



SCUOLA SUPERIORE PER MEDIATORI LINGUISTICI

(Decreto Ministero dell'Università 31/07/2003)

Via P. S. Mancini, 2 – 00196 - Roma

TESI DI DIPLOMA

DI

MEDIATORE LINGUISTICO

(Curriculum Interprete e Traduttore)

**Equipollente ai Diplomi di Laurea rilasciati dalle Università al termine dei Corsi afferenti
alla classe delle
LAUREE UNIVERSITARIE**

IN

SCIENZE DELLA MEDIAZIONE LINGUISTICA

DSA E APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

RELATORI:

prof.ssa Adriana Bisirri

CORRELATORI:

prof.ssa Tiziana Moni

prof. Paul Farrell

prof.ssa Claudia Piemonte

CANDIDATA: *Roberta Giannotti*

ANNO ACCADEMICO 2013/2014

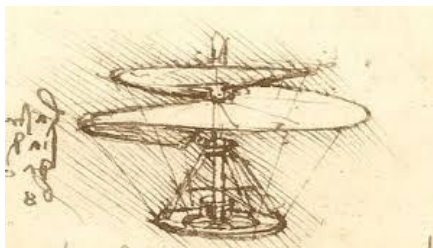
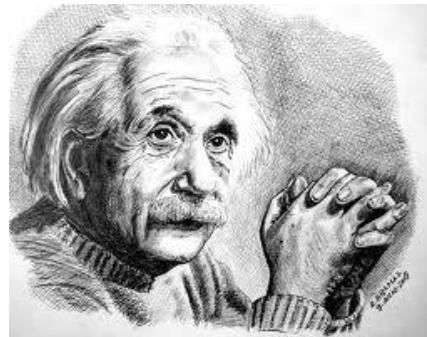
"VORREI CHE....."

*Vorrei che la scrittura
fosse leggera come una piuma,
che semplice fosse l'ortografia
ed avere una bella calligrafia.
Vorrei che i numeri non fossero dispettosi,
ma loro danzano giocosi,
e il 63 agli occhi miei
diventa un 36.
Non so fare le divisioni
e le altre operazioni?
Ma a voi chi ve lo dice
datemi una calcolatrice.
Vorrei leggere esattamente,
riconoscere le lettere velocemente,
ma tutto si confonde nella mia mente.
Voi siete capaci di leggere e imparare,
a me serve la sintesi vocale.
Vi chiedete tutto questo cosa sia?
Non è colpa mia,
si chiama DISLESSIA.*

"Manuela Dolfi"



*“C’era un bambino... che non riusciva a leggere e a scrivere
faticava tanto a imparare non riusciva a ricordare niente,
neanche che la F viene prima della G. L’alfabeto era il suo
nemico, le lettere gli ballavano davanti agli occhi e gli davano
così fastidio che lui si stancava a leggere e a scrivere.... Fu
bocciato. Stava male per le sue difficoltà. Tutti lo chiamavano
“asino” o sciocco”... Un genio, un
grande scienziato. Con la sua
teoria della relatività ha
rivoluzionato il mondo... ha vinto il
premio nobel 1921...”*



*“... un grande artista... ha fatto lui questo disegno...ci mostrò
un elicottero...400 anni prima del primo
volo dell’uomo...aveva difficoltà a
leggere e a scrivere”*

(Ram Shankar Nikumbh, *Stelle sulla Terra*,2008)



Indice

<i>Introduzione</i>	5
<i>Capitolo I DSA: disturbi specifici di apprendimento</i>	7
1.1 Cosa sono i DSA?	7
1.2 La dislessia	9
1.3 Aspetti legislativi	12
1.4 Individuazione precoce: perché è un problema?	14
<i>Capitolo II DSA e lingue straniere</i>	19
2.1 Il processo di apprendimento e gli stili cognitivi	19
2.2 Il Piano Didattico Personalizzato	28
2.3 Le strategie metacognitive, gli strumenti compensativi e le misure dispensative	32
2.4 Difficoltà e strategie per imparare una lingua straniera	43
2.5 Verifiche e valutazione	59
<i>Capitolo III Obiettivi formativi</i>	63
3.1 Obiettivi dalla scuola primaria fino alla scuola secondaria di secondo grado	63
3.2 L'autovalutazione come obiettivo	75
3.3 A casa con l'homework tutor	77
<i>Conclusioni</i>	79
<i>Sviluppi futuri</i>	81

