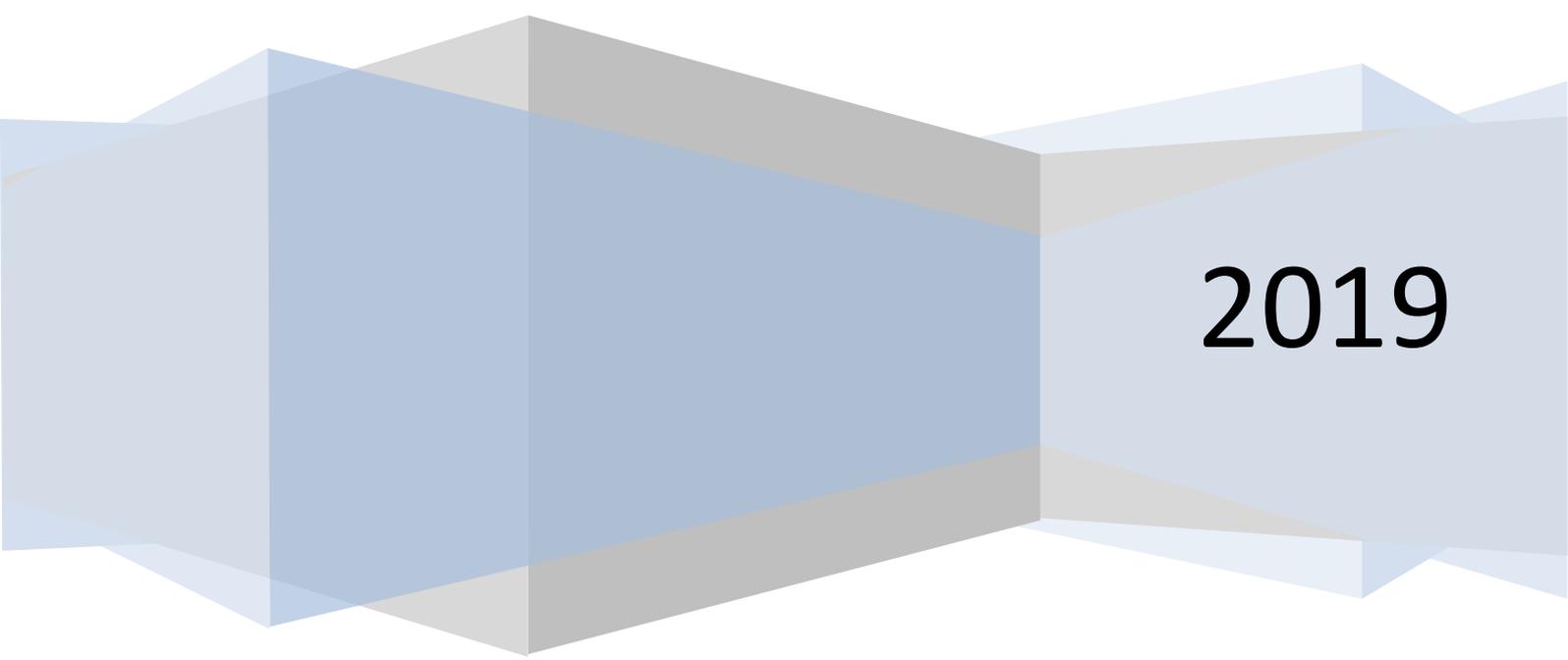


MASTER PEDAGOGISTA CLINICO II ANNO
SIPP (Società Italiana Psicologia e Pedagogia)

DSA E LINGUA INGLESE

“Didattica dal vero”

TAMARA CINI



2019

Sommario

PREMESSA.....	3
LA NORMATIVA.....	5
1 I Disturbi Specifici di apprendimento	6
2 Osservazione in classe	7
3 La didattica individualizzata e personalizzata. Strumenti compensativi e misure dispensative	9
4 Una didattica per gli alunni con DSA	12
5 La dimensione relazionale.....	14
6 Chi fa cosa.....	14
7 La formazione	19
IL PROGETTO PEDAGOGICO: introduzione	21
DSA E COMPETENZA COMUNICATIVA.....	24
L'ANSIA LINGUISTICA E IL CARICO COGNITIVO.....	27
LA MOTIVAZIONE	31
LINGUA E CULTURA STRANIERE: INDICAZIONI NAZIONALI E OBIETTIVI MINISTERIALI.....	35
<i>LINGUA E CULTURA STRANIERA</i>	36
<i>LINEE GENERALI E COMPETENZE</i>	36
<i>OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO</i>	37
Lingua.....	37
Cultura	39
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO PER LO STUDENTE DISLESSICO	41
DIDATTICA DAL VERO	45
Romeo and Juliet	48
Shakespeare's life	55
The Globe Theatre.....	58
The Elizabethan Age.....	61
Portraits of Elizabeth	64
LA VALUTAZIONE.....	67
BIBLIOGRAFIA	74

PREMESSA

Il seguente elaborato nasce dalla necessità di integrare le conoscenze e competenze acquisite nel corso di questi due anni di master e la mia esperienza professionale come docente.

Quando ho deciso di iscrivermi al master lavoravo come insegnante di sostegno nella scuola secondaria di primo grado e stavo attraversando un momento particolare nella mia professione. Mi sentivo stanca e poco motivata. Di indole sensibile ed empatica già da bambina sognavo di diventare un'insegnante e di occuparmi delle persone in difficoltà.

Ho lavorato con passione fino a due anni fa quando qualcosa dentro di me è cambiato e ho sentito la necessità di diversificare il mio percorso. La scelta di frequentare il master è nata dal bisogno di approfondire una parte della mia formazione e di cercare stimoli esterni rispetto al luogo dove lavoravo. La voglia di confrontarsi con una realtà diversa da quella del mondo della scuola, la curiosità di capire cosa facevano coloro che gravitavano intorno alla scuola senza dimorarci.

L'anno successivo ho ottenuto il trasferimento come insegnante di lingua e cultura inglese al Liceo artistico. Avevo fatto domanda di trasferimento senza troppa speranza, per non perdere un'occasione remota e poco possibile: quando ho saputo del trasferimento, per giunta nella scuola che preferivo, stentavo a crederci. Ricordo che ero al mare con i bambini, ho guardato distrattamente il cellulare e tra il bagliore del sole che mi impediva di leggere chiaramente e lo stupore, continuavo a strizzare gli occhi e balbettare che non ci credevo. Sono stata fortunata.

L'anno successivo è stato impegnativo sia emotivamente sia nell'organizzazione del lavoro. Cambiare ordine di scuola e materia di insegnamento è un po' come cambiare lavoro, è necessario riprendere la

propria valigia degli attrezzi e capire quali conoscenze e competenze nuove aggiungere.

Mio marito che lavora autonomamente in un settore commerciale, dando probabilmente voce alla mia parte scettica, ha storto la bocca quando ha saputo che avrei fatto domanda di trasferimento sulla materia perché non si capacitava come potessi voler iniziare una nuova esperienza mentre già avevo scelto di frequentare il master di pedagogia clinica. Abbiamo avuto diverse discussioni successivamente, l'ho rimproverato di non sostenermi ma solo recentemente ho capito che era una parte di me che metteva in discussione le sue stesse scelte.

E' stato impegnativo studiare per il master e affrontare la nuova esperienza scolastica; nei giorni in cui mi sentivo più affaticata mi domandavo perché avessi fatto queste due scelte contemporaneamente senza trovare risposte. Mentre mi preoccupavo tralasciavo di guardarmi nel presente.

Quello che facevo e faccio nel presente lo racconto nella tesi che segue. Le conoscenze e competenze acquisite in questi due anni di master me le porto in classe ogni giorno, le spendo nei colloqui con i genitori e con i colleghi. Devo ringraziare la dott.ssa Matteoli che mi ha guidata nella scelta dell'argomento della tesi, facendomi riflettere su quelle che avevo imparato a fare e sull'opportunità di raccontarlo. Un senso ad un percorso che sembrava non averlo, del quale adesso sono molto orgogliosa.

LA NORMATIVA

La legge n 170 dell'8 ottobre 2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" riconosce la dislessia, disgrafia disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, denominati "DSA" che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana (Art.1)

La legge tutela il diritto allo studio degli studenti DSA e riflette sulle metodologie da mettere in campo affinché gli studenti DSA possano raggiungere il successo formativo e siano ridotti i disagi relazionali ed emozionali. La legge si focalizza sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di verifica e valutazione. Un aspetto importante assume la preparazione degli insegnanti e la sensibilizzazione dei genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA. (Art. 2)

La legge riporta in primo piano una riflessione culturale e professionale sulla scuola e su quello che oggi significa svolgere la funzione docente in riferimento alla cura della persona, alla singolarità e complessità di ognuno, alla sua articolata identità, alle aspirazioni, alle capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

Il Decreto attuativo 5669 del 12 luglio 2012 e Le Linee guida allegate presentano alcune indicazioni più dettagliate, elaborate sulla base delle recenti conoscenze scientifiche, per realizzare interventi didattici individualizzati e personalizzati, per utilizzare gli strumenti compensativi e per applicare le misure dispensative. Esse indicano il livello essenziale

delle prestazioni richieste alle istituzioni scolastiche e agli atenei per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA.

Nel documento vengono descritti i Disturbi Specifici di Apprendimento, illustrate le modalità di valutazione per il diritto allo studio degli alunni DSA e un capitolo è dedicato ai compiti e ai ruoli assunti dai diversi soggetti coinvolti nel processo di inclusione degli alunni con DSA.

L'ultimo capitolo è dedicato alla formazione.

Di seguito una sintesi delle Linee Guida.

1 I Disturbi Specifici di apprendimento

I disturbi specifici di apprendimento hanno origine neurobiologica e hanno una componente evolutiva che si mostra come un ritardo del processo di sviluppo in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica. I Disturbi Specifici di Apprendimento interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico; sulla base dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica. Posto nelle condizioni di attenuare o compensare il disturbo, l'allievo può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti.

La Dislessia: disturbo specifico della lettura di lettere, parole e brani; si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta. Risultano più o meno deficitarie la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani.

Disgrafia: fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio-esecutivo della

prestazione. Si manifesta in una minore fluenza e qualità dell'aspetto grafico della scrittura

Disortografia: riguarda l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale. È un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto. Si manifesta in una minore correttezza del testo scritto, in rapporto all'età anagrafica dell'alunno.

Discalculia: riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo. Si manifesta con deficit nel subitizing (o riconoscimento immediato di piccole quantità), nei meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, nelle strategie di composizione e scomposizione di quantità, nelle strategie di calcolo a mente; nelle procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto: la lettura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

Una caratteristica rilevante nei DSA è la comorbilità (in alcuni casi indicato come "disturbo associato"). Questo termine significa che dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia possono comparire insieme, oltre che isolatamente. La comorbilità può avvenire anche con altri disturbi di sviluppo (disturbi di linguaggio, disturbi di coordinazione motoria, disturbi dell'attenzione) e con disturbi emotivi e del comportamento

2 Osservazione in classe

Ai DSA si accompagnano stili di apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche, che è importante riconoscere per la predisposizione di una didattica personalizzata efficace.

La capacità di osservazione assume un ruolo fondamentale, non solo nei primi segmenti dell'istruzione - scuola dell'infanzia e scuola primaria - per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche in tutto il percorso scolastico.

In una prima fase, può bastare, per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, far riferimento all'osservazione delle prestazioni negli ambiti della lettura, della scrittura, del calcolo.

Se predisposte specifiche attività di recupero e potenziamento, l'atipia permane, sarà necessario comunicare alla famiglia quanto riscontrato, consigliandola di ricorrere ad uno specialista.

Circa il 20% degli alunni (soprattutto nel primo biennio della scuola primaria), manifestano difficoltà nelle abilità di base coinvolte dai Disturbi Specifici di Apprendimento. Di questo 20%, solo il 3 - 4 % presenteranno un DSA (Una prestazione atipica solo in alcuni casi implica un disturbo).

Gli individui apprendono in maniera diversa uno dall'altro secondo le modalità e le strategie con cui ciascuno elabora le informazioni. Un insegnamento che tenga conto dello stile di apprendimento dello studente facilita il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici

Fare riferimento nella prassi formativa agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che lo caratterizzano, favorisce in generale tutti gli alunni e nel caso invece di un alunno con DSA diventa un elemento essenziale per il suo successo scolastico

3 La didattica individualizzata e personalizzata. Strumenti compensativi e misure dispensative

La legge dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate. Ciò lascia intendere la centralità delle metodologie didattiche (e non solo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative) per il raggiungimento del successo formativo degli alunni con DSA.

La didattica individualizzata prevede l'intervento calibrato sul singolo con obiettivi comuni al gruppo-classe, ma con strategie e metodologie diverse, in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti; attività di recupero individuale che l'alunno può svolgere con attività in classe o fuori, per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze; uso delle strategie compensative

La didattica personalizzata è rivolta ad un particolare alunno del quale si prendono in considerazione i bisogni educativi, i "punti di forza" e delle preferenze individuali; gli obiettivi sono diversi per ciascun alunno, dando a ciascun l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità; si utilizzano metodologie e strategie didattiche varie (uso dei mediatori didattici); gli interventi sono attuati sulla base dei livelli raggiunti.

La legge 170/2010 richiama le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire l'introduzione di strumenti compensativi nonché misure dispensative. Nelle Linee guida vengono indicati gli strumenti più noti.

Gli strumenti dispensativi e compensativi sono misure e strumenti che aiutano l'alunno con DSA o con altri Bisogni Speciali a ridurre gli effetti del suo disturbo, facilitando la prestazione richiesta nell'abilità

deficitaria senza modificare la prestazione cognitiva del compito. Tra gli strumenti dispensativi si ricordano:

- La sintesi vocale che modifica il 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 videoscrittura con correttore ortografico che rendono la produzione di un testo più corretta e meno faticosa
- La calcolatrice che rende più semplici le operazioni di calcolo
- Impiego di mappe concettuali, di schemi, e di altri mediatori didattici che possono sia facilitare la comprensione sia supportare la memorizzazione e/o il recupero delle informazioni.

