGIORANZA**
 - B. AGGETTIVO **DETERMINATIVO, INDEFINITO**
 - C. AGGETTIVO **QUALIFICATIVO** DI GRADO **SUPERLATIVO ASSOLUTO**

6. A COSA SERVE L'AGGETTIVO DETERMINATIVO?
 - A. AGGIUNGE AL NOME UNA **QUALITÀ**
 - B. AGGIUNGE AL NOME UN **POSSESSO**, UNA **QUANTITÀ**, UN **NUMERO**
 - C. AGGIUNGE AL NOME UN'**AZIONE**

7. QUAL È IL GRUPPO DI AGGETTIVI DETERMINATIVI?
 - A. **MIO, QUESTO, MOLTO, PRIMO**
 - B. **ALTO, BASSO, BRUTTO, BELLO**
 - C. **PIÙ PICCOLO, MENO SIMPATICO, BRUTTISSIMO**

MAPPA DA COMPLETARE

COMPLETA LA MAPPA. SCEGLI DAL RIQUADRO IN BASSO E SCRIVI LE PAROLE.



COMPARATIVO • SUPERLATIVO • RELATIVO • DISCORSO • QUALITÀ •
MINORANZA • DIMOSTRATIVO • CHE SI AGGIUNGE

RISPOSTE PER L'AUTOCORREZIONE

CONTROLLA E CORREGGI LE RISPOSTE CHE HAI DATO NELLA VERIFICA.

1. B
2. C
3. B
4. A
5. C
6. B
7. A

CONTROLLA E CORREGGI LE RISPOSTE CHE HAI SCRITTO NELLA MAPPA.

CHE SI AGGIUNGE • DISCORSO •
 QUALITÀ • COMPARATIVO •
 MINORANZA • SUPERLATIVO •
 RELATIVO • DIMOSTRATIVO

FINESTRA GENITORI-INSEGNANTI**SITOGRAFIA MULTIMEDIALE****MATERIALE PPT:**

www.grammaticanto.it/ppt/c'eraunavoltaunaggettivo.pps

www.scuolamendolavaccaro.it/GLI%20AGGETTIVI.pps

<http://italiano.sismondi.ch/manuale-1-2/secondo-anno/manuale-web-2-materiali-e-attivita-linguistiche-per-il-secondo-semester/aspetti-grammaticali-teoria-esercizi/i%20gradi%20dell%20aggettivo.ppt/view>

<http://www.slideshare.net/Elvia/laggettivo>

<http://www.slideshare.net/sonzogni/aggettivi-indefiniti>

IPERTESTI:

<http://www.cam2.ti.ch:4899/autoformazione/italiano/grammatica/5aggettivo.htm>

SOFTWARE:

<http://www.softwaredidatticofree.it/schedaanalisigrammaticale.htm>

<http://www.ivana.it/softdid/download/lingua/aggettivi/aggettivi.html>

<http://www.ciaomaestra.com/2008/10/gli-aggettivi-qualificativi-schede.html>

<http://educazionik.sourceforge.net>

VIDEOLEZIONI:

VIDEOLEZIONI DI GRAMMATICA DEL PROF. GAUDIO

(SCORRERE FINO ALLE LEZIONI SULL'AGGETTIVO)

<http://www.gaudio.org/lezioni/grammatica/index.htm>