Index

<i>Introduction</i>	84
<i>Chapter I What are Learning Disabilities?</i>	86
<i>Chapter II LDs and foreign languages</i>	91
<i>Chapter III School objectives</i>	103
<i>Conclusions</i>	111
<i>Further developments</i>	112

Sommaire

<i>Introduction</i>	114
<i>Chapitre I TSA : de quoi s'agit-il ?</i>	116
<i>Chapitre II TSA et langues étrangères</i>	122
<i>Chapitre III Les objectifs</i>	132
<i>Conclusion</i>	134
<i>Développements futurs</i>	134
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	136
<i>NORMATIVA DI RIFERIMENTO</i>	138
<i>SITOGRAFIA</i>	139
<i>APPENDICI</i>	141

Introduzione

Negli ultimi tempi si sta diffondendo una corretta cultura per quanto riguarda la conoscenza dei disturbi e delle difficoltà di apprendimento, infatti nel nostro contesto sociale una percentuale abbastanza elevata della popolazione scolastica incontra momenti di particolare difficoltà di apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo. Tali difficoltà naturalmente incidono sul rendimento scolastico provocando spesso scarso senso di autoefficacia, bassa autostima e gravi problemi di adattamento. Il disagio psicologico ed emotivo-motivazionale provoca reazioni di mascheramento e strategie di adattamento che sono state spesso interpretate come scarso impegno, pigrizia o, peggio ancora, semplice svogliatezza.

L'IdO-Istituto di Ortofonologia, nel corso dell'ultimo convegno nazionale su 'Le Dislessie', ha sottolineato come l'ansia e la bassa autostima incidano sulla capacità dei bambini di focalizzare correttamente l'attenzione, sulla capacità di concentrazione e sulla memoria, causando difficoltà nel gestirsi autonomamente e di conseguenza negli apprendimenti. Tuttavia, quello dei DSA rimane un mondo non del tutto esplorato. Come vedremo non c'è ancora un modo per annullare completamente queste difficoltà, ma grazie ad alcune strategie è possibile superare questi ostacoli che impediscono ai DSA di arrivare al sapere. Bisogna sottolineare che i soggetti con DSA non sono meno intelligenti di altri ma a causa di una neurodiversità le attività di scrittura, lettura o calcolo non sono automatizzate, e quindi

veloci, come dovrebbero. Non sono tuttavia barriere insuperabili, infatti un DSA può compiere l'intero ciclo di studi dalla scuola primaria fino all'università trovando poi un'occupazione che lo soddisfi. Non avendo un QI inferiore alla norma, le difficoltà di un DSA si manifestano quando il soggetto deve approcciarsi a scuola con lettere e numeri. Il ruolo dell'insegnante e della famiglia è fondamentale nei primi anni di scuola: devono aiutare il bambino a trovare le strategie più semplici ed adeguate a lui affinché sia autonomo e possa imparare e studiare da solo. La tesi tratterà delle caratteristiche e delle difficoltà tipiche dell'alunno con DSA e nello specifico delle difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere. Tali difficoltà saranno analizzate nell'ottica di programmare e mettere in atto, con strategie efficaci e valide, un intervento educativo-didattico, attuabile all'interno del contesto scolastico, che miri a sviluppare le abilità di base, a potenziare le funzioni cognitive (attenzione, memoria, percezione), ad aumentare i livelli di autostima e la motivazione ad apprendere. A tal proposito ho seguito un Seminario di Aggiornamento per docenti di lingua inglese "Insegnare inglese a studenti con Dislessia nella scuola Primaria e Secondaria" organizzato dalla Oxford University Press in collaborazione con l'Università Ca' Foscari di Venezia. Non mancheranno inoltre approfondimenti sul metodo di studio, sulle strategie metacognitive e compensative, senza tralasciare l'importante ambito della sfera emotivo-motivazionale. Infine si enunciano gli obiettivi formativi di tutto il percorso scolastico dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado.