Le misure dispensative riguardano la dispensa da alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Le misure dispensative vengono valutate sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo così da non diversificare gli obiettivi previsti per il percorso d'apprendimento dello studente. Tra le misure dispensative si ricordano:

- La dispensa della lettura ad alta voce di un testo poiché questo non migliora la prestazione dell'alunno
- Tempi personalizzati nello svolgimento delle attività e delle verifiche
- Pianificazione delle verifiche
- Valutazione del contenuto di un elaborato e non della forma
- non svolgere attività che risultano difficoltose a causa del disturbo e non migliorano l'apprendimento;

- prove ridotte nel numero di esercizi, ma uguali nel contenuto

Le attività di recupero individualizzato e le modalità didattiche personalizzate vengono esplicitate e formalizzate in un documento ufficiale il PDP acronimo di PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO. Gli insegnanti predispongono il PDP entro il primo trimestre scolastico, sulla base di una diagnosi di DSA o altro disturbo di apprendimento fatto da uno specialista del Servizio Sanitario Nazionale o da una struttura accreditata. Il PDP deve contenere i dati anagrafici dell'alunno, la tipologia del disturbo, le attività didattiche personalizzate, gli strumenti compensativi, le misure dispensative e le forme di verifica e valutazione personalizzate.

Nel PDP gli insegnanti e gli specialisti predispongono un programma, un progetto, un insieme di strategie per migliorare l'efficienza dell'apprendimento dello studente attraverso la personalizzazione di metodologie, strumenti e strategie didattiche.

Il PDP definisce il rapporto tra la scuola, i genitori e le figure che seguono lo studente nelle attività di recupero indicando tutti gli interventi necessari – in particolare gli strumenti compensativi e le misure dispensative – per arrivare al successo scolastico, cioè agli stessi obiettivi di apprendimento dei suoi compagni. Il primo responsabile della redazione del PDP è il consiglio di classe dello studente o degli studenti che hanno ricevuto una certificazione di DSA: il consiglio di classe può anche chiedere il supporto del referente DSA d'istituto, insegnante che ha una formazione specifica sui DSA e fornisce supporto ai colleghi su normativa, strategie e strumenti utilizzabili. Anche la famiglia e gli esperti esterni sono coinvolti nella redazione del PDP per fornire tutte le informazioni e gli elementi necessari a renderlo più completo e utile possibile. Il PDP è un documento che negli anni viene aggiornato e rivisto alla luce dei progressi e del cambiamento dei bisogni del singolo studente.

La famiglia può essere attiva e partecipativa nella redazione del PDP o semplicemente essere messa a conoscenza del suo contenuto (soprattutto per quanto riguarda la situazione scolastica di partenza ed in divenire, delle azioni metodologiche e didattiche adottate, degli strumenti dispensativi e compensativi adeguati, dei compiti, delle modalità di verifica, ecc.), nonché essere anche coinvolta nel monitoraggio in itinere del PDP. La famiglia, sottoscrivendo la presa visione e la relativa accettazione del PDP, formalizza con la scuola un patto educativo-formativo, che prevede l'autorizzazione a tutti i docenti del Consiglio di classe di applicare gli strumenti compensativi e le strategie dispensative ritenute idonee, tenuto conto delle risorse disponibili. La famiglia deve sostenere la motivazione e l'impegno dell'alunno nel lavoro scolastico e domestico verificando regolarmente lo svolgimento dei compiti assegnati, verificando che vengano portati a scuola i materiali richiesti e incoraggiando l'acquisizione di un maggior grado di autonomia nella gestione dei tempi di studio, dell'impegno scolastico e delle relazioni con l'attività di identificazione si deve esplicitare in tutti gli ordini e gradi di scuola; tuttora, infatti, molti ragazzi con DSA sfuggono all'individuazione nei primi anni di scuola, mentre manifestano in maniera più evidente le loro difficoltà quando aumenta il carico di studio, cioè durante la scuola secondaria e all'università.

4 Una didattica per gli alunni con DSA

Negli ultimi anni si è manifestato un interesse sempre maggiore per la messa a punto e l'aggiornamento di didattiche a favore dei bambini con DSA. Gli insegnanti possono impiegare le loro competenze educativo-didattiche per affrontare il problema senza delegarlo interamente a specialisti esterni, con i quali tuttavia continuano a lavorare in sinergia.

Il MIUR promuove azioni di formazione sul tema dei DSA anche in ambito universitario per diffondere un approccio psicopedagogico che è differenziato rispetto agli ordini e gradi di scuola.

La Scuola dell'Infanzia ha un ruolo fondamentale sia a livello di prevenzione sia a livello di promozione di uno sviluppo armonioso della personalità del bambino nel suo percorso scolastico.

La diagnosi di DSA può essere formulata con certezza alla fine della seconda classe della scuola primaria ma ci sono elementi rilevatori che possono essere osservati già in età prescolare. E' importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia.

I bambini che manifestano uno dei seguenti problemi vanno riconosciuti e supportati prontamente in una scuola dove l'adulto ascolta, accoglie, sostiene e propone.

- Difficoltà di linguaggio (confusione dei suoni, frasi incomplete, sintassi inadeguata)
- Inadeguata padronanza fonologica e metafonologica (sostituzioni, omissioni, inadeguatezza dei vocaboli al contesto e nei giochi linguistici)
- Incerta lateralizzazione e movimenti goffi
- Difficoltà nelle sequenze ritmiche

Anche all'inizio della scuola primaria la prevenzione delle difficoltà di apprendimento rappresenta uno degli obiettivi più importanti e si possono identificare altri segnali di rischio di cui è necessario che le insegnanti siano consapevoli.

- Difficoltà di organizzazione temporale
- Deficit di attenzione
- Inadeguata padronanza fonologica

- Confusione, omissioni, sostituzione, inversione di lettere nella lettura e nella scrittura e di numeri
- Livello grafico-espressivo inferiore all'età cronologica
- Punteggiatura inadeguata o ignorata
- Difficoltà a memorizzare poesia e filastrocche ecc.
- Difficoltà nel memorizzare le procedure delle operazioni aritmetiche e nell'impostazione della risoluzione dei problemi

5 La dimensione relazionale

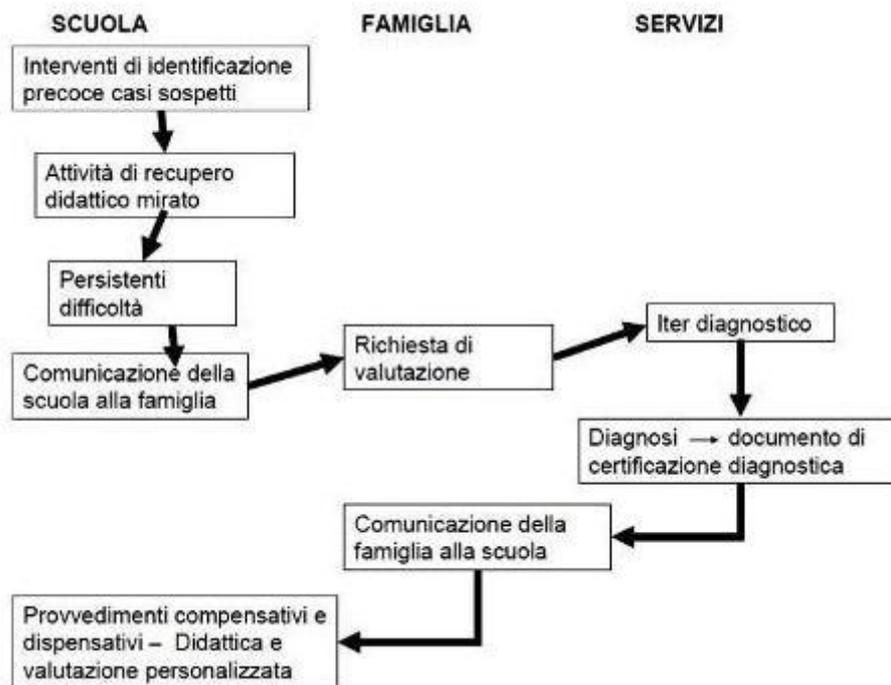
La scarsa percezione di autoefficacia e di autostima a cui sono tendenzialmente soggetti gli alunni DSA è da contrastare, sin dall'inizio dell'esperienza scolastica, con esperienze di successo nell'apprendimento. Questo anche per contrastare la dispersione scolastica.

Ogni apprendimento e ogni successo scolastico rinforzano negli alunni con DSA la percezione di poter riuscire nei propri impegni nonostante le difficoltà

Non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l'alunno in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola.

6 Chi fa cosa

Lo schema proposto nelle Linee guida riassume e semplifica le varie fasi previste dalla legge.



Nel profilo professionale docente sono comprese sia le competenze disciplinari sia quelle psicopedagogiche. Come esplicitato nelle Linee Guida gli strumenti metodologici di carattere didattico fanno parte dello strumentario di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun docente.

Negli ultimi anni c'è stato un incremento significativo della presenza di alunni DSA in classe dovuto anche a maggiori studi e ricerche in ambito clinico e ad interventi legislativi specifici in materia.

Il problema deve essere affrontato dalla sinergia degli specialisti in materia e degli insegnanti e non essere delegato all'una o all'altra parte.

Gli insegnanti sono tenuti a svolgere l'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo. Quando un docente osserva delle prestazioni atipiche predispone specifiche attività di recupero e potenziamento tenendo conto degli stili di

apprendimento individuali per progettare le attività didattiche. Se l'atipia permane, anche a seguito di tali interventi, è necessario comunicare alla famiglia quanto riscontrato, consigliandola di ricorrere ad uno specialista per accertare la presenza o meno di un Disturbo Specifico di Apprendimento.

Gli specialisti che possono realizzare la diagnosi con valore di certificazione sono psicologi e medici mediante specifici test standardizzati. I test valutano l'intelligenza, la capacità di scrittura, di lettura, di comprensione del testo e di calcolo. La diagnosi per dislessia, disortografia e disgrafia può essere fatta alla fine della seconda classe della scuola primaria mentre quella di discalculia alla fine della terza classe della scuola primaria.

La certificazione deve essere fatta necessariamente presso strutture sanitarie pubbliche o, dove non sia possibile effettuare la diagnosi con valore di certificazione, in base all'accordo stato-regione, in centri privati accreditati. Gli specialisti devono essere organizzati come equipe multidisciplinare della quale fanno parte il neuropsichiatra infantile, lo psicologo il logopedista ed eventualmente altri professionisti sanitari. Le figure non professionali come tutor dell'apprendimento, pedagogisti, counselor non possono fare diagnosi cliniche pertanto nemmeno la certificazione.

Credo sia importante precisare la differenza tra diagnosi e certificazione. La certificazione è un documento con valore legale che tutela l'individuo in seguito a precise disposizioni di legge che viene rilasciata in base ad una normativa di riferimento. La diagnosi è un giudizio clinico che attesta la presenza di una patologia o di un disturbo che può essere rilasciata da un medico, da uno psicologo o da uno specialista iscritto negli albi delle professioni italiane.

Per i disturbi che danno diritto all'attivazione della L.104/92 e della L. 170/2010 si parla di certificazione per gli altri (es. disturbo del linguaggio, ADHD etc.) si parla di diagnosi.

Il genitore che si affida al consiglio dei docenti e decide di iniziare un iter diagnostico deve recarsi dal pediatra per farsi fare la richiesta per una visita specialistica e prendere un appuntamento presso una struttura pubblica o accreditata.

In caso di certificazione DSA la famiglia è tenuta a presentare la documentazione presso la scuola del figlio per farla protocollare e richiedere il PDP.

La diagnosi deve rispettare criteri adeguati: deve contenere l'esatta dicitura dei disturbi caratterizzanti l'apprendimento del bambino, (disgrafia, dislessia, disortografia, discalculia), i punteggi ottenuti dal bambino ai test, gli strumenti dispensativi e compensativi necessari per permettergli un percorso di apprendimento adeguato.

Credo doverosa una riflessione personale su quelle che sono le modalità di comunicazione e i rapporti scuola famiglia, in particolare in queste situazioni problematiche.

Il docente che osserva e rileva delle prestazioni atipiche non è un mero osservatore ed è necessario che nel colloquio con i genitori tenga sempre in mente che ha un compito delicato in questa fase.

E' importante dedicare uno spazio privato e un tempo di ascolto, ci vuole pazienza e cura per dire ad un genitore che suo figlio ha delle difficoltà. E' difficile accettare che tuo figlio non sia perfetto come lo immaginavi.

Vorrei raccontare un aneddoto personale. Durante la visita di controllo annuale dei 4 anni , la pediatra di mio figlio maggiore Mattia, ha scoperto che mio figlio non vedeva bene ad un occhio e gli ha fatto il test di Lang

per verificare. Il test consiste in una cartolina plastificata in cui il bambino deve riconoscere alcune figure in rilievo. In caso di ambliopia il bambino non riesce a riconoscere le figure. La pediatra si era accorta del problema perché Mattia giocando con una trottola trasparente con dentro degli animali, guardava con un occhio solo. Indipendentemente dalla serietà del problema, ricordo precisamente la mia reazione. Mattia non vedeva le figure ed io che ero seduta accanto a lui gli ripetevo con insistenza: "Dai concentrati, sarai stanco, guarda bene!"

Nella mia carriera di insegnante ho lavorato per molto tempo come insegnante di sostegno, un ruolo che mi ha appassionato molto e ha caratterizzato la mia formazione di insegnante. Molti dei genitori che ho conosciuto vivono situazioni difficili con le quali è faticoso convivere quotidianamente.

Quel pomeriggio, dalla pediatra mi sono accorta di quanto sia complicato recepire qualcosa di diverso da quello che vorremmo sentire, in particolare se riguarda nostro figlio. Ecco perché ritengo che le modalità comunicative nel colloquio con le famiglie siano importanti.

Nel corso degli anni ho riflettuto sull'importanza dell'ascolto attivo e dell'autoriflessione poichè riconoscere il proprio modo di relazionarsi con gli altri, le modalità di confronto, interazione e comunicazione che ci caratterizzano predispone ad un ascolto empatico, privo di giudizi, che ci aiuta e guida nella lettura dei comportamenti dei nostri alunni e delle loro famiglie.

