

ALCUNE INDICAZIONI UTILI ALLA COSTRUZIONE DI PERCORSI PERSONALIZZATI PER ALUNNI CON DSA



Referente Dislessia
Giorgia Volpato

Nella scuola secondaria di I grado:

Come riconoscere e come intervenire

(a cura di Concetta Pacifico)

Nella scuola Secondaria di 1° grado possiamo avere allievi diagnosticati nella Primaria e allievi non individuati che presentano un divario tra rendimento e potenzialità. Nella secondaria, le **problematiche** diventano più rilevanti:

- Accanto alle disabilità iniziano ad evidenziarsi atteggiamenti di disattenzione, distrazione, demotivazione e ansia.
- I dislessici si presentano con caratteristiche non accomunabili, sono comunque lenti, con difficoltà in compiti di dettatura, ricopiatura, sintesi e schematizzazione.
- Una lettura decifratrice compromessa non permette la comprensione del testo quindi, oltre ad evitare la lettura a voce alta, utilizzare la registrazione del testo o un lettore esterno oppure un software didattico e favorire la registrazione delle lezioni predisponendo scalette degli argomenti.
- Nella comprensione testuale sollecitare i processi alti: conoscenze preesistenti, schemi testuali, aspettative rispetto al tema.
- Gli allievi disgrafici e/o disortografici dovrebbero essere avviati all'uso del computer che permette una correzione automatica degli errori e la rilettura di quanto scritto. La disortografia è una disabilità molto visibile e invalidante.
- Nella stesura dei testi scritti si evidenziano difficoltà nella selezione e nell'organizzazione delle idee/informazioni.
- Nella valutazione tener conto dei progressi e privilegiare le prove orali, schede strutturate considerando l'esigenza di un tempo maggiore per l'esecuzione.
- Gli allievi vanno incoraggiati ad un'attenta riflessione metacognitiva.
- Predisporre strumenti e attività per la crescita e l'autonomia.

Alcune **PAROLE-CHIAVE**

Dislessici: si presentano con caratteristiche non accomunabili nel senso che vi è una sorta di variabilità interindividuale. In genere i dislessici lievi accedono alla comprensione del testo attraverso la lettura mentre per i dislessici severi la comprensione è compromessa dalle difficoltà di decifrazione testuale e dalle errate anticipazioni del significato. Solo una diagnosi sanitaria permette di accertare il grado di severità di dislessia. Per la scuola è molto importante conoscere il grado di compromissione delle abilità.

Lettura: la mappatura delle competenze di lettura deve essere effettuata prendendo in considerazione tre indici: rapidità, correttezza e comprensione. (Prove MT Organizzazioni Speciali – FI). Generalmente potremmo avere allievi (dislessici medio/lievi) che leggono molto lentamente, ma riescono a capire

globalmente il testo e allievi (dislessici severi) che accanto ad una lettura lenta evidenziano numerosi errori di correttezza che non permettono loro la comprensione del testo.

Lettore esterno: La lettura può essere registrata dall'insegnante o da un compagno o fatta leggere da un software. L'importante è che l'allievo dislessico possa accedere alla comprensione attraverso l'ascolto del testo. In questo modo si elimina la lettura dal basso e cioè la lettura decifratrice che risulta compromessa.

Computer Il computer permette una correzione automatica di una percentuale altissima di errori e la riletture di quanto scritto.

Software didattico: l'Anastasis ha prodotto il software C.A.R.L.O. (Comunicazione Alternativa e Riabilitazione Logopedia) che utilizza la sintesi vocale per la lettura di qualsiasi testo. **www.anastasis.it**

Jaws Prodotto commerciale: è uno screen reader, ossia un lettore di schermo per non vedenti. Ha una sintesi vocale Eloquence, di qualità accettabile, con funzioni di eco ben personalizzabili.

La versione dimostrativa, gratuita è completa e può essere usata per 40 minuti (poi basta riavviare il PC) **www.subvisionmilano.com**

Registrazione La registrazione delle lezioni e la predisposizione di scalette degli argomenti trattati permettono all'allievo a casa di utilizzare il riascolto della lezione accompagnandosi al libro di testo. La scaletta degli argomenti e sottoargomenti orientano l'ascolto e fissano i punti più salienti dell'argomento trattato.*

Testi scritti: E' opportuno strutturare molteplici e diversificate occasioni di scrittura legate a bisogni e situazioni reali. Alternare fasi di scrittura collaborativa a lavori di gruppo, a coppie, a fasi di scrittura individuale, utilizzare la scrittura collaborativa e lavorare sulla prescrittura (fase preparatoria del "pensare insieme"), permette di alleggerire il carico cognitivo dell'allievo dislessico. La pianificazione del testo, intesa come raccolta di idee, la stesura e la revisione di quanto scritto, fatte collaborativamente, sostengono la motivazione e migliorano la produzione. Per l'ortografia è opportuno far ricorrere alla decisione ortografica: intervento didattico che sviluppa i processi metacognitivi di decisione sulla parole.