Capitolo I DSA: disturbi specifici di apprendimento

1.1 Cosa sono i DSA?

Con la sigla DSA intendiamo i Disturbi Specifici di Apprendimento che sono oggetto di numerosi e accesi dibattiti culturali e scientifici. L'importanza dell'argomento è dovuta al forte numero di DSA presenti nella popolazione italiana (64.227 su 7.100.602 alunni¹ e rappresentano lo 0,9% della popolazione scolastica. Si stima però che i DSA interessino dal 3% al 4,5% della popolazione scolastica e solo lo 0,9% è seguito in modo adeguato) e alle conseguenze che incidono fortemente sulla vita scolastica e quotidiana delle persone con questo tipo di disturbo. È importante sottolineare il fatto che le persone con DSA non sono meno intelligenti, infatti secondo studi scientifici le difficoltà nell'apprendimento hanno un'*origine neurobiologica*: è diversa quindi la modalità di funzionamento delle reti cerebrali nel processo di letto-scrittura e sono disturbi che coinvolgono uno specifico dominio di abilità, non interferendo con il funzionamento intellettuale generale. I DSA sono infatti disturbi legati agli apprendimenti scolastici di base come leggere, scrivere e fare calcoli e non sono imputabili ad un insegnamento inadeguato ma piuttosto al fatto che i processi non sono automatizzati e per questo un soggetto con DSA tende a stancarsi prima, dato il grande sforzo, commette errori che possono abbassare l'autostima e provocare grande frustrazione e disagi di tipo emotivo e

¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi. Studio riferito all'A.S. 2010/2011.

comportamentale. Fatta eccezione per i casi più gravi, con il tempo, le difficoltà possono ridursi anche adottando misure necessarie che variano da soggetto a soggetto a seconda dei disturbi che possono essere molteplici e di diversa entità e tipologia. Proprio per questo è fondamentale considerare la specificità del disturbo che interessa un'area precisa delle abilità in modo significativo ma circoscritto.

La legge n.170/2010 riconosce “la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito 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.” I disturbi dell'apprendimento vengono diagnosticati quando i risultati ottenuti dal bambino in test standardizzati, somministrati individualmente, su lettura, calcolo o espressione scritta risultano significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età, all'istruzione e al livello d'intelligenza. (DMS IV)²

I Disturbi Specifici di Apprendimento vengono quindi suddivisi in:

- *dislessia*: disturbo nella lettura che risulta lenta e con errori.
- *disgrafia*: disturbo nella grafia, riguarda proprio l'abilità grafo-motoria e il momento motorio-esecutivo. Si manifesta in una minore fluenza e minore qualità dell'aspetto grafico della scrittura.
- *disortografia*: disturbo nella scrittura. Si manifesta in una minore correttezza a livello ortografico del testo scritto questo perché vi è un disordine di codifica fonografica.

² Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, APA; 1995.

- *discalculia*: disturbo nell'attività di calcolo

1.2 La dislessia

La dislessia ha un'origine neurobiologica. Anche se la ricerca non ha trovato una causa univoca, è stata dimostrata l'esistenza della componente genetico-costituzionale che determina significanti anomalie nelle sedi cerebrali coinvolte per il funzionamento dei processi linguistico-cognitivi della lettura. Come vedremo più avanti, anche i fattori ambientali (sistema ortografico) influiscono e possono rappresentare un ostacolo per l'apprendimento della lettura. La dislessia si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta, questo perché le abilità di decodifica e il processo di letto-scrittura non sono automatizzati, e quindi veloci. Le difficoltà sono la conseguenza di un deficit per quanto riguarda la componente fonologica del linguaggio che non è assolutamente in relazione con le altre capacità cognitive³.



Figura 1 - L'ordine delle lettere non servono al cervello umano. Fonte: <http://www.linkuaggio.com/2012/03>

³ Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension

La dislessia è quindi una neurodiversità: le aree cerebrali sono cioè diverse tra loro. C'è un'area che prevale e, nel caso di una persona dislessica, quella predominante è la destra.

In questo caso l'emisfero destro ci mostra la globalità, la visione globale di ciò che stiamo guardando e non entra nello specifico, manca quindi l'aspetto analitico.

Proprio per questa ragione quando una persona dislessica si trova davanti ad un codice scritto trova molto difficile fare attività come una divisione in sillabe, riconoscere rime o uno spelling, perché predilige il significato e non la forma. Inoltre dislessia, non è sinonimo di difficoltà nella comprensione, ma potrebbe comunque essere un'ulteriore conseguenza della difficoltà nel processo letto-scrittura.