Nei rapporti con la famiglia è importante tenere conto dei vincoli presenti, delle dinamiche familiari conflittuali e dell'immagine che la famiglia ha dell'insegnante e delle altre figure eventualmente coinvolte nel patto educativo (neuropsichiatra, assistente sociale, tutor).

E' necessario essere chiari nella comunicazione sugli scopi del lavoro didattico, sulle carenze e problematiche che si osservano cercando di sottolineare gli aspetti positivi e i punti di forza dell'alunno. E' importante condividere le strategie didattiche che intendiamo mettere in atto.

Potremmo incontrare dei genitori preoccupati, in difficoltà, arrabbiati, sollevati perché si sentono accompagnati. Quello che conta è cercare un'alleanza, ascoltare attivamente senza giudizio, sostenere con la propria presenza e la propria professionalità. L'insegnante che tiene in mente di non essere uno specialista (non deve fare delle diagnosi), che si presenta come una persona competente, preparata e formata che dedica uno spazio, un tempo ed un pensiero ad un allievo può riuscire a rendere il confronto con la famiglia un momento costruttivo. A volte è più facile, altre ci vuole pazienza. Capita che il nostro suggerimento non venga ascoltato. In quel caso è necessario rispettare il diverso punto di vista del genitore e continuare a supportare l'allievo nel suo percorso didattico con le strategie che riteniamo più adatte: in classe, ogni giorno, ci siamo noi e lui, questo è un dato di realtà.

7 La formazione

Gli Uffici Scolastici Regionali sono chiamati interventi di formazione realizzando sinergie con i servizi sanitari territoriali, le università, gli enti, gli istituti di ricerca e le agenzie di formazione.

L'insegnante referente per i DSA può svolgere un ruolo importante di raccordo e di continuità riguardo all'aggiornamento professionale per i colleghi. I contenuti della formazione devono essere orientati alla conoscenza della legge, dei singoli disturbi di apprendimenti, dei principali strumenti che la scuola può utilizzare per l'individuazione precoce del

rischio di DSA. Inoltre gli insegnanti devono essere formati sui provvedimenti didattici da mettere in atto, sulle strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo, sull'utilizzo di tecnologie per realizzare una integrazione tra queste e le metodologie didattiche per l'apprendimento, sulla gestione della classe con alunni con DSA, sulle forme adeguate di verifica e di valutazione.

Gli Uffici Scolastici devono prevedere inoltre attività di formazione specifiche rivolte anche ai dirigenti scolastici, mirate agli aspetti di competenza : aspetti normativi, organizzativi e gestionali.

IL PROGETTO PEDAGOGICO: introduzione

Negli ultimi dieci anni c'è stata una maggiore attenzione alle questioni relative ai disturbi specifici dell'apprendimento anche rispetto alle difficoltà nel percorso scolastico. L'apprendimento della lingua inglese per uno studente con queste difficoltà rappresenta un'area particolarmente problematica e d'altronde la normativa non prevede un esonero della lingua inglese se non in condizioni particolari e compromettendo il percorso regolare dell'allievo.

Nel progetto pedagogico cercherò di analizzare le difficoltà dello studente con queste caratteristiche nello studio della lingua inglese provando a descrivere gli aspetti a cui il docente deve prestare attenzione e quali possano essere gli adattamenti e le strategie da mettere in atto per sostenere l'apprendimento della lingua straniera.

E' bene ricordare che non esiste un disturbo specifico dell'apprendimento della lingua straniera e che non è detto che un allievo con difficoltà nella lingua madre abbia le stesse difficoltà in un'altra lingua. Al contrario, a volte la lingua straniera favorisce un'interdipendenza positiva (Cumminis in Balboni, 1999) tale per cui le conoscenze e le strategie sperimentate per apprendere una seconda lingua possono migliorare la consapevolezza della lingua madre. Proprio alla luce di queste considerazioni è indispensabile predisporre dei percorsi accessibili in classe, riflettendo su quegli aspetti della lingua e della didattica che rappresentano un ostacolo per questi studenti. D'altronde un insegnante che favorisce un apprendimento inclusivo ed estende un modello di apprendimento efficace avrà ricadute positive sull'intero gruppo classe, migliorando le competenze di tutti gli studenti.

Le manifestazioni della dislessia nell'apprendimento della lingua straniera dipendono dal grado di regolarità o trasparenza di una lingua. L'ipotesi

della dislessia differenziale afferma che nelle lingue opache la dislessia risulti più evidente. L'italiano è una lingua molto regolare, trasparente perché esiste una chiara corrispondenza tra grafema e fonema e lo stesso gruppo di lettere rappresenta quasi sempre lo stesso suono per cui è possibile leggere e scrivere correttamente anche parole che non si conoscono. L'inglese al contrario è una lingua opaca che presenta un'ortografia irregolare con un alto grado di irregolarità tra i suoni e le rappresentazioni grafiche. Nell'alfabeto inglese ci sono 26 lettere che rappresentano 44 suoni diversi della pronuncia e più di 200 modi per trascriverli. Per esempio il suono /ai/ può essere scritto in diversi modi come dimostrano le parole *time, fly, buy, lie*. L'ortografia ha ricadute sulla lettura, la scrittura e la pronuncia dei vocaboli. Gli studenti DSA hanno difficoltà a riconoscere le consonanti silenti (listen-know), i dittonghi che si pronunciano diversamente (beer-week) le parole omofone (ate-eight) e le parole omografe (proof noun-proof verb).

Probabilmente proprio per queste caratteristiche il numero di DSA nei paesi anglofoni è decisamente più elevato rispetto all'Italia. Se nel nostro paese, infatti, i casi di disturbo della lettura si aggirano intorno al 3 e al 5 % della popolazione scolastica, negli Stati Uniti, secondo l'International Dyslexia Association, queste percentuali arrivano a quadruplicarsi fino a raggiungere il 15-20%.

Risulta evidente che la non regolarità della lingua inglese amplifichi le difficoltà dello studente DSA e che l'apprendimento del codice scritto rappresenti un ostacolo. Tuttavia l'acquisizione della lingua può avvenire con successo in presenza di una didattica personalizzata e un clima positivo e motivante.

Infatti accade molto spesso che gli studenti DSA proiettino le difficoltà e la frustrazione affrontate nell'alfabetizzazione nella lingua madre nell'apprendimento della L2, manifestando atteggiamenti rinunciatari

demoralizzati e tesi al fallimento. Per ridurre gli aspetti emotivi del disturbo è necessario creare un ambiente scolastico sereno, accogliente e motivante.

In questo elaborato descrivo le difficoltà dello studente DSA nel suo percorso quotidiano di apprendimento della lingua inglese sia nella competenza comunicativa sia prendendo in esame il carico emotivo e l'ansia linguistica. Successivamente illustro il progetto pedagogico svolto come insegnante in una classe terza del Liceo Artistico dove attualmente lavoro. Nel dettaglio descrivo gli obiettivi ministeriali delle indicazioni nazionali, gli adattamenti necessari nella classe dove sono presenti studenti DSA e infine alcune delle attività svolte in classe.

DSA E COMPETENZA COMUNICATIVA

Vediamo insieme quali sono le dimensioni della competenza comunicativa e in quali ambiti lo studente DSA ha difficoltà più evidenti.

Gli studenti DSA presentano una compromissione significativa delle capacità di lettura, difficoltà a riconoscere le lettere dell'alfabeto, ad analizzarle nella giusta sequenza e sintetizzarle per formare le parole. La lettura si mostra lenta con incertezze, esitazioni, ripetizioni di sillabe e parole. Per lo studente DSA decodificare un testo scritto per poter accedere al significato risulta un compito difficile in particolare nella lingua inglese che, come ho già sottolineato, presenta un'elevata irregolarità linguistica. La lettura sarà di conseguenza sia più lenta sia meno accurata per la complessità dello spelling delle parole. Inoltre lo studente che ha imparato a leggere in italiano con il metodo sillabico nel quale la parola si legge sillaba per sillaba, dovrà confrontarsi con la lettura di parole irregolari che nel mondo anglosassone viene risolta utilizzando il metodo globale nel quale il lettore memorizza l'intera parola associandola alla sua pronuncia.

Lo studente DSA non ha difficoltà cognitive per cui non ha problemi a comprendere un testo se si elimina l'ostacolo del testo scritto proponendo una registrazione o la lettura ad alta voce. Tuttavia l'inglese è una lingua a cui gli alunni non sono esposti quotidianamente e le difficoltà nella comprensione sono amplificate nello studente dislessico che ha sia carenze nell'abilità di analisi fonologica sia la percezione dell'eloquio ad una velocità maggiore di quella reale.

Per quanto riguarda il parlare le difficoltà maggiori emergono nella pronuncia per quello detto precedentemente e nell'essere fluenti. Per riuscire ad essere fluenti in L2 è necessario riuscire a pianificare le cose da dire ed essere in grado di accedere rapidamente e recuperare stringhe

linguistiche, il lessico e le frasi idiomatiche; appare evidente che lo studente DSA avrà difficoltà ad essere fluente potrà tuttavia riuscire ad esprimere un messaggio con una adeguata efficacia comunicativa nonostante gli errori grammaticali. Il quadro europeo e i documenti di programmazione ministeriale evidenziano l'importanza dell'efficacia comunicativa rispetto all'accuratezza grammaticale perché la lingua è uno strumento pragmatico. CEFR è un acronimo inglese che sta per Common European Framework of Reference for Languages conosciuto in italiano come QCER, ossia il quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue. Il QCER costituisce uno standard internazionale per descrivere le abilità linguistiche raggiunte da chi studia una lingua straniera europea, a conferma del livello di riferimento di un insegnamento linguistico negli ambiti più diversi.

Un'altra area in cui l'alunno DSA ha difficoltà è quella del lessico. La memorizzazione di parole in particolare se decontestualizzate e presentate come liste risulta molto complicata proprio come lo sono in italiano imparare la sequenza delle lettere dell'alfabeto o dei mesi. Per ovviare queste difficoltà possono essere utili glossari illustrati, attività di sistematizzazione lessicale per costruire uno spidergram (diagramma a ragno) costruito su criteri semantici o grammaticali.

La sezione grammaticale con lo studio delle regole risulta l'altra area dove emergono notevoli difficoltà. Le regole grammaticali se presentate in modo astratto e con terminologie complesse richiedendo uno sforzo mnemonico eccessivo e poco riflessivo rispetto ai fenomeni grammaticali e diventa una sezione poco accessibile per gli alunni DSA che necessitano di spiegazioni semplici e lineari supportate da accorgimenti grafici per facilitare la comprensione delle regole. Bisogna inoltre ricordare che l'alunno DSA ha solitamente uno stile di apprendimento globale (creativo,

visivo, analogico) mentre lo studio formale della grammatica privilegia lo stile analitico.

L'ANSIA LINGUISTICA E IL CARICO COGNITIVO

Alcuni studi hanno evidenziato il fenomeno dell'ansia linguistica ossia uno stato ansioso particolare che si presenta ogni volta che lo studente affronta compiti linguistici come la lettura in L2 di fronte alla classe, lo scrivere sotto dettatura, copiare alla lavagna, svolgere attività senza un supporto guida, svolgere attività automatiche e imparare a memoria parole, frasi e testi.

L' apprendimento non è solo un fenomeno cognitivo ma anche relazionale ed emotivo. L'esposizione prolungata a situazioni di agitazione può creare delle barriere emotive che ostacolano l'acquisizione di nuove competenze e compromettono il benessere psicologico e sociale dell'allievo.

A questo proposito è importante che il contesto scolastico favorisca la motivazione e il piacere dell'apprendimento della lingua straniera e che l'insegnante piuttosto che interpretare le difficoltà dello studente come svogliatezza o mancanza di impegno lo supporti valorizzandone i progressi e aiutandolo a trovare le strategie per superare le criticità.

Il termine apprensione comunicativa si riferisce alla sensazione di tensione persistente che lo studente sperimenta quando deve comunicare in L2. Parlare in inglese è un compito difficile in particolare se il compito è improvvisare un dialogo o fare un breve monologo senza alcun supporto strutturato. Lo studente DSA può sentire la pressione del tempo che non lo aiuta a tenere sotto controllo tutti gli aspetti della comunicazione orale (pronuncia, grammatica, lessico e contenuto del messaggio).

Lo studente ansioso percepisce ogni errore come un fallimento e non come parte naturale di un percorso di apprendimento nel quale gli errori sono un'opportunità di riflessione e crescita.

L'ansia è sicuramente amplificata dal carico cognitivo di alcuni compiti linguistici che è necessario tenere in considerazione.

- Leggere ad alta voce: la lettura ad alta voce non è uno strumento utile per la comprensione del testo perché gli studenti tendono a concentrarsi sugli aspetti della pronuncia, dell'intonazione e della struttura della frase a discapito proprio della comprensione di ciò che stanno leggendo. Inoltre la decodifica del testo in lingua inglese è un compito impegnativo e faticoso per uno studente DSA che ha carenze nella memoria di lavoro, nella consapevolezza fonologica e nello spelling di parole. Per la comprensione del testo funziona meglio la lettura lenta ad alta voce da parte di una persona competente e la riletture silente dello studente. Leggere ad alta voce può essere un esercizio per lavorare sulla pronuncia e l'intonazione sempre tenendo conto che è un compito difficile e non necessariamente prioritario nell'apprendimento.
- Scrivere sotto dettatura: dato che l'inglese è una lingua opaca il dettato in lingua inglese non esercita la competenza ortografica (come potrebbe accadere per la lingua italiana) ma testa solo l'abilità di memorizzare lo spelling di parole e si traduce in un'attività altamente frustrante per lo studente dislessico che ha problemi nella memoria di lavoro e nell'elaborazione fonologica. Infatti lo studente, non potendo fare l'associazione tra suono e grafema, dovrà prima riconoscere la parola dettata e successivamente ricordarsi come trascriverla. Inoltre, in considerazione di quanto osservato il dettato è una di quelle attività che più provoca il fenomeno dell'ansia linguistica.