Strumenti e attività per la crescita e l'autonomia: occorre cercare strumenti e strategie che aiutino il ragazzo nei compiti scolastici. Per rendere l'allievo autonomo nello studio, è utile aiutarlo a pianificare le attività nel tempo, favorire la riflessione metacognitiva stimolandolo a conoscere le proprie modalità di apprendimento, insegnare l'uso di **mappe** e schemi che facilitino la memorizzazione e l'esposizione.

Vademecum – lezione

- 1.** Informare sul tipo di argomento che si andrà a trattare in modo da creare delle aspettative.
- 2.** Chiedere di fare ipotesi sul contenuto (anticipazione).
- 3.** Durante la spiegazione controllare che vi guardi o che guardi il PC.
- 4.** Prevedere momenti di INTERVALLO.
- 5.** Ricordare che i tempi di attenzione sono molto ridotti.
- 6.** Porre spesso domande di verifica di comprensione.
- 7.** Attenzione al linguaggio specifico.
- 8.** Approccio alla pagina
- 9.** Esplicitare gli esercizi da svolgere in classe o per casa (meglio se con un esempio).
- 10.** Verificare SEMPRE che abbia compreso la consegna.
- 11.** Controllare la gestione del diario.
- 12.** Non dimostrare impazienza quando lo interrogate.
- 13.** Ricordare quanto è importante per lui il TEMPO.
- 14.** Non ammonire davanti a tutti.

Strategie di intervento

LO STUDIO E LA SEMPLIFICAZIONE TESTUALE

(a cura di Nicoletta Galvan)

Chiarezza e comprensibilità non sono caratteristiche intrinseche di un testo, bensì l'esito della relazione fra destinatario e contenuto. Quando si accinge ad affrontare la pagina scritta, al lettore spetta infatti il compito – oltre che di decifrare le singole parole – di attivare una serie di complessi meccanismi cognitivi che gli consentano da un lato di formulare ipotesi e anticipazioni relative all'argomento e al genere testuale che sta affrontando, dall'altro di compiere tutti i microragionamenti e le microinferenze necessarie per comprendere gli impliciti che ogni testo, inevitabilmente, contiene (un testo non può mai dire tutto: sarebbe, altrimenti, un testo infinito!)

Un buon testo deve avere:

- ☞ Testo chiaro
- ☞ Guida allo studio
- ☞ Parole chiave evidenziate
- ☞ Cartine - tabelle
- ☞ Immagini

Un testo risulta difficile quando:

- i contenuti sono troppo distanti dalle conoscenze possedute dal destinatario;
- la forma della tipologia testuale non è rispettata;
- l'organizzazione testuale è intricata (l'intreccio è troppo complicato, le informazioni non sono raggruppate per blocchi tematici);
- la sintassi è complessa;
- sono state compiute scelte lessicali 'alte';
- la veste grafica non agevola la percezione visiva.

REGOLE DI RISCrittURA

(a cura di Nicoletta Galvan)

Nel riscrivere un testo per migliorarne la leggibilità devono essere controllati:

- i parametri dell' impostazione grafica
- l'organizzazione testuale
- le scelte sintattiche e lessicali.

Impostazione grafica

Deve agevolare la percezione offrendo al lettore una pagina non fitta, chiara, 'pulita'.

Caratteri minuti, troppo colore, troppi grafici, righe troppo lunghe creano una sorta di inquinamento visivo che rende difficile la lettura.

Devono quindi essere selezionati, in relazione alle difficoltà del lettore, grandezza e corpo dei caratteri, interlinea, margini, capoversi. Può rendersi necessario che ciascuna riga non contenga più di una unità di informazione e che le parole non siano spezzate dall'andata a capo.

Organizzazione testuale

E' bene tenere presente, come regola generale, che un testo è tanto più facilmente comprensibile quanto meno viola le aspettative del lettore e quanto più è ordinata la sequenza delle informazioni. Perciò deve essere rispettata la tipicità della tipologia testuale (testi espositivi che utilizzano artifici narrativi come il racconto in prima persona risultano ambigui per un lettore poco competente). In caso di testi narrativi la disposizione delle unità narrative secondo l'ordine cronologico è da preferirsi ad un intreccio intessuto di flash-back. Nei testi informativi le informazioni devono essere raggruppate per blocchi tematici.

La lunghezza del testo non è, ovviamente, irrilevante: un testo di lunghezza accettabile per destinatari in difficoltà *non* dovrebbe superare le 250 parole per pagina.

Scelte sintattiche e lessicali

Rispetto alla sintassi devono essere controllati:

- la lunghezza delle frasi e il tipo di costruzione sintattica, sono preferibili frasi brevi e una costruzione basata sulla coordinazione piuttosto che sulla subordinazione;
- le forme e i modi verbali: forme attive e modo indicativo, risultando più vicini allo stile dell'italiano colloquiale, sono più facilmente comprensibili e sono, quindi, da preferirsi;
- l'uso di pronomi e sinonimi testuali: i richiami anaforici costringono il lettore a compiere inferenze; se si intende alleggerire il carico cognitivo è bene calibrarne l'uso ricordando che, in caso di dubbio, è meglio ripetere piuttosto che fare eccessivo uso di pronomi.