Come già detto i ricercatori non hanno trovato una causa univoca a questo disturbo e probabilmente non esiste neanche, viste le tante aree che vengono coinvolte e sempre in maniera diversa da soggetto a soggetto. Ci sono, però, 4 modelli teorici che tentano di dare una spiegazione delle possibili cause della dislessia:

deficit fonologico

deficit di automatizzazione

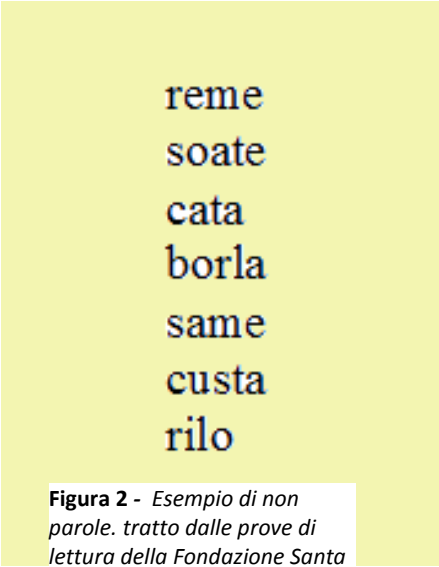
deficit visivo/uditivo

deficit attentivo

Il processo fonologico consiste nel codificare i fonemi, mantenerli nella memoria a breve termine, recuperarli dalla memoria e avere consapevolezza della struttura fonologica delle parole. Il deficit

and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. IDA- The International Dyslexia Association, November 12th, 2002.

fonologico comporta una difficoltà nell'eseguire questo processo e nel leggere le cosiddette non-parole, infatti è una caratteristica facilmente riscontrabile anche negli adulti dislessici compensati che hanno affrontato degli studi superiori e non sembrano manifestare segni significanti del disturbo. La ricerca ha anche mostrato poca prontezza nel



reme
soate
cata
borla
same
custa
rilo

Figura 2 - Esempio di non parole. tratto dalle prove di lettura della Fondazione Santa

recupero di elementi fonologici già noti al soggetto dislessico, e questo comporta difficoltà per quanto riguarda la denominazione rapida di elementi semplici come, ad esempio, i colori. Tutto questo influisce ovviamente anche sull'apprendimento scolastico rendendo molto difficile, se non impossibile, molte attività come imparare tabelline, regole grammaticali, forme verbali, formule ecc. La denominazione rapida automatizzata è un punto d'incontro tra il deficit fonologico e quello di automatizzazione.

Il deficit di automatizzazione sarebbe dettato da una disfunzione cerebellare che compromette automatizzazione delle abilità anche a livello motorio. Con questa teoria possiamo cercare di dimostrare le difficoltà incontrate da un soggetto dislessico nello svolgere due compiti contemporaneamente: come scrivere e ascoltare, o decodificare e capire. Queste operazioni, apparentemente facili da eseguire, per una persona dislessica richiedono un impegno particolare: ad esempio lo sforzo compiuto per decodificare le parole va a discapito della comprensione.

Il deficit visivo invece, consiste nella analisi non corretta delle componenti visive e uditive in quanto si sovrappongono non permettendo la decodifica giusta di parole o anche di singoli suoni (ad es. a livello visivo “IL” diventa “LI”, “LA” diventa “AL” anche all’interno delle parole; a livello sonoro i suoni simili vengono confusi T e D, F e V).

Per quanto riguarda il deficit attentivo dobbiamo focalizzarci su quelle attività automatiche e veloci che intervengono nei processi di elaborazioni degli stimoli a livello visivo e sonoro. Questo comporta delle difficoltà nel focalizzare le parole o dei singoli suoni in un testo scritto, dovute ad una “sbagliata” organizzazione spazio-temporale. Proprio per questo motivo le case editrici hanno iniziato a pubblicare gli stessi libri di testo in versioni adattate, nello stile e nella forma, per sormontare queste difficoltà, come vedremo nei prossimi capitoli.

1.3 Aspetti legislativi

La dislessia, così come gli altri disturbi specifici di apprendimento, sono stati riconosciuti a livello legislativo come patologie solo nel 2010.

Molto spesso i bambini a scuola venivano accusati di svogliatezza, di distrazione e poca attenzione ma in realtà non si era consapevoli di tutti quei disturbi che oggi sono riconosciuti dalla Legge n.170 dell’8 ottobre 2010.

È da parecchi anni che la scuola italiana cerca di affrontare il problema dei disturbi specifici di apprendimento, ma senza un quadro specifico di riferimento normativo non è facile agire.