- Copiare alla lavagna: copiare alla lavagna è ugualmente frustrante perché lo studente impiega molta energia per decodificare quello che l'insegnante scrive e riportarlo sul suo quaderno; spesso la copiatura non è corretta e il materiale non può essere utilizzato per studiare. Sarebbe più utile evitare questo tipo di attività proponendo materiali fotocopiati, utilizzando il libro scolastico o la lavagna interattiva che permette di salvare quanto scritto per fornirlo agli allievi.
- Svolgere attività senza un supporto guida: dagli anni '70 in poi il metodo comunicativo è stato riconosciuto come l'approccio standard per l'apprendimento della lingua inglese. Tale approccio enfatizza la capacità di comunicare un messaggio in base al suo significato piuttosto che alla correttezza formale (grammaticale e fonetica), a utilizzare testi in lingua originale, a proporre situazioni di apprendimento attraverso l'interazione tra studenti e insegnanti in lingua inglese all'utilizzo della lingua in contesti improvvisati (role-playing). Se è vero che lo studente DSA predilige generalmente la dimensione orale della lingua è utile tenere presente che attività quali rispondere oralmente a delle domande, improvvisare un dialogo o fare un breve monologo necessitano di un buon livello di automatizzazione della lingua. Pertanto per il nostro studente è opportuno predisporre attività strutturate con domande guida o esempi di lingua: costruire una frase dovendo contemporaneamente focalizzare l'attenzione sulla grammatica, il lessico e la pronuncia è un compito davvero complesso. I disturbi specifici dell'apprendimento comportano inoltre difficoltà mnemoniche che rendono estremamente faticose le attività che richiedono di imparare a memoria parole o frasi fuori da un contesto o senza un supporto (visivo o corporeo), poesie o brevi testi da recitare.

- Svolgere attività automatiche: per lo studente DSA tra i compiti più problematici che risultano impegnativi e generano ansia linguistica ci sono tutte le attività che richiedono un alto grado di automaticità come per esempio ripetere liste di parole fuori da un contesto concreto, ripetere i numeri e le lettere dell'alfabeto e di conseguenza a causa del mancato automatismo nell'alfabeto anche fare lo spelling di parole e usare un dizionario cartaceo dove si può sommare la difficoltà di orientamento spaziale.

LA MOTIVAZIONE

Un altro fattore emotivo che può ostacolare l'apprendimento della L2 in studenti DSA è la motivazione.

La motivazione è ciò che induce l'organismo a una determinata azione. Da un punto di vista psicologico può essere definita come l'insieme dei fattori che spingono il comportamento di un individuo verso una data meta. Quando si parla di motivazione si fa riferimento allo stato di tensione che si crea per il raggiungimento di un bisogno, all'obiettivo preposto e al comportamento strumentale che consente il soddisfacimento dell'individuo.

Secondo Marlowe la motivazione è determinata da due elementi: le competenze, che rappresentano ciò che l'individuo è in grado di fare, e i valori personali, che rappresentano il nucleo di idee che guidano l'individuo nelle cose che comunemente svolge. Questi due elementi fungono da tramite per determinare la spinta motivazionale in un processo d'azione. La spinta motivazionale a sua volta è innescata quando l'individuo avverte un bisogno ovvero uno squilibrio tra una situazione attuale e una situazione meta desiderata.

Da alcune studi è stato rilevato che lo studente DSA spesso nella fase iniziale affronta con entusiasmo e curiosità l'apprendimento della seconda lingua che viene visto come un'occasione di riscatto rispetto alle difficoltà incontrate in L1.

Ci sono anche studenti DSA che non hanno la stessa spinta motivazionale e al contrario sono convinti che non avendo avuto successo nell'apprendimento della lingua madre non saranno capaci di apprendere una seconda lingua. Al contrario, come ho già evidenziato nella premessa, lo studente DSA può apprendere una seconda lingua: è un percorso

impegnativo ma possibile se si progetta un percorso didattico personalizzato e accessibile.

Detto questo appare evidente che il lavoro sulla motivazione è imprescindibile.

Balboni evidenzia che la motivazione per l'apprendimento di una seconda lingua può essere basata su tre diversi fattori: dovere, bisogno e piacere.

Dovere : a scuola gli studenti studiano la L2 perché è obbligatorio, è una materia che fa parte del curriculum; questo tipo di motivazione non spinge all'acquisizione della lingua piuttosto a un impegno breve che ha effetto limitato al successo rispetto ad un esame finale. Ottenuti i risultati sperati, la motivazione svanisce e così gli apprendimenti che non hanno più ragione di essere trattenuti.

Bisogno: i ragazzi che desiderano studiare o lavorare all'estero apprendono la lingua perché ne hanno bisogno, per perseguire i loro obiettivi sociali e professionali. Questo tipo di motivazione può sviluppare buone abilità linguistiche ma sembra che non abbiamo una lunga durata nel tempo e che una volta che il bisogno sia stato soddisfatto gli apprendimenti sfumino.

Piacere : gli studenti apprendono la L2 come un'esperienza positiva per socializzare, fare nuove esperienze, mettersi alla prova e scoprire qualcosa di nuovo. La motivazione è intrinseca porta a risultati migliori in termini di abilità e competenza linguistiche ed inoltre ha effetti più duraturi.

Nel contesto scuola la lingua inglese viene proposta come materia obbligatoria già nella scuola primaria. Affinché la lingua non sia appresa come dovere ma come un'esperienza piacevole è indispensabile creare un clima incoraggiante, coinvolgente e stimolante in classe. L'insegnante che propone attività originali utilizzando materiali interessanti, video e attività

che sono vicine agli interessi degli studenti riesce a catturare l'attenzione dei suoi allievi coinvolgendoli in un'esperienza dell'apprendimento della lingua inglese piacevole e quindi probabilmente con maggiori possibilità di successo. A questo proposito è necessario che le attività proposte siano realmente accessibili per studente DSA seguendo gli accorgimenti di cui parlerò in seguito.

Un altro aspetto da tenere in considerazione per sostenere la motivazione dell'alunno DSA è quello di accompagnarlo nel percorso di apprendimento sensibilizzandolo rispetto alle difficoltà che incontra e agli strumenti compensati e dispensativi che possono aiutarlo nello studio. Capita che alcuni studenti si vergognino ad usare in classe gli strumenti necessari perché si sentono diversi dagli altri compagni. E' necessario che l'insegnante costruisca una relazione personale con lo studente e la classe tale da sostenere le diversità di ognuno, esplicitando attraverso la meta-comunicazione le diverse scelte metodologiche rispetto alle diverse abilità di ognuno.

Nella relazione personale si inserisce la dimensione della valorizzazione dei progressi dell'allievo. E' importante che l'errore sia analizzato per comprendere dove orientare il percorso didattico e valorizzare quelli che sono i risultati raggiunti dallo studente DSA, non rispetto alla classe ma piuttosto rispetto al suo percorso personalizzato.

Per concludere ritengo che per favorire un buon apprendimento è necessario porre la giusta attenzione e considerazione ad aspetti affettivi e motivazionali, considerando il soggetto nella sua interezza e non soltanto negli aspetti esteriormente connessi al suo comportamento. L'apprendimento è un processo attivo e costruttivo che avviene all'interno di un contesto e si sviluppa attraverso le interazioni tra i diversi soggetti presenti. L'insegnante è il promotore, la guida e il facilitatore di tale processo, ed è necessario che mantenga un atteggiamento di curiosità

attiva verso l'oggetto del sapere, che sia motivato per motivare, che sappia osservare senza giudicare per comprendere quello che gli studenti comunicano, sentono, apprendono nel loro percorso.

LINGUA E CULTURA STRANIERE: INDICAZIONI NAZIONALI E OBIETTIVI MINISTERIALI.

La normativa vigente garantisce il diritto agli studenti DSA di un percorso didattico personalizzato nel quale si esplicitano gli obiettivi da raggiungere e gli adattamenti metodologici e valutativi utilizzati per permettere che questo avvenga.

Gli obiettivi didattici fanno riferimento agli obiettivi ministeriali stabiliti per le varie discipline dai documenti di riferimento delle indicazioni nazionali contenute nelle "Indicazioni per il Curricolo e Linee-guida per i Licei e gli Istituti Tecnici e Professionali" .

Di seguito sono riportate le indicazioni per il Liceo Artistico per la lingua inglese dalle quali si può evidenziare che gli obiettivi della lingua inglese non sono i contenuti (lessico, grammatica) ma le abilità da sviluppare come saper comprendere un testo in modo globale, partecipare e sapere interagire in semplici scambi su argomenti noti. Lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative è accompagnato dallo sviluppo di conoscenze relative all'universo culturale della lingua in un'ottica interculturale. L'uso della lingua è un percorso di esperienze graduali volto alla comprensione e produzione della stessa per arrivare allo studio di contenuti di discipline non linguistiche affini al piano di studio.

LE INDICAZIONI NAZIONALI

Le Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei rappresentano la declinazione disciplinare del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione dei percorsi liceali. Il Profilo e le Indicazioni costituiscono, dunque, l'intelaiatura sulla quale le istituzioni scolastiche disegnano il proprio Piano dell'offerta formativa, i docenti

costruiscono i propri percorsi didattici e gli studenti sono messi in condizione di raggiungere gli obiettivi di apprendimento e di maturare le competenze proprie dell'istruzione liceale e delle sue articolazioni.

Si è scelto di orientare la stesura delle Indicazioni secondo un modello scevro da tecnicismi inutili e accessibile all'intera comunità scolastica. Per ogni disciplina sono state redatte delle linee generali che comprendono una descrizione delle competenze attese alla fine del percorso; seguono gli obiettivi specifici di apprendimento articolati per nuclei disciplinari relativi a ciascun

biennio e al quinto anno. La scelta di evidenziare all'interno delle linee generali di ogni disciplina le competenze attese e di redigere obiettivi specifici di apprendimento in cui fossero uniti tutti gli aspetti che entrano in gioco nell'acquisizione di quelle competenze si colloca in continuità con le Indicazioni per il curricolo del primo ciclo attualmente in vigore.

LINGUA E CULTURA STRANIERA

LINEE GENERALI E COMPETENZE

Lo studio della lingua e della cultura straniera deve procedere lungo due assi fondamentali tra loro interrelati: lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative e lo sviluppo di conoscenze relative all'universo culturale legato alla lingua di riferimento. Come traguardo dell'intero percorso liceale si pone il raggiungimento di un livello di padronanza riconducibile almeno al livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

A tal fine, durante il percorso liceale lo studente acquisisce capacità di comprensione di testi orali e scritti inerenti a tematiche di interesse sia personale sia scolastico (ambito letterario, artistico, musicale, scientifico, sociale, economico); di produzione di testi orali e scritti per riferire fatti,

descrivere situazioni, argomentare e sostenere opinioni; di interazione nella lingua straniera in maniera adeguata sia agli interlocutori sia al contesto; di analisi e interpretazione di aspetti relativi alla cultura dei paesi di cui si parla la lingua, con attenzione a tematiche comuni a più discipline.

Il valore aggiunto è costituito dall'uso consapevole di strategie comunicative efficaci e dalla riflessione sul sistema e sugli usi linguistici, nonché sui fenomeni culturali. Si realizzeranno inoltre con l'opportuna gradualità anche esperienze d'uso della lingua straniera per la comprensione e rielaborazione orale e scritta di contenuti di discipline non linguistiche.

Il percorso formativo prevede l'utilizzo costante della lingua straniera. Ciò consentirà agli studenti di fare esperienze condivise sia di comunicazione linguistica sia di comprensione della cultura straniera in un'ottica interculturale. Fondamentale è perciò lo sviluppo della consapevolezza di analogie e differenze culturali, indispensabile nel contatto con culture altre, anche all'interno del nostro paese.

Scambi virtuali e in presenza, visite e soggiorni di studio anche individuali, stage formativi in Italia o all'estero (in realtà culturali, sociali, produttive, professionali) potranno essere integrati nel percorso liceale.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Lingua

PRIMO BIENNIO

Nell'ambito della competenza linguistico-comunicativa, lo studente comprende in modo globale e selettivo testi orali e scritti su argomenti noti inerenti alla sfera personale e sociale; produce testi orali e scritti, lineari e coesi per riferire fatti e descrivere situazioni inerenti ad ambienti

vicini e a esperienze personali; partecipa a conversazioni e interagisce nella discussione, anche con parlanti nativi, in maniera adeguata al contesto; riflette sul sistema (fonologia, morfologia, sintassi, lessico, ecc.) e sugli usi linguistici (funzioni, varietà di registri e testi, ecc.), anche in un'ottica comparativa, al fine di acquisire una consapevolezza delle analogie e differenze con la lingua italiana; riflette sulle strategie di apprendimento della lingua straniera al fine di sviluppare autonomia nello studio.

SECONDO BIENNIO

Nell'ambito della competenza linguistico-comunicativa, lo studente comprende in modo globale, selettivo e dettagliato testi orali/scritti attinenti ad aree di interesse di ciascun liceo; produce testi orali e scritti strutturati e coesi per riferire fatti, descrivere fenomeni e situazioni, sostenere opinioni con le opportune argomentazioni; partecipa a conversazioni e interagisce nella discussione, anche con parlanti nativi, in maniera adeguata sia agli interlocutori sia al contesto; riflette sul sistema (fonologia, morfologia, sintassi, lessico, ecc.) e sugli usi linguistici (funzioni, varietà di registri e testi, aspetti pragmatici, ecc.), anche in un'ottica comparativa, al fine di acquisire una consapevolezza delle analogie e differenze tra la lingua straniera e la lingua italiana; riflette su conoscenze, abilità e strategie acquisite nella lingua straniera in funzione della trasferibilità ad altre lingue.

QUINTO ANNO

Lo studente acquisisce competenze linguistico-comunicative corrispondenti almeno al Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

Produce testi orali e scritti (per riferire, descrivere, argomentare) e riflette sulle caratteristiche formali dei testi prodotti al fine di pervenire ad un accettabile livello di padronanza linguistica.

In particolare, il quinto anno del percorso liceale serve a consolidare il metodo di studio della lingua straniera per l'apprendimento di contenuti non linguistici, coerentemente con l'asse culturale caratterizzante ciascun liceo e in funzione dello sviluppo di interessi personali o professionali.