L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA STRANIERA

(P.Kvilekval e Marilena Meloni)

Un dislessico può imparare a *PARLARE* una lingua straniera con la stessa facilità di un non dislessico.

La lingua straniera *SCRITTA* comporta difficoltà maggiori.

I suoni e le concordanze con le lettere, imparate con gran fatica, sono diversi dalla lingua italiana e molti altri non esistono nella fonologia italiana, ognuno presenta una nuova concordanza da imparare.

L'alunno dislessico che intraprende lo studio di una lingua straniera presenta

difficoltà in:

- ☞ NELLA LETTURA
- ☞ NELLO SPELLING
- ☞ NELLA MEMORIZZAZIONE DEI VOCABOLI
- ☞ NEL RIPESCAGGIO IN MEMORIA DELLE CONOSCENZE GIA' ACQUISITE
- ☞ NELLA DISCRIMINAZIONE ED ELABORAZIONE DI SUONI
- ☞ NELL' ASCOLTO ED ESPRESSIONE ORALE
- ☞ NELLA GRAMMATICA A CAUSA DELLA DIFFICILE TERMINOLOGIA DELLE CATEGORIE GRAMMATICALI (problema che si presenta uguale nella lingua italiana)
- ☞ NEI TEMPI DI ELABORAZIONE DELLE INFORMAZIONI
- ☞ DIFFICOLTA' NEGLI AUTOMATISMI
- ☞ TEMPI D'ATTENZIONE LIMITATI

COSA FARE PER PERMETTERE L'ACQUISIZIONE DELLA LINGUA STRANIERA?

- ☞ FONDAMENTALE L'ATTEGGIAMENTO DI ACCOGLIENZA DEL PROBLEMA DA PARTE DEL DOCENTE
- ☞ IMPORTANTE LA CREAZIONE DI UN RAPPORTO APERTO E CHIARO COL RAGAZZO, CON LA COSTRUZIONE DI UN PATTO PEDAGOGICO
- ☞ BASILARE IL LAVORO COSTRUTTIVO DEL CONSIGLIO DI CLASSE NEL SUO COMPLESSO
- ☞ NECESSITA' DI PREDISPORRE UN PIANO PERSONALIZZATO.

NELLA DIDATTICA

- PRIVILEGIO DELLA LINGUA ORALE
- SELEZIONE DEI CONTENUTI
- PREPARAZIONE DI LISTE CHIARE, SPAZIATE, LIMITATE, SCRITTE POSSIBILMENTE IN STAMPATO MAIUSCOLO
- USO DELLO STAMPATO MAIUSCOLO ALLA LAVAGNA
- RIDUZIONE DEL LAVORO A CASA
- PREDISPOSIZIONE DI VERIFICHE CHIARE, GRANDI
- USO CONTINUO DI AUDIOCASSETTE, SOFTWARE, TABELLE A SCUOLA E A CASA
- ORGANIZZAZIONE DI LAVORI CON COMPAGNI TUTOR PER LA LETTURA E LA PREDISPOSIZIONE DI DIALOGHI
- DARE PIU' TEMPO PER GLI ESERCIZI, L'ALLENAMENTO, LA SCRITTURA E LE VERIFICHE
- RICORDARE CHE E' NECESSARIO VALUTARE I PROGRESSI, NON LE MANCANZE; USARE IL RINFORZO VERBALE E SCRITTO
- DARE IMPORTANZA ALLA COMUNICAZIONE E NON ALLA PERFEZIONE ORTOGRAFICA, GRAMMATICALE O SINTATTICA, NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA.

Gli strumenti compensativi

(di Giacomo Stella)

Oggi è possibile aiutare il dislessico sottraendosi all'alternativa tra prolungamento della rieducazione o abbandono degli studi. L'informatica offre una nuova possibilità di diventare autonomi, senza rinunciare all'utilizzo dei testi scolastici. L'impiego dello scanner e di alcuni programmi che consentono di leggere ad alta voce il testo consente al ragazzo con difficoltà di utilizzare l'ascolto piuttosto che la decifrazione. Se prima erano costretti a ricorrere all'aiuto dell'adulto per farsi leggere i testi, oggi possono fare da soli. Il computer, rende autonomo il ragazzo dislessico, gli consente oltre che di leggere anche di produrre testi, fare ricerche utilizzando enciclopedie multimediali e internet, scambiare informazioni con altri studenti. È necessario far scoprire ai ragazzi che il computer può essere usato anche per imparare e che l'utilizzo per apprendere è altrettanto facile e divertente dei videogiochi.

Il compito più impegnativo comunque non è quello di far scoprire i vantaggi del computer ad un adolescente, ma di convincere un dislessico che può farcela da solo: dopo anni di abitudine ad essere aiutato, la possibilità di agire autonomamente lo spaventa e lo porta spesso verso una sorta di rifiuto preventivo.