È un tema su cui, specialmente negli ultimi anni, sono state condotte numerose ricerche, e proprio per questo la Legge n.170 rappresenta un punto di partenza. Si tratta di una legge che dovrà trovare sviluppi applicativi nei vari ambiti regionali, ma è caratterizzata soprattutto da una forte flessibilità dovuta al fatto che nessuno dei 9 articoli della legge è esaustivo, poiché le norme troveranno uno sviluppo successivo tenendo conto dell'evoluzione delle ultime conoscenze scientifiche in questo ambito.

Nell'articolo 1 la legge riconosce ufficialmente i disturbi specifici di apprendimento: non vengono qualificati come disabilità e sussistono anche in presenza di capacità cognitive nella norma. Nell'articolo 2 vengono stabilite le finalità per garantire il diritto allo studio e il successo formativo a tutti. Per assicurare eguali opportunità di sviluppo, anche il contesto è fondamentale. L'enorme fatica e le frustrazioni che i bambini con DSA devono sopportare a scuola possono causare disagi di tipo emotivo, affettivo e comportamentale. Proprio per questo motivo il contesto e l'interazione fra scuola e famiglia è molto importante.

Successivamente, nell'articolo 3, viene affrontata la questione della diagnosi che deve essere redatta esclusivamente dal Servizio sanitario nazionale (SSN). La diagnosi è tutt'ora una delle questioni su cui ancora si discute, ma lo vedremo successivamente nell'approfondimento sull'individuazione precoce.

Nell'articolo 4 viene sottolineata l'importanza della formazione del personale docente che deve essere in grado di cogliere i "campanelli d'allarme" e, in collaborazione con le famiglie, di intervenire nel modo più precoce possibile.

Nell'articolo 5 vengono illustrate le cosiddette misure didattiche di supporto. Per garantire il diritto allo studio e all'istruzione degli studenti con DSA, bisogna avvalersi di una didattica personalizzata che tenga conto delle caratteristiche specifiche di ogni soggetto al fine di raggiungere gli obiettivi richiesti usufruendo di ogni strumento compensativo necessario.

Nell'articolo 6 vengono poi brevemente illustrate le misure per i familiari. In questo caso non si parla di una vera e propria formazione, come previsto per docenti e dirigenti scolastici, ma piuttosto di una sensibilizzazione.

Nell'articolo 7 vengono poi elencate le linee guida che rappresentano un parametro di riferimento per i successivi protocolli regionali che riguardano l'identificazione precoce, rapporti fra Stato, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano.

1.4 Individuazione precoce: perché è un problema?

Il comma 3 della legge 170 afferma che "È compito delle scuole... attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi idonei a individuare i casi sospetti di DSA".

Da un punto di vista clinico la diagnosi di DSA non può essere fatta prima della fine della seconda classe della scuola primaria per la

letto-scrittura, e prima della fine della terza per il disturbo del calcolo, comportando così l'avvio dell'intervento nella quarta classe.

Questo non vuol dire che prima non sia possibile agire, anzi il ruolo

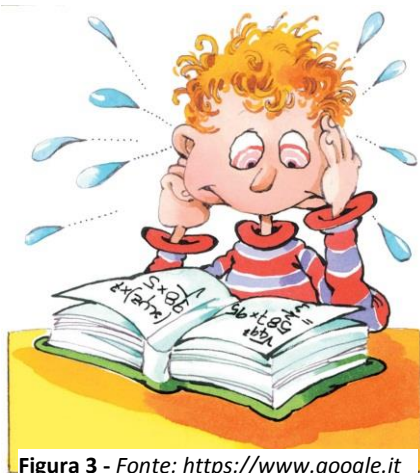


Figura 3 - Fonte: <https://www.google.it>

dell'insegnante è indispensabile per riuscire ad individuare, attraverso osservazioni sistematiche e attività didattiche mirate, i segnali di rischio. A tal proposito le *Linee Guida*⁴ assegnano “alla capacità di osservazione degli insegnanti un ruolo fondamentale [...] il

riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento”. La precocità d'intervento è un elemento significativo poiché riduce il numero dei soggetti che continueranno ad avere difficoltà nella lettura/scrittura, riduce l'entità del disturbo, abbassa il rischio di insorgenza di disturbi psicopatologici secondari e minimizza il tasso di abbandono scolastico (molto frequente nelle situazioni non riconosciute).

Ma non è semplice individuare dei fattori di rischio attendibili vista la forte variabilità di sviluppo individuale e quella dei fattori che preannunciano la comparsa di un DSA.