Cultura

PRIMO BIENNIO

Nell'ambito dello sviluppo di conoscenze sull'universo culturale relativo alla lingua straniera, lo studente comprende aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua, con particolare riferimento all'ambito sociale; analizza semplici testi orali, scritti, iconico-grafici, quali documenti di attualità, testi letterari di facile comprensione, film, video, ecc. per coglierne le principali specificità formali e culturali; riconosce similarità e diversità tra fenomeni culturali di paesi in cui si parlano lingue diverse (es. cultura lingua straniera vs cultura lingua italiana).

SECONDO BIENNIO

Nell'ambito dello sviluppo di conoscenze relative all'universo culturale della lingua straniera, lo studente comprende aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua con particolare riferimento agli ambiti di più immediato interesse di ciascun liceo (letterario, artistico, musicale, scientifico, sociale, economico); comprende e contestualizza testi letterari di epoche diverse, con priorità per quei generi o per quelle tematiche che risultano motivanti per lo studente; analizza e confronta testi letterari, ma anche produzioni artistiche provenienti da lingue/culture diverse (italiane e straniere); utilizza la lingua straniera nello studio di argomenti provenienti da discipline non linguistiche; utilizza le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione per approfondire argomenti di studio.

QUINTO ANNO

Lo studente approfondisce aspetti della cultura relativi alla lingua di studio e alla caratterizzazione liceale (letteraria, artistica, musicale, scientifica, sociale, economica), con particolare riferimento alle problematiche e ai linguaggi propri dell'epoca moderna e contemporanea.

Analizza e confronta testi letterari provenienti da lingue e culture diverse (italiane e straniere); comprende e interpreta prodotti culturali di diverse tipologie e generi, su temi di attualità, cinema, musica, arte; utilizza le nuove tecnologie per fare ricerche, approfondire argomenti di natura non linguistica, esprimersi creativamente e comunicare con interlocutori stranieri.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO PER LO STUDENTE DISLESSICO

Dall'analisi degli obiettivi previsti dalla programmazione ministeriale possiamo tracciare un percorso di obiettivi di apprendimento per lo studente dislessico, tenendo conto delle caratteristiche descritte in letteratura ma che vanno personalizzate sullo studente dopo un periodo di osservazione.

Gli obiettivi specifici di apprendimento della **comprensione orale e scritta** nel biennio della scuola secondaria di II grado sono la comprensione **globale** e **selettiva** di testi orali e scritti su argomenti che riguardano la **sfera personale e sociale**. Nel secondo biennio la comprensione richiesta è globale, selettiva e dettagliata ed è inerente ad aree di interesse del corso di studi. Infine per il quinto anno è stabilito il raggiungimento del **livello B2** del Quadro Comune Europeo di Riferimento e la comprensione del testo è **analitica** ossia approfondita compresi dettagli e interpretazione del testo.

Le diverse modalità di comprensione vanno sviluppate in successione ed è importante valutare il livello di comprensione raggiunto dallo studente ed eventualmente potenziare l'abilità non raggiunta prima di passare alla successiva.

La **comprensione scritta** risulta sempre un'area di difficoltà per lo studente dislessico ma esistono strumenti per compensare questo compito come ad esempio la sintesi vocale, che trasforma una prova di lettura in una prova di ascolto, la registrazione dei testi in formato audio e il lettore di classe.

Per i casi di dislessia lieve è possibile prevedere un percorso che privilegi la comprensione orale attraverso l'uso di questi strumenti compensativi mentre per i casi di dislessia severa può essere necessario dispensare l'allievo dalla comprensione (e produzione) di un testo scritto. L'art. 6, comma 5 del D.M 12 luglio 2011 sancisce che *si possono dispensare*

alunni e studenti dalle prestazioni scritte in lingua straniera in corso d'anno scolastico e in sede di esami di Stato, nel caso in cui ricorrano tutte le condizioni di seguito elencate:

- certificazione di DSA attestante la gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di dispensa dalle prove scritte;*
- richiesta di dispensa dalle prove scritte di lingua straniera presentata dalla famiglia o dall'allievo se maggiorenne;*
- approvazione da parte del consiglio di classe che confermi la dispensa in forma temporanea o permanente, tenendo conto delle valutazioni diagnostiche e sulla base delle risultanze degli interventi di natura pedagogico-didattica, con particolare attenzione ai percorsi di studio in cui l'insegnamento della lingua straniera risulti caratterizzante (liceo linguistico, istituto tecnico per il turismo, ecc.).*

In sede di esami di Stato, conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, modalità e contenuti delle prove orali – sostitutive delle prove scritte – sono stabiliti dalle Commissioni, sulla base della documentazione fornita dai consigli di classe. I candidati con DSA che superano l'esame di Stato conseguono il titolo valido per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado ovvero all'università.

La dispensa dalle prove scritte è una scelta possibile ma non auspicabile: come esplicitato dalla normativa le reali difficoltà devono essere dichiarate dallo specialista, a seguire la famiglia deve farne esplicita richiesta al Dirigente Scolastico il quale, convocato il Consiglio di Classe e sulla base degli accertamenti eseguiti dai docenti, sarà in grado di rettificare o meno la richiesta pervenuta. Pur essendo un iter possibile, è più percorribile il suggerimento di sottoporre sempre gli studenti alle prove scritte eventualmente modificate nella loro strutturazione e tempistica ma comunque equipollenti, lavorando anche su diversi parametri sulla valutazione delle stesse. Le prove possono essere integrate l'esito dei compiti scritti non sufficienti con prove orali programmate. Per quanto attiene la lingua straniera, è possibile in determinati casi l'esonero dello

studio della disciplina, ma in tal caso lo studente non otterrà un diploma, bensì un semplice attestato di frequenza.

Gli obiettivi specifici della **produzione scritta** nel primo biennio sono la produzione di **testi scritti lineari e coesi** per descrivere situazioni della sfera personale e ambienti vicini che nel secondo biennio diventano testi più strutturati, argomentati inerenti al programma del percorso di studio e nel quinto anno sono maggiormente approfonditi si consolida l'uso della lingua straniera per approfondire contenuti non linguistici.

Le caratteristiche dei testi prodotti hanno come obiettivi sequenziali l'efficacia comunicativa, l'adeguatezza al contesto, l'appropriatezza linguistica, la coerenza e la coesione del testo.

Per i casi di dislessia lieve è possibile supportare la produzione con degli strumenti compensativi quali il computer, il correttore ortografico, il dizionario digitale, schemi e domande guida. Inoltre è necessario tenere presente che nella valutazione saranno privilegiati gli aspetti dell'efficacia comunicativa, della coerenza e l'adeguatezza al contesto rispetto alla correttezza grammatica e ortografica.

Nei casi di dislessia grave valgono le osservazioni fatte precedentemente rispetto alla dispensa della produzione scritta.

Per quanto riguarda la produzione orale l'obiettivo da raggiungere è saper interagire in maniera adeguata al contesto anche con parlanti nativi. Anche in questo caso, l'accento è posto sull'efficacia comunicativa, sul farsi comprendere anche se il messaggio non è grammaticalmente corretto. Lo studente DSA nel suo percorso impara a rispettare le regole dell'interazione, a saper utilizzare strategie comunicative (ripetere, riformulare, auto-correggersi) e a saper riconoscere che esistono situazioni e stili diversi (formale, informale). Nella valutazione sarà esaminato più il contenuto rispetto alla forma tenendo presente che va esclusa la valutazione dello spelling.

Nel secondo biennio e nell'ultima classe del liceo la lingua diventa lo strumento per studiare **la cultura** dei paesi in cui si parla la lingua con particolare riferimento agli ambiti di più immediato interesse di ciascun liceo.

Lo studente dislessico si trova a dover utilizzare la lingua inglese per comprendere e studiare argomenti meno noti o del tutto sconosciuti. In questa fase è importante proporre i contenuti utilizzando attività multisensoriali che si allaccino al maggior numero di sensi possibili. Ritengo necessario selezionare i contenuti proponendoli con attività graduali dove si tenga conto del lessico che si vuole proporre e che riteniamo necessario e funzionale. I contenuti possono essere anticipati e lo studente dislessico può utilizzare la lingua italiana per costruirsi una cornice all'interno della quale sarà meno complicato sistemare il lessico specifico richiesto. La valutazione rispetto alla comprensione dei contenuti proposti e alla competenza comunicativa sia scritta che orale dovrà tenere in considerazione dell'adeguatezza e dell'efficacia comunicativa rispetto alla forma.

DIDATTICA DAL VERO

Dopo aver descritto le criticità che l'allievo DSA incontra nell'apprendimento della lingua inglese ho elencato gli obiettivi previsti nelle indicazioni nazionali specifici per il Liceo artistico, l'ordine di scuola in cui insegno e gli adattamenti necessari per lo studente DSA.

In questo capitolo illustro un'unità didattica svolta in una classe terza dove sono presenti un numero rilevante di alunni DSA.

Settembre, nuovo inizio e nuova classe. Sono sempre in tensione quando entro in una classe che non conosco. Ogni volta che incontro uno studente conosco una persona con le sue abilità, le sue credenze, i suoi punti di debolezza. Sono stata, e sono, una studentessa curiosa e passionale e l'inglese è stato da subito il mio primo amore. Quando entro in classe vorrei che tutti la pensassero come me. Di qui l'ansia di non essere in grado di coinvolgere, trasmettere, incuriosire e far amare. Con gli anni ho imparato che la mia motivazione non basta, che la responsabilità è condivisa e che accettare è la chiave della serenità. Essere sereni è un buon primo passo: significa essere capaci di ascoltare, osservare, razionalizzare e gestire tutto quello che di complesso avviene dentro quelle quattro mura.

Nelle prime lezioni generalmente propongo attività divertenti che possano coinvolgere tutti gli studenti indipendentemente dalle loro caratteristiche. L'approccio ludico è altamente motivante sia per gli studenti che per l'insegnante. Parlo in inglese da subito per caratterizzare il contesto della lezione. Uso un linguaggio semplice accompagnato dalla mimica e quando le facce sono molto perplesse uso qualche frase in lingua italiana. In classe l'inglese è la mia lingua veicolare ma traduco le indicazioni e le spiegazioni anche in italiano se necessario. A molti ragazzi piace parlare inglese anche a quelli che dicono di non saperlo o di non essere portati,

utilizzare un linguaggio di routine in classe, è come creare un'abitudine ripetuta ed è un buon modo perché tutti possano apprendere. Questa purtroppo è un'idea che mi sono fatta strada facendo, frequentando corsi di lingua inglese all'estero dove nelle classi con studenti provenienti da paesi diversi gli insegnanti devono necessariamente utilizzare l'inglese come lingua veicolare insieme alla mimica e a aiuti visivi. Ho scritto purtroppo perché nella mia esperienza di studentessa ho incontrato insegnanti tradizionali che ci facevano studiare inglese ripetendo esercizi di grammatica o traducendo testi. Ricordo lo sforzo e le difficoltà che ho incontrato quando mi sono trovata a dover utilizzare la lingua in contesti reali. La classe non potrà mai sostituire l'apprendimento della lingua nel contesto naturale nel quale l'immersione è totale, costante e continua. Essa rimane un luogo dove l'inglese è appreso come seconda lingua, in maniera artificiale meno spontanea, dove l'esposizione è ridotta e le regole grammaticali si imparano prima ancora di saper parlare quella lingua dalla teoria alla pratica e non viceversa.

Oggi la scuola è chiamata a sviluppare le competenze linguistiche e comunicative degli studenti, la loro capacità di partecipare alle conversazioni, a produrre e interpretare vari tipi di testi e infine a sostenere le proprie opinioni su temi di attualità cinema e arte. Se è vero che il contesto rimane artificiale sono convinta che debba essere caratterizzato da un'esposizione ricca, costante, variegata nella presentazione delle attività, adeguata per sostenere le difficoltà di tutti ma soprattutto pensata. Nei corsi di didattica L2 che ho frequentato tenuti da madrelingua specializzati quello che mi ha colpito maggiormente è l'attenzione alla pianificazione delle attività d'aula: un approccio sistematico, strutturato e concreto indipendentemente dal tipo (un gioco, una poesia, un video etc.).

Quelle che presento sono attività **pensate** in un ottica inclusiva prima di essere state svolte in classe e sono attività che saranno **ri-pensate** prima

di essere proposte nuovamente perché è proprio dall'incontro con i miei studenti che posso migliorare il mio modo di insegnare.

La mia nuova classe è una classe terza con 24 alunni caratterizzata per metà da alunni BES. Nel biennio hanno studiato la grammatica richiesta soprattutto a livello formale e con il supporto di testi scritti. Come compito per l'estate dovevano leggere e completare il testo "Romeo and Juliet" nella versione semplificata e scrivere il riassunto in lingua inglese.

Il programma di cultura della classe terza prevede lo studio della storia inglese e l'approfondimento dei movimenti artistici e dei principali artisti dalle origini all'età elisabettiana.

Dal momento che ritengo necessario un riscontro sul compito assegnato con la collega dell'altra classe terza abbiamo deciso di lavorare sul testo "Romeo and Juliet" e contemporaneamente inquadrare il periodo storico e approfondire quella parte del programma.

Gli argomenti da affrontare erano:

- Romeo and Juliet
- Shakespere's life
- The Globe Theatre
- The Elizabethan Age
- Portraits of Elizabeth I

Romeo and Juliet

Mi sono accorta che una parte degli studenti non aveva letto il libro ma che tutti più o meno avevano idea della storia anche perché magari avevano letto un riassunto in italiano. Ho dato loro una settimana di tempo per consegnarmi i riassunti con l'idea che poteva essere un buon modo per permettergli di ripassare. Non mi piace mettere i voti e in particolare su compiti che non ho assegnato nei quali la preparazione e la compilazione è demandata al singolo senza una riflessione collettiva. La valutazione dovrebbe essere parte di un percorso per formare, per consentire di avere l'ultimo dato sull'apprendimento degli allievi e di fornirgli dei feed-back sul livello delle loro prestazioni, permettere di correggere eventuali errori, di effettuare gli ultimi interventi didattici prima di passare ad un altro ambito di contenuti.