Bisogna abituarlo a questa nuova situazione con gradualità, proponendogli compiti facili che lo portino al successo senza troppo sforzo, esattamente come si fa con i bambini che iniziano a leggere e a scrivere. In fondo si tratta proprio di una ralfabetizzazione informatica e quindi, in quanto tale, deve seguire i criteri di tutte le abilità che si apprendono dall'inizio. L'importante è far diventare il computer lo strumento abituale di lettura e di scrittura. All'inizio la procedura sembra lunga ed è soggetta ad errori, ma dopo pochi giorni di utilizzo, leggere attraverso il computer risulterà altrettanto abituale che farlo con gli occhi. Una perplessità che viene sempre opposta dai genitori quando viene proposto ad un ragazzo di adottare il computer per leggere è il dubbio che in questo modo la scarsa abilità di lettura acquisita con tanta fatica, venga persa, si riduca. I ragazzi disimparano a leggere, così come disimparano a fare i calcoli quando usano la calcolatrice: "dopo non potranno più farne a meno...". A questo legittimo dubbio si possono opporre due argomenti: il primo è che comunque il ragazzo dislessico, a causa delle sue difficoltà, rifugge dalla lettura, e per questo motivo, di solito non sviluppa un vocabolario ricco, soprattutto di tipo specialistico, e non acquisisce le buone forme testuali. La lettura attraverso il computer arricchisce l'esperienza linguistica del ragazzo esponendolo alle "buone forme linguistiche" dei testi scritti.

Dunque, meglio ascoltare buoni testi che non fare nessuna esperienza. Il secondo argomento è ancora più convincente. I dati ricavati dalle esperienze fin qui condotte dimostrano che i ragazzi che usano stabilmente il computer per leggere e per scrivere migliorano la loro capacità di lettura diretta. L'uso, anche indiretto, dei testi scritti produce un miglioramento generale delle capacità di

lettura.

Il computer sul banco

Il vero problema, dunque, non è quello di convincere i ragazzi, e nemmeno di persuadere i loro genitori, ma far accettare alla scuola l'utilizzo di questi strumenti. L'ignoranza della classe insegnante sull'informatica e sul ruolo che svolge nei processi di apprendimento sarà nei prossimi anni il principale obiettivo di formazione per adeguare la scuola alle nuove modalità di apprendere attraverso le tecnologie. Questo risultato apporterà vantaggi immediati e consistenti proprio ai ragazzi dislessici, che maggiormente risultano penalizzati dall'impossibilità di usare le nuove tecnologie. Mentre per gli altri studenti l'informatica costituisce uno strumento di potenziamento delle proprie capacità di acquisizione delle informazioni, per i dislessici essa rappresenta uno strumento di compenso, cioè una sorta di protesi che consente loro di avvicinarsi alle abilità degli altri, uno strumento indispensabile per esprimere le loro potenzialità cognitive che sono ingabbiate dalla disabilità di lettura. Dunque se per gli altri studenti l'impiego delle nuove tecnologie è un'opzione auspicabile, per i dislessici rappresenta un diritto che fa parte del diritto allo studio.

Il gap che separa la scuola dalle modalità di trattamento dell'informazione più diffuse in ambiente extrascolastico viene da qualche anno colmato dalle famiglie. Tutti i ragazzi in età pre-adolescenziale utilizzano a casa il computer e imparano per conto proprio scambiandosi informazioni, programmi e aggiornandosi reciprocamente su ogni nuova scoperta tecnologica. I ragazzi sanno usare le modalità di scrittura facilitata, sanno usare la posta elettronica, sanno scaricare documenti e informazioni, sanno lavorare con immagini e suoni molto meglio di quanto non sappiano fare i loro insegnanti. Se questo gap è tollerato, anche se non positivo, per la quasi totalità dei ragazzi, l'impenetrabilità della scuola alle nuove tecnologie è molto negativa per i dislessici e la necessità di adeguare gli strumenti al mondo attuale è urgente.

GLI STRUMENTI COMPENSATIVI

Videoscrittura con i suoi supporti:

- controllo ortografico consente di identificare le parole che non sono scritte in forma ortografica corretta
- predittore ortografico prevede, sulla base delle prime lettere digitate, la parola che il soggetto sta per scrivere sulla base del lessico del soggetto e della frequenza di utilizzo di quella singola parola

Sintesi vocale:

- consente di trasformare il parlato continuo in scrittura attraverso l'uso di un microfono che riconosce la voce di ciascun individuo
- richiede buona capacità di costruire enunciati ben formati e di controllare adeguatamente la loro realizzazione scritta

Esempi di software con sintesi vocale (text to spech):

DSpeech: prodotto gratuito <http://dimio.altervista.org>

Carlo Mobile: prodotto commerciale (Anastasis). Software realizzato espressamente come supporto alla lettura, legge direttamente anche file in formato PDF. Dotato di interfaccia poco vistosa (e quindi meglio accettato), consente l'uso della sintesi su altri programmi. Viene fornito con sintesi Loquendo. www.anastasis.it