Negli ultimi anni sono state condotte svariate ricerche e iniziative di prevenzione su tutto il territorio nazionale con metodologie e strumenti diversi. Il fattore di rischio più riscontrato è stato quello dell'abilità di processamento fonologico, ovvero la capacità di

⁴ Linee Guida allegate al D.M. 12 luglio 2011. Pag. 5.

percepire la forma sonora delle parole e di manipolarle, scomponendole e ricomponendole nei suoni che le compongono. Dalla difficoltà dell'analisi fonologica possono poi derivare altre difficoltà a livello di memorizzazione e automatizzazione. Delle attività apparentemente semplici e veloci per un dislessico possono rivelarsi molto faticose e stancanti: discriminare suoni simili (M/N), riconoscere rime, isolare dei suoni, trasformare suoni in lettere o viceversa, il dettato o lo spelling, compiti con più attività (leggi e rispondi), ripetere e articolare suoni complessi di una lingua straniera non trasparente come lo è l'italiano. Queste sono tutte attività che riguardano le abilità nel processo di analisi fonologica, di memorizzazione e di automatizzazione.

Questo non significa che un bambino dislessico non riesca a svolgere queste attività ma, con l'uso di strumenti compensativi e una didattica personalizzata che utilizzi strategie e metodi di lavoro adeguati al suo stile cognitivo, può comunque compensare le difficoltà operative e raggiungere il successo formativo.

Intervenendo sui fattori di rischio c'è quindi la possibilità di diminuire la prevalenza del DSA ma non lo annulla del tutto. Secondo gli studi condotti in Italia negli ultimi anni (su oltre 10.000), il 20/25% degli alunni viene definito a rischio per DSA a gennaio del primo anno di scuola primaria. A maggio dello stesso anno la percentuale cala decisamente aggirandosi tra il 14 e il 7% fino ad arrivare al 5% a gennaio dell'anno successivo. Solo poco più della metà di tutti i bambini a rischio ha ricevuto una diagnosi di DSA.

Gli screening per l'individuazione precoce degli indicatori di rischio devono essere effettuati da insegnanti con l'aiuto e la consulenza di specialisti. La formazione del personale scolastico prende quindi un ruolo fondamentale per potenziare l'efficacia di questi controlli. Come dicevamo prima non esiste un metodo e degli strumenti ben definiti per effettuare gli screening ma il metodo più utilizzato è quello della ricerca-azione. La soluzione migliore sembra essere l'utilizzo di questionari uniti all'osservazione diretta, strumenti collettivi e individuali per individuare i fattori di rischio che riguardano le competenze e le funzioni che si sviluppano prima dell'apprendimento del codice scritto.

Esistono poi fattori di rischio socio-ambientali, infatti bambini nati in famiglie dove già esiste un membro che presenta il disturbo hanno una probabilità quattro volte maggiore di sviluppare un DSA.

Gli screening, le conoscenze sui fattori di rischio e le manifestazioni precoci dei DSA, permettono di individuare con una buona attendibilità gruppi di soggetti a rischio su cui attivare interventi pedagogici adatti, “qualora nonostante un'attività didattica mirata permangano significativi segnali di rischio è opportuna la segnalazione ai Servizi Sanitari competenti”.⁵

Nel 2009 è stato avviato anche un progetto nato dalla collaborazione tra AID (Associazione Italiana Dislessia), FTI (Fondazione Telecom Italia) e MIUR. L'iniziativa si chiama “Non è mai troppo presto” e si propone di definire e sperimentare un

⁵ Raccomandazioni per la pratica clinica per i DSA.

nuovo protocollo di screening scientificamente attendibile e valido affinché venga utilizzato in futuro su tutto il territorio nazionale. Lo screening è stato affiancato dalla formazione dei docenti che hanno accompagnato l'intero corso del progetto (da settembre 2009 a Luglio 2012).

Vi è poi un altro progetto molto importante partito nel 2006, la Consensus Conference. L'evento è stato promosso dall'AID in collaborazione con altre associazioni e società scientifiche coinvolte nello studio dei DSA. Nel 2007 è stato redatto un testo che elencava le "raccomandazioni per la pratica clinica". Questo è stato il primo testo che ha fornito delle linee guida e ha definito degli standard clinici condivisi per la diagnosi e la riabilitazione dei DSA.