Per la presentazione di Romeo e Giulietta ho scelto un breve video dove viene raccontata la storia correlata di immagini da una lettrice madrelingua. Il video fa parte di una serie di attività strutturate per studenti di inglese L2 organizzate in sessioni diverse e suddivise per fasce di età (bambini e ragazzi) che si possono trovare sul sito del British Council, l'ente ufficiale britannico per la promozione delle relazioni culturali e delle opportunità educative, in Italia e nel mondo. Insieme al video il British Council propone delle attività strutturate da svolgere prima, durante e dopo il video che ho ritenuto adeguate al mio target di studenti con esercizi accessibili anche per studenti DSA. Mi piace cercare materiale diverso da quello del libro di testo da proporre ai ragazzi; nel web un numero sempre maggiore di enti, educatori, insegnanti condivide ottime risorse semplici e accessibili che possono essere consultate e adattate in classe.

Il video ha una durata di 5 minuti e un linguaggio è adeguato alla fascia d'età; le immagini aiutano la comprensione e il mezzo è accattivante per i

ragazzi. In particolare i miei studenti, per inclinazione professionale, si sono divertiti a commentare i fumetti del video.

Prima di guardare il video svolgo attività di **pre-listening**, la fase di preparazione all'ascolto durante la quale gli studenti hanno modo di familiarizzare con alcuni vocaboli chiave e di svolgere delle attività volte a suscitare il loro interesse verso l'argomento trattato e a fare in modo che essi, tramite la formulazione di ipotesi, possano attivare la comprensione dell'argomento proposto.

Durante la visione gli studenti devono completare delle attività di **while-watching** che in questo caso consistevano nel numerare delle frasi secondo l'ordine cronologico della storia. Per facilitare il compito di tutti gli studenti non annoiarli e non caricarli con attività multi-tasking, è necessario strutturare attività semplici che possano essere completate brevemente anche dando loro una pausa di qualche minuto dopo che il video è terminato. Per facilitare la partecipazione degli alunni dislessici è importante testare la comprensione dell'esercizio richiesto in tutte le sue parti (leggere insieme le frasi da riordinare o le domande a cui rispondere); possiamo suggerire inoltre un lavoro a coppie e se lo riteniamo necessario diminuire la velocità dell'eloquio tramite le impostazioni. Devo dire che utilizzo spesso questa funzione con i video del mondo reale, in genere i video pianificati per le attività di L2 sono già adattati con una velocità adeguata. Dopo aver visto il video due volte correggo l'esercizio in sezione plenaria e propongo l'ultima attività da svolgere a casa. Quando guardiamo il video la seconda volta propongo un'attività di comprensione più selettiva in cui guido la comprensione fermando il video in punti decisi da me in anticipo. Questa fase è dedicata alla decodifica di parole chiave e alla decodifica di parole di uso meno frequente per gli alunni di livello più avanzato. Quello che trovo più difficile nel mio lavoro è rimanere costantemente in equilibrio potenziando le abilità degli studenti più deboli ma stimolando e arricchendo contemporaneamente quelli più capaci.

Allego di seguito il link del video e il materiale proposto che ho utilizzato per l'attività descritta.

<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/uk-now/literature-uk/shakespeare-romeo-and-juliet>

Have you seen the film? The 1996 film version of *Romeo and Juliet* was a huge success and people love the story just as much today as when the play was first published in 1597!

In the Italian city of Verona, two families hate each other. Romeo is from the Montague family and Juliet is a Capulet, but they fall in love at first sight. This is their tragic love story.

Do the preparation task first. Then watch the video and do the exercises to check your understanding.

Preparation

Match the vocabulary with the correct definition and write a–h next to the numbers 1–8.

- | | |
|---------------------------------|--|
| 1..... to take place | a. to really want something |
| 2..... to step in | b. to happen |
| 3..... to be keen for something | c. wearing different clothes so that people don't know who you are |
| 4..... lifeless | d. a minister of the church who performs ceremonies, like marriage |
| 5..... in disguise | e. to get involved |
| 6..... poison | f. a space under the ground or inside a stone building to bury a dead person |
| 7..... a priest | g. dead |
| 8..... a tomb | h. a substance that causes illness or death |

1. Check your understanding: reordering

Write a number (1–7) to put these events from the story in order.

- | | |
|-------|--|
| | Romeo and Juliet secretly get married. |
| | Juliet wakes up, sees Romeo dead and kills herself. |
| | Romeo thinks Juliet is really dead. He takes poison. |
| | Romeo and Juliet meet and fall in love. |
| | Juliet takes a drug to make people think she's dead. |
| | The Montagues and the Capulets hate each other. |
| | The two families make peace. |

2. Check your understanding: multiple choice

Circle the best answer to these questions.

1. The Montagues and the Capulets hate each other so much that they ...
 - a. don't speak to each other.
 - b. fight whenever they meet.
 - c. play horrible tricks on each other.

2. The Capulets organise a party to ...
 - a. introduce their daughter to a possible husband.
 - b. introduce Juliet to the Montagues.
 - c. celebrate Juliet's fourteenth birthday.

3. Romeo and his friends ...
 - a. watch the party from a safe distance.
 - b. plan to cause trouble at the party.
 - c. go to the party in disguise.

4. When Romeo and Juliet meet ...
 - a. they fall in love immediately.
 - b. they don't like each other at first.
 - c. Juliet doesn't feel the same way as Romeo.

5. Romeo and Juliet go to a priest called Friar Lawrence to ...
 - a. get advice.
 - b. ask him to persuade their families to make peace.
 - c. get married.

6. Romeo kills Tybalt because ...
 - a. Tybalt wants to stop him seeing Juliet.
 - b. Tybalt is planning to kill Romeo.
 - c. Tybalt kills Romeo's best friend.

7. Juliet's parents are angry because ...
 - a. she won't marry Count Paris.
 - b. they think she is too friendly with the Montague family.
 - c. they find out about the secret wedding.

8. Friar Lawrence says he will help Juliet by ...
 - a. helping her to escape with Romeo.
 - b. giving her a drug to make people think she's dead.
 - c. talking to her parents.

9. The plan goes wrong because ...
- a. Romeo doesn't get Friar Lawrence's message.
 - b. the drug is too strong.
 - c. Juliet's family don't believe that she is dead.
10. Romeo drinks poison because ...
- a. he thinks Juliet doesn't love him.
 - b. he knows he has brought shame on his family.
 - c. he thinks Juliet is dead.
11. When Juliet wakes up ...
- a. she realises she's trapped in the tomb.
 - b. she commits suicide.
 - c. she shouts for help.
12. In the end, the Montagues and the Capulets ...
- a. are united by their loss and make peace.
 - b. continue fighting until they are all dead.
 - c. think the tragedy is Friar Lawrence's fault.

Nella lezione seguente di due ore ho lavorato sul testo utilizzando il copione semplificato in fondo al testo e i ragazzi hanno recitato il primo capitolo. L'attività teatrale mette generalmente al centro del processo educativo la persona con la sua sfera emotiva e le sue capacità creative; fare teatro aiuta, a prescindere, i ragazzi a prendere coscienza del proprio mondo interiore e del rapporto con il proprio corpo insegnando a riconoscere le proprie emozioni in modo che ognuno possa superare i propri limiti e crescere di autostima e autoconsapevolezza. La scuola può diventare un luogo di incontro più informale in cui l'apprendimento incontra uno spazio diverso per esprimersi, divenendo un tempo fuori programma che mette in atto modi diversi di crescere insieme come

individui e alunni. Il teatro permette di entrare nel vivo della lingua, di utilizzarla in un contesto significativo, gratificante e stimolante.

Lo scopo di questa breve sessione di lavoro era quello di divertirsi familiarizzando in modo esperienziale con i personaggi di Shakespeare. Alcuni ragazzi hanno iniziato timidamente, altri si sono aggiunti, una parte ha fatto il pubblico, riso, osservato e memorizzato. Attraverso la drammatizzazione l' insegnante può evidenziare parti di un testo e spingere ad una riflessione critica meno formale e più spontanea. In queste attività il ruolo dell'insegnante come facilitatore è indispensabile: deve stimolare senza intimorire, proporre mettendosi in gioco e creare un clima sereno, non giudicante, di rispetto che possa permettere a tutti di mettersi in gioco.

Quella di Romeo and Juliet è stata una breve parentesi nella mia attività in classe, una proposta che mi piacerebbe formalizzare e sviluppare in un prossimo futuro.

Shakespeare's life

Chi ha scritto Romeo and Juliet?

Per studiare Shakespeare abbiamo letto insieme una breve biografia dal libro di Romeo and Juliet e approfondito la conoscenza del teatro elisabettiano attraverso alcune attività.

Per quanto riguarda la biografia abbiamo lavorato alla comprensione del testo con la mappa concettuale.

In questa prima fase ho condiviso una mappa concettuale sull'argomento che ho proiettato alla lavagna interattiva e letto con gli studenti. Le mappe concettuali sono uno strumento per organizzare, visualizzare e memorizzare i concetti di studio, riducono il testo nella sua essenzialità mettendo in evidenza i concetti più importanti. Le mappe possono essere arricchite di immagini e colori che aiutano gli studenti con una buona memoria visiva a collegare i concetti da apprendere; allo stesso modo chi ha una buona memoria uditiva può essere agevolato dalla lettura da parte dell'insegnante di titoli, concetti e parole chiavi per la comprensione dell'argomento proposto. Le mappe sono utili anche nella rielaborazione, memorizzazione e recupero delle informazioni, favoriscono le associazioni tra concetti e questo facilita lo studente DSA che tende a memorizzare in base a ad associazioni e connessioni simultanee e non mediante l'apprendimento lineare e in sequenza. Inoltre favoriscono un approccio globale all'argomento, cosa che facilita l'apprendimento nello scolaro con DSA, che fa fatica a cogliere le informazioni in sequenza, ma riesce a cogliere bene la visione d'insieme (approccio sintetico e non analitico) Infine sono un ottimo strumento compensativo in fase di studio ma anche durante le interrogazioni scritte e orali perché compensando le difficoltà di strutturazione del discorso e di organizzazione sequenziale e mettono in evidenza i termini tecnici e specifici di un dato argomento, stimolando l'organizzazione del testo e l'individuazione di relazioni fra i nuovi concetti e le vecchie conoscenze.

Ho proiettato la mappa di Shakespeare alla LIM e l'ho letta ai ragazzi spiegando il significato delle parole che non conoscevano; successivamente abbiamo letto insieme il testo e ho verificato la comprensione con domande guida. Gli studenti potevano ascoltare la mia lettura o seguire sul libro, la mappa proiettata alla LIM è uno strumento utile per riportare continuamente l'attenzione sulle informazioni principali e permettere a tutti di comprendere l'ossatura dell'attività proposta. In questa prima fase di lavoro propongo io un modello di mappa che gli studenti sono liberi di modificare e arricchire. Le mappe proposte sono uno strumento di lavoro, leggendole, copiandole, colorandole, disegnandole gli studenti ci si avvicinano, riflettono su come sono costruite propongono variazioni e imparano a costruirsele in autonomia.

FAMILY

- BORN IN STRATFORD UPON AVON IN 1564
- HIS FATHER WAS A GLOVE MAKER
- HE WENT TO THE GRAMMAR SCHOOL AND STUDIED LATIN
- IN 1582 HE MARRIED ANNE HATHAWAY AND THEY HAD THREE CHILDREN

WILLIAM SHAKESPEARE (1564-1616)



WORKS

HE WROTE 36 PLAYS: HISTORIES (RICHARD III), COMEDIES (THE TAMING OF THE SHREW), TRAGEDIES (KING LEAR)

HE WAS ALSO A POET: HE WROTE 154 SONNETS ABOUT LOVE, BEAUTY, BREVITY OF MAN'S LIFE, IMMORTALITY.

CAREER

- IN 1592 HE WENT TO LONDON AND STARTED HIS CAREER AS AN ACTOR AND PLAYWRIGHT IN THE LORD CHAMBERLAIN'S MEN LATER KNOWN AS THE KING'S MEN
- IN 1599 THE COMPANY OPENED THE GLOBE THEATRE

Elizabethan Playhouse

- Open amphitheatre
- Square stage
- People stood around the stage (groundlings)
- Roof and benches in the galleries for rich people

The Globe Theatre

Dopo aver letto la biografia di Shakespeare ho ritenuto importante fare un accenno al teatro elisabettiano e presentare il Globe, il teatro costruito da Shakespeare e la sua compagnia i "Lord Chamberlein's men". Ho diviso l'attività in due parti: nella prima ho proposto un video e nella seconda un breve ascolto.

Ho scelto il video perché i ragazzi potessero vedere un esempio concreto del teatro elisabettiano per suscitare la loro curiosità rispetto a un luogo che è stato un importante ritrovo di intrattenimento e che continua ad esserlo ai giorni nostri. Nel video della durata di tre minuti il direttore attuale del Globe racconta brevemente cosa sia e cosa rappresenti il Globe nello scenario internazionale. Lo studio della cultura del mondo anglosassone attraverso l'incontro per quanto virtuale, di un pezzo di storia che ancora vive sulle rive del Tamigi apre a una visione allargata del mondo a prospettive diverse, suscita il desiderio di viaggiare. L'approccio multisensoriale permette a tutti gli studenti di condividere l'approfondimento indipendentemente dalla quantità di lingua che si riesce a decodificare nei tre minuti, il globe è descritto per immagini, si vedono gli attori in scena e il direttore del teatro parla anche con il corpo.

Nell'attività successiva mi sono concentrata maggiormente sul lessico specifico da utilizzare per descrivere il teatro elisabettiano.