Tavola pitagorica:

- consente di recuperare il risultato delle moltiplicazioni a cifra singola
- richiede capacità di leggere correttamente i numeri a due cifre e di utilizzare una tavola a doppia entrata

Calcolatrice:

- consente di recuperare il risultato di qualsiasi calcolo
- richiede capacità di digitare i numeri in modo corretto, conoscenza dei segni delle operazioni, conoscenza di alcune regole operative delle operazioni (rapporto tra sottraendo e minuendo o tra dividendo e divisore)

Audioregistratore:

- consente di ascoltare brevi testi per l'esecuzione di compiti in classe (ad esempio i testi dei problemi) In tal modo il dislessico può riesaminare il testo di un problema tante volte quante ritiene necessario, esattamente alla stregua del buon lettore che rilegge il problema tutte le volte che vuole
- richiede capacità di usare i tasti di un videoregistratore per mandare indietro il nastro o ascoltare il brano richiesto

Enciclopedia informatica multimediale su CD-ROM
Libro parlato: catalogo dei libri (parlati ed elettronici) disponibile sul sito www.letturagevolata.it

Scanner di varia natura: consente di trasferire su video righe e pagine di libro o di giornale e successivamente ascoltarle in voce.

GLI STRUMENTI DISPENSATIVI

Parallelamente, in maniera commisurata alle necessità individuali e all'entità del disturbo di apprendimento, si dovrà garantire la **DISPENSA** da alcune prestazioni quali:

- Lettura a voce alta, scrittura veloce sotto dettatura, lettura di consegne.
- Uso del vocabolario, studio mnemonico delle tabelline.
- Dispensa dallo studio delle lingue straniere in forma scritta, a causa delle difficoltà rappresentate dalla differenza tra scrittura e pronuncia.
- Tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio, mediante una adeguata organizzazione degli spazi ed un flessibile raccordo tra gli insegnanti.
- Organizzazione di interrogazioni programmate.
- Assegnazione di compiti a casa in misura ridotta.
- Possibilità d'uso di testi ridotti non per contenuto, ma per quantità di pagine.

BIBLIOGRAFIA

- Martinetto P., La parafrasi del testo, Ed. Erickson
- Levy Robbins D., Esercizi di analisi del testo (2 livelli), Ed. Erickson
- Coultas J., Swalm J., Costruire testi efficaci, Ed. Erickson
- Bartoli M., Lessico Italiano. Esercizi per la scuola media, Ed. Clio, Distribuzione Principato
- Peroni M., Staffa N., Grandi L., Berton M., (a cura di) Coop. Anastasis e Associazione Italiana Dislessia, Guida agli ausili informatici, DISLESSIA, Come utilizzare al meglio le nuove tecnologie con i Disturbi Specifici dell'Apprendimento
- Associazione Italiana Dislessia, Meloni M. Galvan N. Sponza N. Sola D., Dislessia. Strumenti compensativi, Ed. Libri Liberi, Firenze, 2004

Software

- Ferraboschi L., Meini N., Produzione del testo scritto 1 - dal riconoscimento di parole alla costruzione di frasi. Ed. Erickson
- Lengwenus B., Hilbert J., Scacco matto – Sviluppare la logica e la capacità di problem solving. Ed. Erickson
- Scataglini C., Esercitarsi in...geografia, Ed. Erickson

Mappe mentali e concettuali: un aiuto nello studio

(a cura di Giovanna Lami)

Le mappe mentali e concettuali sono strumenti che consentono di rappresentare la conoscenza e sono considerate dalla letteratura specifica un'importante strategia didattica in grado di favorire l'apprendimento per tutti gli studenti. Sono strumenti validi nelle varie discipline di studio, utilizzabili per compiti ed obiettivi diversi in tutti i gradi scolastici.

LE MAPPE MENTALI

Le mappe mentali si basano su un criterio di tipo gerarchico-associativo che ne determina visivamente un aspetto a raggiera; ideate da Buzan (mind maps) inizialmente per prendere appunti e per il brainstorming, risultano molto utili anche per sviluppare e rappresentare il pensiero creativo, quindi in particolare per la **progettazione di testi**, mentre sono meno efficaci per rappresentare argomenti di studio complessi.

LE MAPPE CONCETTUALI

Le mappe concettuali (concept maps) costituiscono una tecnica logico-grafica usata per rappresentare la conoscenza attraverso una struttura reticolare in cui i concetti sono connessi da relazioni esplicitate; la loro struttura si adatta al modello dell'apprendimento significativo sostenuto dalle teorie di Ausubel. Esse sono idonee a **rappresentare argomenti** anche di notevole complessità, utilizzando un aspetto visivo multidirezionale, che si differenzia sostanzialmente dalla linearità del testo tradizionale e che è meglio in grado di favorire la comprensione, l'organizzazione e la memorizzazione dei concetti. I compiti principali che le mappe mentali e/o concettuali aiutano a svolgere sono i seguenti:

- Brainstorming
- Prendere appunti
- Produrre bozze di testi
- Illustrare e apprendere concetti
- Ripassare
- Problem solving
- Fare Presentazioni

CORRELAZIONE FRA MAPPE E STILE DI APPRENDIMENTO DEGLI STUDENTI DISLESSICI

Gli Autori stranieri che si occupano delle tecniche di studio utili per ragazzi dislessici, sostengono che le mappe presentano alcune

peculiarità che le rendono particolarmente congeniali allo stile di apprendimento dei ragazzi con dislessia, di cui valorizzano i punti di forza minimizzando quelli di debolezza perché:

- Le informazioni vengono presentate in ambiente di lavoro visivo, non lineare, particolarmente adatto a studenti per i quali il pensiero visivo è prevalente su quello verbale.
- I concetti sono rappresentati con immagini, colori, forme, parole chiave o frasi minime.
- La strutturazione di una mappa consente che i concetti siano organizzati indipendentemente da una rigorosa struttura grammaticale della frase.

Aspetti positivi delle mappe:

- Favoriscono l'apprendimento di una grande quantità di informazioni concentrate in modo completo e in uno spazio ridotto.
- Consentono una sorta di riduzione del testo a beneficio non solo della facilitazione del processo di apprendimento, ma anche della riduzione del tempo necessario per lo studio.
- Permettono una rapida visione d'insieme dell'argomento trattato senza esclusione dei particolari.
- La memorizzazione è favorita dalla rappresentazione visiva basata su forme e immagini colorate, che possono assumere le caratteristiche preferite dal singolo studente in base al suo stile cognitivo, al suo senso estetico e alle sue personali associazioni mentali.
- Il ruolo delle immagini, dei simboli e dei colori è fondamentale nella strutturazione di una mappa mentale.

I dati della letteratura riportano che l'uso delle mappe **migliora** molti elementi ed abilità fondamentali per raggiungere il successo formativo, in particolare:

- Comprensione del testo
- Vocabolario ed esposizione orale
- Produzione del testo
- Capacità di prendere appunti
- Apprendimento e memorizzazione delle informazioni
- Problem solving
- Comprensione e memorizzazione di concetti e termini scientifici
- Apprendimento di una lingua straniera

AZIONI PER COSTRUIRE UNA MAPPA

1. OSSERVARE eventuali immagini e chiedersi che cosa si sa dell'argomento.
2. LEGGERE il testo.

3. SELEZIONARE gli aspetti, i concetti più importanti.
4. ELENCARE gli aspetti principali in ordine di importanza, da quelli generali a quelli inclusivi
5. TRASFORMARE i concetti principali in parole-chiave
6. ORDINARE le parole-chiave (suddivise in concetti-chiave e concetti generali) in mappa (seguendo l'ordine di importanza, dai concetti generali a quelli inclusivi) con le frecce (= cioè CREARE i legami)
7. LEGGERE la mappa
8. SPIEGARE la mappa
9. LEGGERE la mappa dopo 3-4 giorni e fare le necessarie modifiche.

ORDINARE LE PAROLE CHIAVE

1. Scrivere le parole-chiave in cartoncini mobili.
2. Scrivere in stampato maiuscolo l'argomento, il concetto-chiave.
3. Scrivere il concetto-chiave (l'argomento) in alto o al centro, che sia comunque in posizione immediatamente visibile.
4. Scrivere il concetto generale e i concetti specifici in stampato maiuscolo (di dimensioni inferiori rispetto al concetto-chiave) o minuscolo.
5. Utilizzare le frecce per stabilire le relazioni, i legami.
6. Utilizzare poche parole e/o sostituirle con immagini.
7. Utilizzare ampi spazi della pagina.

MAPPE IN CARTACEO O SOFTWARE PER MAPPE?

Limiti delle mappe in cartaceo:

- Difficoltà di lettura in caso di disgrafia, errori ortografici, disorganizzazione spaziale
- Impossibilità di riorganizzazione o espansione dei concetti

Vantaggi dell'uso di un software:

- Non presenta limiti di spazio
- Aspetto finale ordinato e accattivante
- Possibilità di modificare e riorganizzare la mappa
- Dotazione di strumenti accessori fondamentali quali:
 - controllo ortografico, sintesi vocale multilingue, cataloghi di immagini, ecc
 - possibilità di autoverifica

In accordo con la D.i.t.t. (Dyslexia International Tool and Technologies) si ritiene che un software possa essere considerato un valido strumento per lo studio quotidiano quando lo studente/utente lo valuta:

- Piacevole
- Facile da usare
- Utile per raggiungere l'obiettivo.

Un esempio di software è il Knowledge Manager, dotato di una serie di requisiti particolarmente utili per supportare e autonomizzare i ragazzi con dislessia, quali:

- istruzioni, interfaccia e voce sintetica in italiano
- sintesi vocale multilingue
- possibilità di tutoring on line
- costruzione di concetti direttamente dal testo scannerizzato
- funzione di auto-valutazione
- collaborazione con la ditta per modifiche mirate.