Non essendoci ancora delle metodologie e dei parametri ben precisi riconosciuti ufficialmente, la Consensus Conference s'impegna a "raccolgere tutta la documentazione utile alla revisione delle Raccomandazioni per arrivare a delle vere Linee Guida per la pratica clinica sui DSA condivise dal maggior numero di operatori del settore, utenti, responsabili della sanità pubblica e privata." (Rossella Greci)⁶. L'obiettivo è definire e sperimentare un protocollo di screening scientificamente attendibile e replicabile in modo omogeneo, individuare fattori di rischio più sensibili e verificare l'efficacia di interventi didattici mirati e precoci.

⁶ <http://www.rossellagreci.com/2011/03/16/la-consensus-conference-sulla-dislessia/>

Capitolo II DSA e lingue straniere

2.1 Il processo di apprendimento e gli stili cognitivi

“Ogni studente suona il suo strumento, non c’è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l’armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un’orchestra che prova la stessa sinfonia. [...] Il piacere dell’armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica.”⁷ (Pennac)

Partendo da questa frase di Pennac possiamo capire come la diversità di ogni bambino può essere intesa come un punto di forza, adottando uno stile di apprendimento giusto per le proprie caratteristiche e peculiarità. Spesso questi punti di forza non vengono sollecitati o valorizzati, così i bambini cercano di adattarsi a metodi poco congeniali per loro. Al contrario queste particolari caratteristiche si rivelano fondamentali per superare gli ostacoli e le difficoltà che incontrano. Nel 2002, sulla rivista *Fortune*, venne pubblicato un articolo che metteva in relazione la forte percentuale di top manager dislessici con la natura dell’economia digitale: il successo di questi manager è rilevante grazie al loro modo di “pensare” e non malgrado la loro difficoltà.⁸ Un approccio strategico è quindi una grande risorsa ed è anche molto importante imparare ad usare le strategie adeguate in rapporto al tipo di attività da svolgere. Ma prima di scendere nello specifico per quanto

⁷ Pennac, Chagrin d'école, Diario di scuola III, 7, p. 107-108.

⁸ http://archive.fortune.com/magazines/fortune/fortune_archive/2002/05/13/322876/index.htm

riguarda gli stili di apprendimento e gli stili cognitivi, vediamo qual è il processo di apprendimento e le difficoltà che un DSA potrebbe incontrare.

Il primo gradino del percorso di apprendimento è *l'accesso alle informazioni*.

In caso di un testo scritto è evidente la difficoltà di decodifica alla quale si aggiunge la difficoltà nel trattenere informazioni nella memoria a breve termine. Questo però non impedisce ad un DSA di leggere un testo scritto. Per affrontare le difficoltà specifiche, vengono proposte diverse modalità di accesso all'informazione come, ad esempio, la "lettura con le orecchie" (sintesi vocale), l'uso degli indici testuali e tutte quelle altre fonti che sfruttano i canali sensoriali e permettono di accedere all'informazione.

Il secondo passo verso l'apprendimento è la *comprensione*.

Una delle soluzioni spesso adottata per la comprensione è la semplificazione del testo riassumendo, tagliando o mettendo in risalto delle parti. Per quest'operazione è indispensabile l'aiuto di un adulto a discapito del processo di sviluppo dell'autonomia. Anche in questo



Figura 4 - Fonte: <https://www.google.it>

caso gli indici testuali risultano molto utili in quanto permettono di fare previsioni sul contenuto attivando le conoscenze pregresse sull'argomento. Altre attività che aiutano a compensare questa

difficoltà sono: la divisione del testo in paragrafi, il priming (leggere le domande prima del testo per focalizzare l'attenzione nelle parti di testo giuste), individuare parole-chiave anche attraverso l'uso di *strumenti compensativi e dispensativi* (verranno trattati nel capitolo successivo).

Il terzo gradino della piramide consiste nella *rielaborazione e selezione delle informazioni*. In questa fase dell'apprendimento si approfondisce e si completa la fase della comprensione e ci si prepara alla quarta fase che è quella della memorizzazione. Capire delle informazioni non significa memorizzarle e riuscire a recuperarle al momento opportuno. A questo scopo risultano adatti dei metodi immediatamente visualizzabili come le mappe, le immagini, vignette, schemi.

Passiamo poi ad altra fase importantissima la *memorizzazione*.

Un DSA trova numerose difficoltà sia nella memoria a breve termine, che nella denominazione rapida delle informazioni verbali. Proprio per la difficoltà nel memorizzare date, nomi, formule, tempi verbali il MIUR prevede l'uso di strumenti compensativi. È sempre fondamentale ricordarsi che non ci sono delle regole rigide ma bisogna sempre tener conto delle caratteristiche specifiche di ognuno.