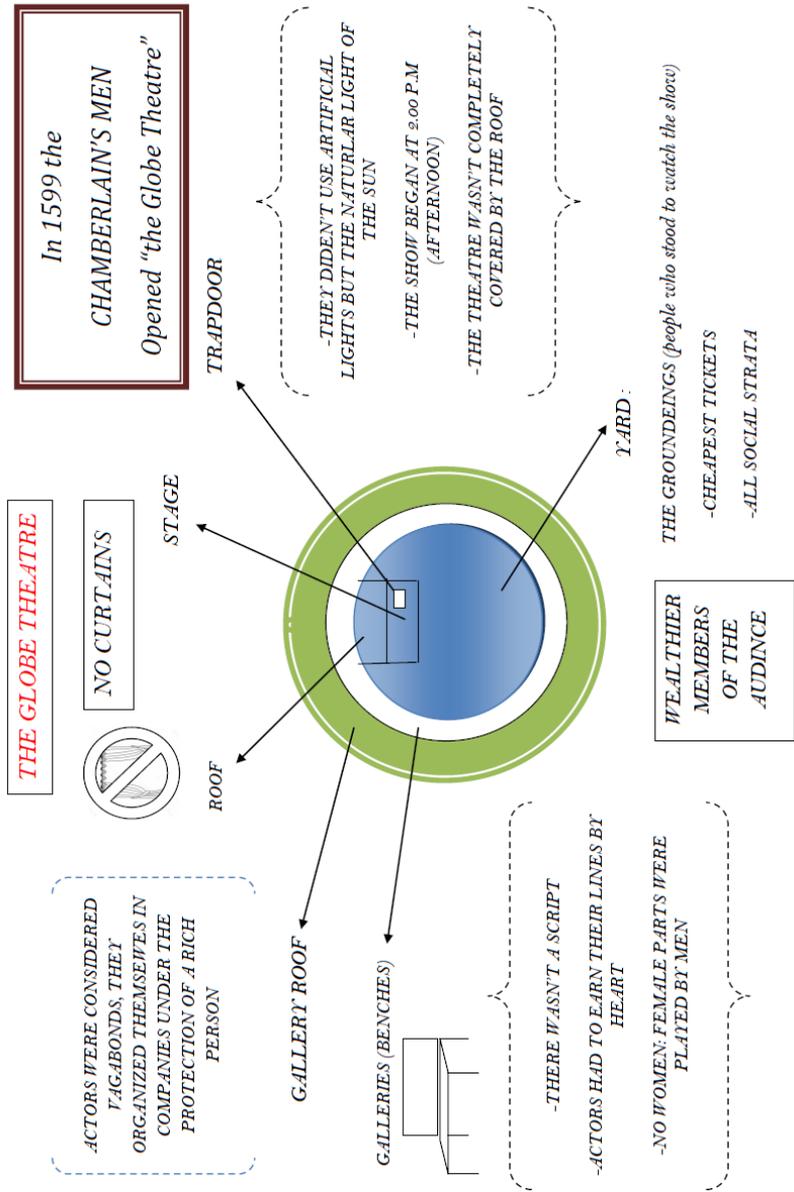
Ho scelto una descrizione del teatro sintetica che ho letto ai ragazzi per due volte perché non avevo la registrazione. Farsi lettore può essere un vantaggio, la velocità dell'eloquio può essere diminuita senza risultare metallica, possono utilizzare la mimica e i gesti per guidare la comprensione del significato, è possibile interrompersi in ogni momento permettendo una breve pausa di riposo. L'attività richiesta era quella di disegnare il teatro seguendo la descrizione data dal testo. Ho letto il brano due volte; la seconda volta mi fermavo per fare io stessa il disegno alla

lavagna e permettere a tutti di orientarsi. Usare la lingua per fare qualcosa di diverso da un compito didattico tradizionale favorisce l'apprendimento. Imparare facendo è un'ottima strategia perché imparare non è solo memorizzare, ma anche e soprattutto comprendere, attraverso l'operare e l'azione. In particolare la possibilità di utilizzare più canali sensoriali ovvero integrare l'informazione verbale con quella iconica aiuta a memorizzare l'informazione.

Di seguito il link del video (solo primi tre minuti)

<https://learnenglish.britishcouncil.org.cn/general-english/britain-is-great/literature-is-great-part-1>

Allego la mappa concettuale rielaborata al computer da un'alunna dopo aver svolto l'attività del disegno descritta sopra.



The Elizabethan Age

Per scoprire insieme ai ragazzi The Elizabethan Age ho proposto loro la solita modalità delle lezioni precedente. Il materiale che i ragazzi avevano a disposizione erano delle letture nei tre testi in uso. Il materiale cartaceo spesso non è adatto allo studente DSA sia per l'organizzazione grafica sia per l'accessibilità (lessico, strutture grammaticali). Devo dire che negli ultimi anni anche le case editrici hanno posto sempre maggior attenzione alla questione e i testi proposti risultano più accessibili.

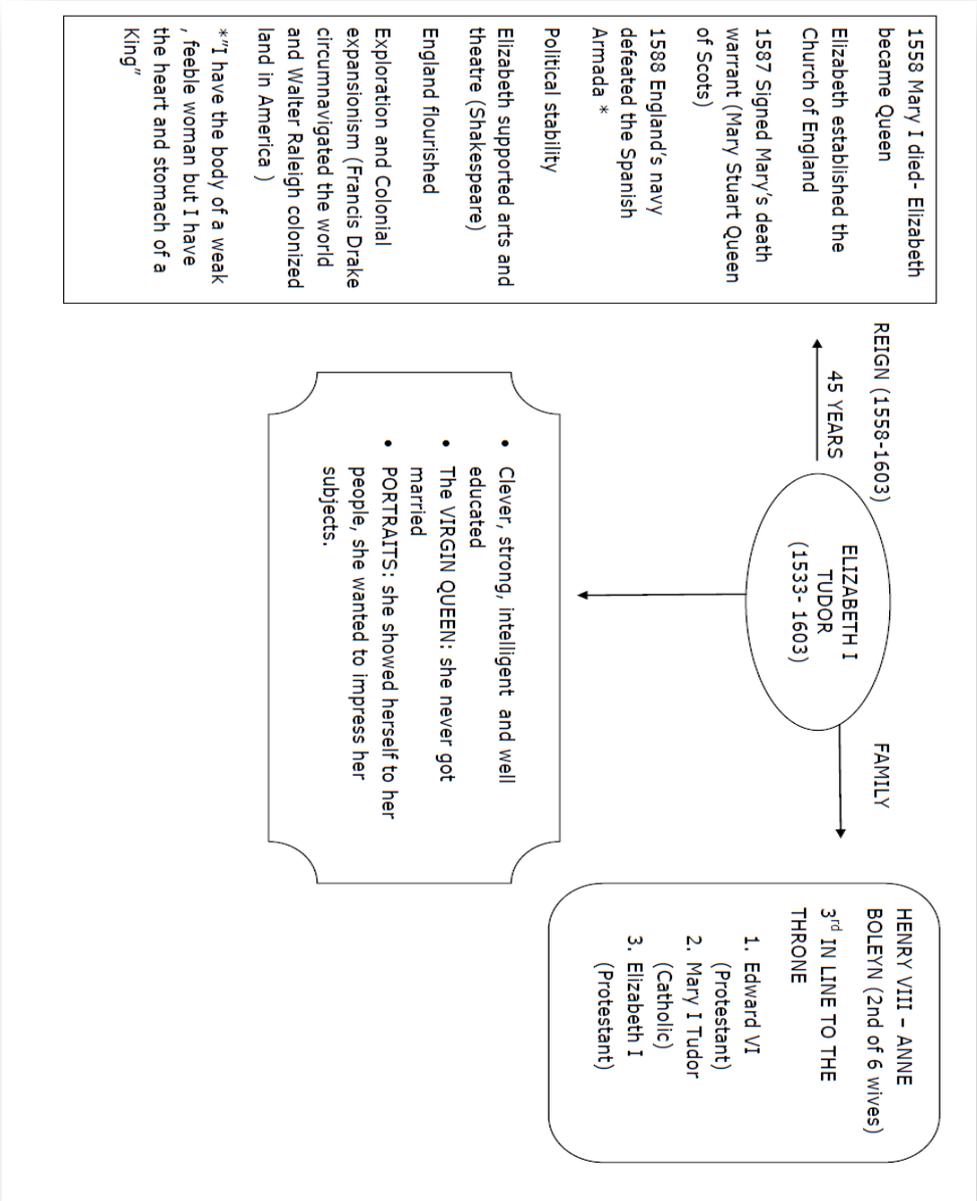
Nei testi che avevo a disposizione c'erano delle immagini, alcuni ritatti di Elizabeth e in uno c'era un esercizio di completamento dei contenuti essenziali del capitolo.

Ho proposto una mappa che abbiamo letto insieme alla LIM e successivamente l'ascolto del capitolo "The Elizabethan Age" tratto dal libro "British History seen through Art". Prima dell'ascolto abbiamo guardato insieme le immagini proposte nel testo e letto i paragrafi che lo dividono mettendo in evidenza l'argomento trattato (The Virgin Queen; The Spanish Armada; Queen Elizabeth and the Art).

I titoli dei paragrafi possono essere un valido aiuto per anticipare l'argomento dell'ascolto o della lettura e attivare il vocabolario necessario alla comprensione, riuscire a inferire il significato globale anche se non si è in grado di decodificare l'intero testo. Nella mappa proposta avevo inserito il lessico che avrebbero trovato nell'ascolto per cui è stata un'attività precedente all'ascolto che anticipava il lessico utile all'attività proposta.

Abbiamo ascoltato la registrazione per due volte e come compito per casa ho chiesto loro di completare l'esercizio di cui sopra.

Allego la mappa di Elizabeth che ho chiesto loro di personalizzare con disegni e colori diversi.



Nella lezione successiva abbiamo guardato un breve video che ho selezionato tenendo conto del contenuto, del linguaggio, della durata e della grafica proposta.

La selezione del materiale da presentare è un lavoro importante. Spesso nei video che si trovano sul web la velocità dell'eloquio non è adatta per la classe; quello che si può fare per renderla fruibile è rallentare la velocità nelle impostazioni ma è necessario fare prima una prova perché a volte l'eloquio risulta falsato e più incomprensibile di prima! Un'altra attività inclusiva da suggerire utilizzando video brevi è una prima visione senza audio con successiva discussione di quello che secondo loro è il contenuto del video. Questo tipo di proposta funziona bene quando si propone un contenuto già affrontato in una diversa modalità. Gli studenti attivano le conoscenze pregresse e si divertono ad indovinare quello che viene raccontato sulla base della loro abilità a dedurre. Non ci sono risposte corrette, ci sono ipotesi da verificare, lo studente racconta e immagina lasciando spazio al pensiero creativo.

Di seguito il link del video

<https://www.youtube.com/watch?v=dfgeLdXA87I>

Portraits of Elizabeth

L'ultima parte dell'unità didattica ha riguardato l'ambito più specifico di interesse del liceo artistico. Gli studenti vengono coinvolti in maniera attiva all'osservazione di opere d'arte del periodo storico-culturale studiato e guidati a interpretarne le caratteristiche principali. Partendo dall'analisi delle opere d'arte selezionate gli obiettivi previsti sono la comprensione di aspetti relativi alla cultura in cui si parla la lingua inglese, il riconoscimento di similarità e diversità tra fenomeni culturali di paesi in cui si parlano lingue diverse. Infine nell'ottica della cittadinanza globale lo stimolo a visitare realmente i musei e i luoghi dove sono esposte o dove si trovano le opere raccontate.

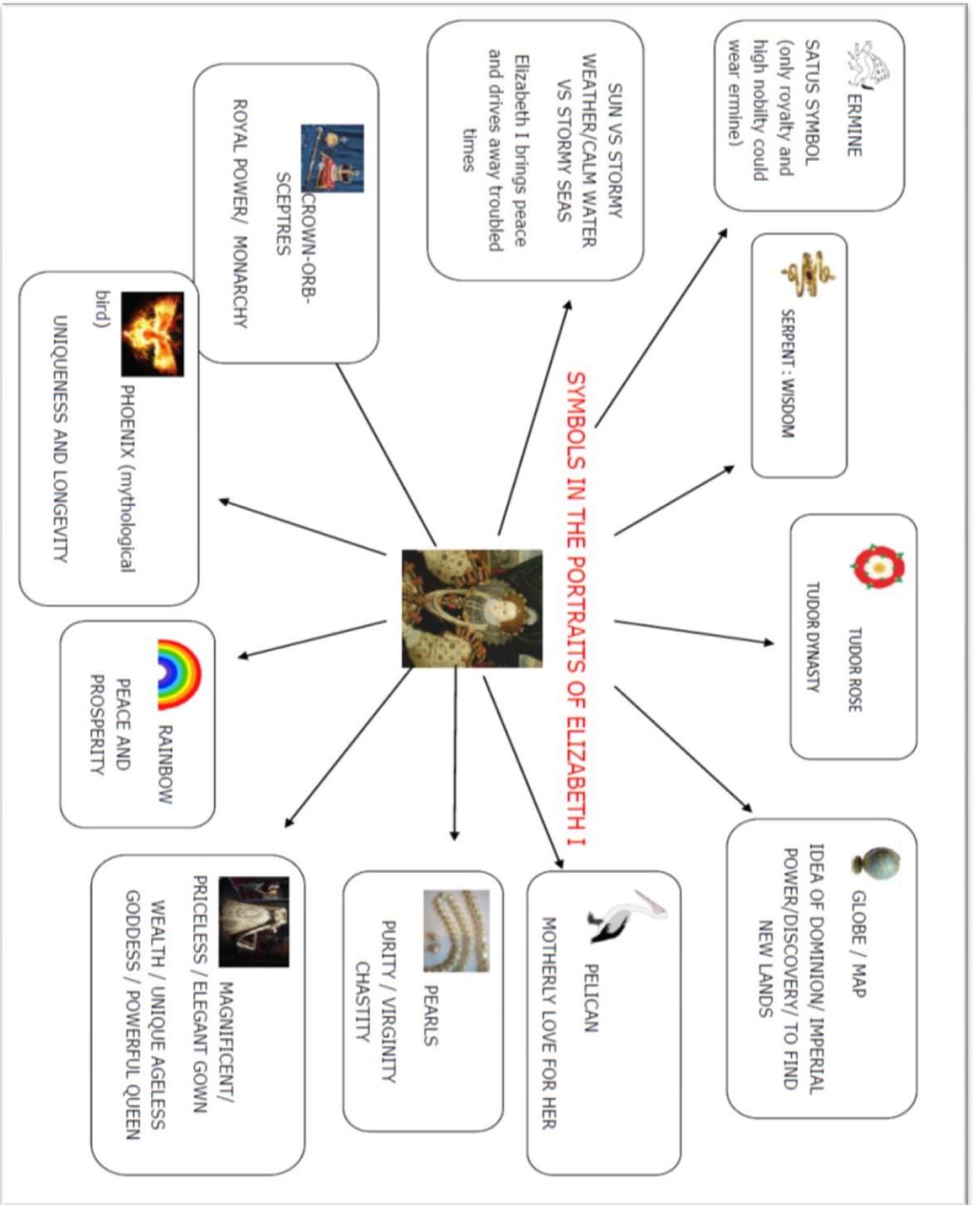
A questo proposito faccio una breve parentesi per raccontare un aneddoto. Qualche giorno fa una mia alunna ha detto che sarebbe andata a Londra e quando le ho suggerito di andare a vedere i ritratti di Elizabeth I alla National Portraits Gallery mi ha risposto soddisfatta che l'aveva già segnata tra le mete scelte. Mi sono illuminata e ho pensato: "faccio il lavoro più bello del mondo!".