La valutazione

📌 **Decreto Ministeriale 12 luglio 2011**

Si devono adottare *modalità valutative che consentono allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione di misure che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare - relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove - riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria.*

Le misure dispensative/compensative devono essere applicate in tutto il percorso scolastico, anche nella valutazione finale e, per poter utilizzare tali misure, è sufficiente una diagnosi di disturbo specifico di apprendimento.

- ☞ Predisporre **verifiche chiare graficamente**, possibilmente su un **unico argomento**.
- ☞ Formulare le **consegne** sempre anche **a voce**.
- ☞ Garantire **tempi più lunghi** al dislessico o/e verifiche più brevi.
- ☞ Privilegiare **prove orali** o **scritte strutturate con domande chiuse**.
- ☞ Lasciare usare gli **strumenti di compensazione**.
- ☞ Valutare in modo costruttivo, con modalità che tengano conto del contenuto, **separando l'errore** non oggetto di verifica.
- ☞ Evitare di usare **segni rossi**.
- ☞ **Valutare l'impegno** e la prestazione senza tener conto dell'errore ortografico, della lentezza nella lettura, del disordine sul foglio, della brutta grafia.
- ☞ **Programmare le interrogazioni** e avvisare dieci minuti prima di interrogare.
- ☞ Usare il **rinforzo e la gratificazione** come strumenti usuali.

📌 **Dove** reperire i **libri digitali?**

BiblioAID è nata per fornire i libri di testo scolastici anche in formato digitale (.pdf) per utilizzarli con una sintesi vocale.

Sono numerose le case editrici e i gruppi editoriali aderenti all'accordo con l'AID. Per ulteriori informazioni si può consultare il sito **www.dislessia.it** (pagine della Biblioteca Digitale BiblioAID) o si può contattare la biblioteca all'indirizzo **biblioteca.aid@iav.it**

UNA BIBLIOGRAFIA PER LA SCUOLA

Dislessia: caratteri generali

ASL CARPI (MO), CDE CARPI E AID MODENA, Atti del Corso di Formazione sulla dislessia, 2001.

BIANCARDI A., Quando un bambino non sa leggere, Milano, Rizzoli, 1999.

CDH COMUNE DI MODENA, AID E ASL, Dislessia e disturbi specifici d'apprendimento: conoscere e affrontare il problema nella scuola, «Materiali», nn. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

CDH COMUNE DI MODENA, PROVVEDITORATO AGLI STUDI, Educare per prevenire quando è difficile imparare a scuola, «Materiale informativo», n. 4.

MELONI M., SPONZA N., KVILEKVAL P., VALENTE M.C., BELLANTONE R., La dislessia raccontata agli insegnanti. 1. Come riconoscerla, cosa fare in classe, Firenze, Libri Liberi, 2002.

MELONI M., SPONZA N., KVILEKVAL P., VALENTE M.C., La dislessia raccontata agli insegnanti. 2. Prima elementare: prove d'ingresso e proposte di lavoro, Firenze, Libri Liberi, 2003.

MELONI M., SPONZA N., GALVAN N., SOLA D., VALENTE M.C., Dislessia strumenti compensativi, Firenze, Libri Liberi, 2004.

MELONI M., SPONZA N., GALVAN N., GRANDI L., STAFFA N., VALENTE M.C., Dislessia attività di recupero, Firenze, Libri Liberi, 2005.

SARTORI G., La lettura. Processi normali e dislessia, Bologna, Il Mulino, 1985.

STELLA G., La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi, Milano, Franco Angeli, 2001.

STELLA G., Storie di dislessia. I bambini di oggi e di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana, Firenze, Libri Liberi, 2002.

Dislessia: riviste

"DISLESSIA. GIORNALE ITALIANO DI RICERCA CLINICA E APPLICATIVA", Trento, Erickson, nn. 1 e 2, 2004 - 1 2 3, 2005 Dal simbolo al codice scritto/Lavoro fonologico

BROTINI M., Pre-requisiti per la lettura, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 1990.

CARRAVIERI E., VALENZIANO S., Blocchi logici: una proposta, Bologna, Nicola Milano, 1983.

FERREIRO E., TEBEROSKY A., La costruzione della lingua scritta nel bambino, Firenze, Giunti, 1995.

FLOSI C., GERVASONI B., Sentire, udire, ascoltare, Genova, Erga, 1997.

GLADIC A.V., Il grafismo fonetico, Torino, Omega.

GLADIC A.V., Le dita leggono. Poesia per le mani e per le dita, Torino, Omega.

QUERZÈ A. (a cura di), Per non saper né leggere né scrivere. Percorsi di continuità per creare

legami..., Comuni di Cavezzo

STELLA G., NARDOCCI F. (a cura di), *Il bambino inventa la scrittura*, Milano, Franco Angeli, 1992.

STELLA G., PIPPO J., *Apprendere a leggere e a scrivere. La lettura. Guida lettura*, Torino, Signum Scuola, 1992.