Per capire l'importanza e la potenza dell'immagine pubblica di Elizabeth I non è possibile prescindere dallo studio dei molti ritratti che lei stessa fece commissionare durante il suo lungo regno per far sì che i suoi sudditi associassero la sua figura a quella di un periodo di crescente prosperità del paese. I quadri sono studiati nei minimi dettagli e sono ricchi di simboli per celebrare il suo potere.

Dopo aver sottolineato questo aspetto che era emerso già nelle precedenti lezioni ho proposto ai ragazzi una mappa dei simboli presenti nei quadri di Elizabeth I.

Il passo successivo è stato quello di proiettare i tre quadri scelti alla LIM e analizzarli insieme. Gli studenti DSA hanno potuto usufruire delle mappe per orientarsi nella descrizione dei quadri. In questa prima fase ho accettato i suggerimenti in italiano, abbiamo riformulato insieme le descrizioni usando il lessico specifico appuntato sulla mappa o sul quaderno. Ho impiegato due lezioni (tre ore totali) per approfondire senza troppa fretta l'analisi dei simboli nei ritratti di Elizabeth. Nei due testi a disposizione c'erano molti ritratti, io ho deciso di sceglierne tre per non rendere il lavoro troppo ridondante.

Allego di seguito la mappa concettuale.



LA VALUTAZIONE

Nelle linee guida per il diritto allo studio degli studenti DSA art. 7.1 gestione della classe con alunni DSA si esplicita che "i docenti devono porre attenzione alle ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche, ricordando che nell'apprendimento un ruolo di grande rilievo è rappresentato dagli aspetti emotivi, motivazionali e relazionali. La formazione in tale ambito, ha l'obiettivo di sviluppare competenze per creare ambienti di apprendimento capaci di sviluppare autostima, stile di attribuzione positivo, senso di autoefficacia negli alunni e studenti con DSA"

Ritengo che lo scopo della valutazione nella scuola non sia quello di classificare gli alunni ma quello di capirli e aiutarli nella loro formazione, mediante esperienze di apprendimento significative e motivanti, per consentire a ciascuno di sviluppare in modo ottimale le proprie capacità, intelligenze e attitudini. La valutazione formativa è un processo attraverso il quale gli alunni imparano a capire ciò che hanno appreso e ciò che ancora devono migliorare. Gli studenti diventano protagonisti attivi e l'insegnante d'altro canto può monitorare l'efficacia e la qualità delle procedure eseguite ed eventualmente rivederle e correggerle.

Per coinvolgere gli studenti in questo processo è importante creare una cultura della valutazione dove gli obiettivi di apprendimento siano resi espliciti e chiari in itinere e gli studenti ricevano un feedback continuo. Sono convinta che il processo di autovalutazione debba essere sostenuto dall'insegnante attraverso strumenti quali la valutazione tra pari e la co-valutazione con il docente stesso

Ancora riprendendo le Linee Guida art. 7 si legge che " la valutazione deve concretizzarsi in una prassi che espliciti concretamente le modalità di

differenziazione a seconda della disciplina e del tipo di compito, discriminando fra ciò che è espressione diretta del disturbo e ciò che esprime l'impegno dell'allievo e le conoscenze effettivamente acquisite."

Detto questo, nella scuola siamo tenuti anche ad una valutazione sommativa che si sintetizza con un voto e che verifica se gli obiettivi del percorso sono stati raggiunti ed a quale livello.

Questa è la parte del lavoro di insegnante che mi mette più in difficoltà e in discussione e che trovo estremamente faticosa. Preparare un test di verifica è un compito gravoso che trovo poco motivante e ancor meno stimolante. D'altronde non ho il coraggio di mettere un sei politico e sono consapevole del fatto che sia importante che gli alunni prendano consapevolezza del proprio percorso e ne siano gratificati (se questo è il caso) o meno.

Dopo un confronto con un'amica psicologa che lavora con ragazzi adolescenti mi sono trovata a riflettere sul fatto che anche un voto negativo può essere una buona occasione di crescita che aiuta i ragazzi a migliorarsi, stimola la loro riflessione sul lavoro svolto e chiede loro lo sforzo di mettersi nuovamente in gioco. Sono un'appassionata del gioco del tennis e mi cimento in tornei amatoriali. La sconfitta è amara e brucia, sempre. Dice il saggio Dalai Lama " Quando perdi, non perdere la lezione." Questa digressione per sottolineare quanto sia importante strutturare adeguatamente la verifica degli studenti DSA rendendola accessibile e possibile. Sostenere l'insuccesso è diverso da ostacolarne il successo.

La valutazione può avvenire in una modalità formale attraverso verifiche scritte ed orali e in una modalità meno formale attraverso l'osservazione strutturata del percorso dell'alunno.

Nell'art. 6 del D.M del 12 luglio 2011 troviamo indicazione precise a riguardo la valutazione scritta e orale della lingua straniera "le Istituzioni scolastiche attuano ogni strategia didattica per consentire ad alunni e studenti con DSA l'apprendimento delle lingue straniere. A tal fine valorizzano le modalità attraverso cui il discente meglio può esprimere le sue competenze, privilegiando l'espressione orale, nonché ricorrendo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative più opportune. Le prove scritte di lingua straniera sono progettate, presentate e valutate secondo modalità compatibili con le difficoltà connesse ai DSA.

Nei documenti ministeriali l'accento è posto sulla valutazione delle abilità di comprensione globale, selettiva e analitica , (reading e listening) di efficacia comunicativa, adeguatezza al contesto e appropriatezza linguistica per quanto riguarda la produzione/ interazione orale (speaking) e di efficacia comunicativa, adeguatezza al contesto appropriatezza linguistica coerenza e coesione testuale per quanto riguarda la produzione scritta (writing). Si valuta le abilità e non ci sono riferimenti ai contenuti e alle regole grammaticali. Tuttavia quando l'insegnante decide di testare alcune aree specifiche di particolare interesse è necessario che la verifica sia presentata in una forma accessibile.

L'accessibilità della forma deve tenere conto di tre aspetti:

- Aspetti grafici
- Accessibilità delle tecniche
- Formulazione delle consegne

Le considerazioni sulla forma del materiale proposto allo studente DSA sono di ordine generale e gli adattamenti valgono per ogni momento della didattica e si fa riferimento alle indicazioni della BDA Style Guide.

Per quanto riguarda la dimensione grafica è opportuno che i testi siano presentati con un font ad alta accessibilità e con dimensione del carattere da 13 a 16; tra i font che si trovano generalmente nei test editor ricordiamo Arial, Courier, Verdana e Helvetica. Il font da solo non garantisce l'alta leggibilità del testo che deve essere formattato tenendo conto della spaziatura tra le parole e le righe: interlinea 1.5, giustificare il testo a sinistra evitare testi organizzati su due colonne. Tra le indicazioni è consigliato usare uno sfondo con colori pastello e non bianco e utilizzare il grassetto o i colori per mettere in risalto alcune parti del testo.

Nell'organizzazione del testo è funzionale la suddivisione in paragrafi, l'utilizzo di un linguaggio semplice e diretto per le istruzioni, e quando possibile, la presentazione delle informazioni in elenchi puntati. La comprensione della consegna può essere facilitata inserendo delle immagini di cui è necessario valutare la significatività rispetto ai contenuti proposti e proponendo un esempio del compito da svolgere.

Prima di descrivere le tecniche che possono essere utilizzate per la presentazione di un compito scritto è necessario ricordare che la legge 170/2010 richiama l'obbligo di garantire gli strumenti compensativi e dispensativi che devono essere utilizzati anche in fase di verifica. Nelle linee guida si stabilisce che "Gli *strumenti compensativi* sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. 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.

Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti - anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto - avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni e studenti con DSA."

Le tecniche di verifica proposte per la comprensione di un testo scritto e orale sono compatibili con le difficoltà degli alunni DSA se strutturate con attività di ASSOCIAZIONE PAROLE IMMAGINE, domande VERO/FALSO, domande con SCELTA MULTIPLA e ESERCIZI DI COMPLETAMENTO. Risultano più difficili attività che richiedono di riordinare le sequenze di un brano, quelle che implicano la discriminazione di suoni simili, esercizi mnemonici in particolare imparare liste di parole senza un contesto. Ancora più complesse risultano le attività che coinvolgono tre abilità linguistiche contemporaneamente (ascolta, leggi e rispondi) come ad esempio le domande aperte. In questo caso è necessario che lo studente DSA abbia gli strumenti dispensativi e compensativi adeguati per potersi orientare. Ad esempio in una verifica di comprensione utilizzare un lessico e delle scritture linguistiche già usate. Attività complesse risultano anche il riassunto, la parafrasi e la traduzione.

Per quanto riguarda la verifica orale le tecniche più adeguate sono presentazioni, composizioni e drammatizzazioni che lo studente prepara prima dell'interrogazione. Lo studente può utilizzare mappe concettuali con disegni per orientarsi, prompt e schemi che lo guidino nella costruzione dell'intervento orale che servono nella fase di riscaldamento ma che dovrebbero cercare di non seguire pedissequamente nell'interazione richiesta. Le attività che risultano più complesse sono il

monologo libero ma anche su traccia se non ben strutturata, il role play non strutturato. Lo studente può orientarsi in dialoghi su traccia su argomenti definiti ed approfonditi in classe anche con l'aiuto di un linguaggio visivo e mimico.

E' doveroso ricordare che gli studenti DSA hanno diritto ad un tempo aggiuntivo stimato intorno al 30% o ad una riduzione della verifica nello stesso ordine di grandezza. Hanno diritto ad usare gli strumenti compensativi e dispensativi previsti nel PDP anche nel momento della verifica. L'art. 3 delle Linee Guida parla delle misure dispensative "che 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.

Nella mia esperienza noto quanto sia difficile preparare i test per alunni DSA rimanendo in equilibrio tra la necessità di garantire e il bisogno di stimolare. Durante questo master biennale ho avuto l'opportunità di approfondire le mie conoscenze sui disturbi specifici di apprendimento e ho potuto confrontarmi con professionisti competenti che mi hanno aiutata a riflettere e comprendere meglio come organizzare il mio lavoro in classe.

Tuttavia la complessità della materia, le differenze individuali e gli aspetti emotivi che coinvolgono l'intera comunità scolastica (compresi i genitori) mi spingono a mettermi continuamente in discussione rispetto al compito didattico e in particolare quando il compito diventa valutativo. Il risultato è l'evolversi di pensieri diversi, di teorie anche discordanti rispetto alla letteratura scientifica. A volte mi sento un'insegnante "liquida" (Bauman), incapace di sostenere le teorie nella pratica didattica, dove i principi sfumano nella variabilità dell'essere umano e quello studente DSA ahimè mi sembra un gran fannullone che non ha voglia di studiare!!

BIBLIOGRAFIA

- **La dislessia e i DSA**, G.Stella; L. Grandi, GiuntiEdu, Firenze 2016
- **La dislessia Materiali informativi e schede operative**, Rosetta Zordan, Fabbri Editori, Milano 2014
- **L'intervento del pedagogo clinico nelle difficoltà di apprendimento**, Sandra Matteoli, edizioni junior, Parma, 2016
- **La dislessia nella classe di inglese**, Michele Daloiso, Oxford University Press, Oxford 2016
- **Come fare per gestire la classe nella pratica didattica**, Luigi d'Alonzo, GiuntiEdu, Firenze, 2012
- **Il PDP, come e cosa fare**, D. Fedeli, Giuntiedu, Firenze, 2016
- **Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom**, Michele Daloiso, Oxford University Press, Oxford, 2017
- **English Grammar for Italian Students with Dyslexia**, Jon Hird, Oxford University Press, Oxford, 2017
- **Can all children benefit from foreign language learning?** Extract from *Modern Languages for all* di Hilary Mc Coll, Ed David Fulton, 2000
- **Foreign Language Learning and Dyslexia**, Margaret Crombie, *Dyslexia Year Book*, 1999
- **Learning Disabilities and Foreign Language Learning**, Robin L. Schwarz, M.Sp.Ed Learning Disabilities Specialist Learning Skills Program Coordinator The English Language Institute, American University, Washington, 1997
- **Dislessia Strumenti compensative per la lingua Inglese**, Pamela Kvilekva, Enrico Rialti, Libriliberi, Firenze, 2010
- **Amazing Minds 1, Mauro Spicci, Timothy Alan Shaw, Perason, Torino, 2017**

- **British History Seen Through Art**, Gina D. B. Cleemen, Laura Stagno, Ed. Black Cat, Torino, 2001
- **Art Today**, Lois Clogg, Gabriella Orlandi, Ed. Clitt, Roma, 2018

SITOGRAFIA

- <https://www.aiditalia.org>
- <http://www.tuttodsa.it>
- <http://www.stateofmind.it>
- <http://www.miur.gov.it>
- <http://www.istruzione.it>
- <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/>
- <https://learnenglish.britishcouncil.org/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=dfgeLdXA87I>
- <http://www.indicazioninazionali.it/>
- <https://www.bdadyslexia.org.uk/>