STELLA G., PIPPO J., *Apprendere a leggere e a scrivere. La lettura. Guida scrittura*, Torino, Signum Scuola, 1992.

VINCI M.L., FALLINI G., *Simbolizzazione e linguaggio*, Nosedà Editore, 1976.

Didattica

ANGIORTI E., *I fonemi dall'ombra alla luce*, Torino, Omega, 2001.

BARTOLI M., *Percorsi e proposte*, Centro Pedagogico Modenese, Programmi editoriali.

BICKEL J., BRUSCHI A., LEPORATTI M., *Conto e ragione senza problemi*, Livorno, Belforte, 2000.

BICKEL J., BRUSCHI A., LEPORATTI M., *Faccio, parlo, penso*, Livorno, Belforte, 1997.

BOSCOLO P., *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Bari, Laterza, 2002.

CALVANI A., *Dal libro stampato al manuale multimediale. Computer e formazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

CORNO D., *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Catanzaro, Rubbettino, 1999.

COULTAS J., SWALM J., *Costruire testi efficaci*, Trento, Erickson.

CORNOLDI C., DE BENI R., GRUPPO M.T., *Guida alla comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*, Milano, Juvenilia, 1989.

CORNOLDI C., FATTORI, RAMANZINI, GRUPPO M.T., *Prove per l'esame della motivazione all'apprendimento e alla lettura dalla 1a elementare alla scuola superiore*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

DE BENI R., PAZZAGLIA F., *La comprensione del testo*, Torino, UTET, 1995.

FORMISANO M., PONTECORVO C., ZUCCHERMAGLIO C., *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori Riuniti, «Le guide di Paideia», 1988.

GRUPPO SCUOLA E RICERCA (a cura di P. Boscolo), *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

KVILEKVAL P., *Il metodo Panlexia. La rieducazione della dislessia*, Roma, Edizioni Scientifiche Ma.Gi., 1998.

MATTOZZI, I., *Un curriculum per la storia*, Bologna, Cappelli, 1990.

PRATELLI M., *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Trento, Centro Studi Erickson, 1995.

SIMONE R., *Fondamenti di linguistica (manuale)*, Bari, Laterza, 2003.

STELLA G., PIPPO J., Le difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura, Schede operative, Bologna, Editrice Moderna.

Psicologia/Pedagogia

BOSCOLO P., Psicologia dell'apprendimento, Torino, Utet.

PIAGET J., Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

STELLA G., Sviluppo cognitivo, Milano, Bruno Mondadori, 2000.

Metacognizione

CANEVARO A. E ALTRI, Potenziali individuali d'apprendimento, Firenze, La Nuova Italia.

CANEVARO A., LIPPI G.P., ZANELLI P., Una scuola, uno sfondo. «Sfondo integratore». Organizzazione didattica e complessità, Bologna, Milano Editore, 1988.

CRISTIANE, DE BENI R., PAZZAGLIA F., Prova di metacognizione, Firenze, Organizzazioni Speciali.

DE BENI R., PAZZAGLIA F., Guida alla metacognizione, Trento, Erickson.

DE BENI R., PAZZAGLIA F., Lettura e metacognizione, Trento, Centro Studi Erickson, 1993.

GARNERO L., Imparare attraverso l'intelligenza. Un approccio multisensoriale all'italiano scritto, Firenze, Libri Liberi, 2003.

LA GARANDERIE A. DE (a cura di), La pratica pedagogica della gestione mentale, Tirrenia, Edizioni delCerro, 1996.

Valutazione

FAGLIONI, Prova di dettato (in uso presso le ASL), reperibile all'AID di Bologna.

TRESSOLDI P.E., CORNOLDI C., Batteria per la valutazione della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo, «Manuale», Firenze, Organizzazioni Speciali.

Abilità di studio

CORNOLDI C., DE BENI R., Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi e atteggiamenti nello studio, Trento, Erickson, 1993.

DUNN R., DUNN K., Programmazione individualizzata. Nuove strategie pratiche per tutti, Roma, Armando, 1984.

GATTI R., Saper sapere. Le motivazioni come obiettivo educativo, Roma, NIS, 1992.

MASONI M. V., Studiare bene senza averne voglia, Trento, Erickson, 2001.

PLESSI P., Insegnare a studiare, Novara, De Agostini, 1996.

SERAFINI M.T., Come si studia, Milano, Bompiani, 1989.

SHARPE D., MULLER S., Abilità di studio, Programma per il 2o ciclo della scuola elementare, Trento, Erickson, 1995.

SHARPE D., MULLER S., Abilità di studio, Programma per la scuola media, Trento, Erickson, 1995.

Gestione della classe

CHIARI G., Climi di classe e apprendimento. Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane, Milano, Franco Angeli, 1995.

GENOVESE, KANIZZA (a cura di), Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo, Milano, Franco Angeli, 1994.

MALAGOLI TOGLIATTI M., ROCCHIETTA TOFANI L., Il gruppo-classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale, Roma, NIS, 1990.

PERTICARI P., Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola, Torino, Bollati-Boringhieri, 1996