Quinta ed ultima tappa è quella del *recupero dei contenuti*.

Questo momento è importante anche perché consiste in un controllo e una verifica. Il controllo può essere fatto anche dallo studente stesso così che sia autonomo. Risulta efficiente l'uso del registratore, infatti riascoltandosi il soggetto con DSA impara ad individuare gli errori, ad autocorreggersi, ad esprimersi in modo

adeguato, e acquisisce consapevolezza circa la propria preparazione.

Ogni persona ha, quindi, un proprio stile cognitivo e in base a questo ognuno sviluppa lo stile di apprendimento più adatto.

L'informazione può essere percepita da quattro canali diversi:

- visivo-verbale
- visivo-non verbale
- uditivo
- cinestesico

Il canale visivo-verbale predilige la letto-scrittura e le strategie per valorizzare questo stile di apprendimento sono svariate come ad esempio, prendere appunti in classe e rileggerli, fare riassunti, accompagnare grafici e diagrammi con spiegazioni scritte, elencare per iscritto quello che si vuole ricordare.

Il canale visivo-non verbale predilige le immagini, disegni, i grafici tutto quello che riguarda il “visual learning”. Le strategie per valorizzare questo stile di apprendimento sono l'uso di immagini, mappe multimediali, grafici, l'uso di colori per evidenziare le parole-chiave o differenziare i diversi contenuti, leggere gli indici testuali prima del testo, creare immagini mentali di ciò che viene ascoltato o letto per poi recuperare i contenuti.

Il canale uditivo predilige invece l'ascolto e alcune strategie per valorizzare questo stile di apprendimento sono: prestare molta attenzione alle spiegazioni in classe, registrare le lezioni, usare la sintesi vocale per la lettura, usare audiolibri per leggere testi narrativi, lavorare in coppia con un compagno.

Il canale cinestesico predilige invece attività concrete infatti ottime strategie per valorizzare questo stile di apprendimento sono: trasformare la teoria in pratica laddove sia possibile, dividere bene i momenti di studio da quelli di pausa, alternare momenti in cui si sta seduti a quelli in piedi, fare mappe diagrammi e grafici di quello che si studia.

Boscolo (1981) definisce lo stile cognitivo come “modalità di elaborazione dell’informazione che la persona adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi”. Gli stili cognitivi rappresentano le strategie cognitive che si scelgono di usare per risolvere un compito e possiamo dividerli in:

- *globale/analitico*: un allievo con stile globale, davanti ad testo, si focalizzerà sull’aspetto generale per entrare poi nei particolari; uno con stile analitico, al contrario, parte da una percezione del dettaglio.
- *sistematico/intuitivo*: nello stile sistematico si procede con un’analisi graduale delle diverse variabili; in quello intuitivo si procede formulando un’ipotesi, cercando poi di confermarla.
- *verbale/visuale*: lo stile verbale predilige il codice scritto, per questo, tra le strategie di apprendimento troviamo il riassunto e le associazioni verbali; quello visuale lavora più per immagini mentali, schemi e rappresentazioni grafiche.
- *impulsivo/riflessivo*: si basano entrambi sui tempi decisionali per lo svolgimento dei compiti più complessi. Lo stile riflessivo è più lento e accurato, mentre quello impulsivo

risponde più velocemente, aspetto da non valutare solo sotto un punto di vista negativo, vista la richiesta di alcuni compiti di un'elaborazione veloce e corretta.

- *Dipendente dal campo/indipendente dal campo*: nel primo caso la percezione è molto influenzata da come è organizzato il contesto, mentre il secondo è più autonomo.
- *Convergente/divergente*: lo stile convergente procede secondo la logica analizzando, passo passo, tutte le informazioni; quello divergente procede autonomamente e creativamente offrendo, delle volte, diverse risposte.

È opportuno sottolineare che ognuno di noi utilizza in maniera diversa, e in percentuali diverse, tutti gli stili avendo però delle preferenze specifiche. Gli stili indicano delle propensioni nell'uso delle proprie abilità. Nel corso degli ultimi anni un professore dell'università di Harvard, Howard Gardner, noto per la sua *teoria delle intelligenze multiple*, ha condotto e co-diretto il Progetto Zero volto a studiare le implicazioni della teoria delle intelligenze multiple nell'insegnamento, l'apprendimento e il rendimento in classe, suggerendo nuove possibilità per coltivare le doti di ciascuno studente.

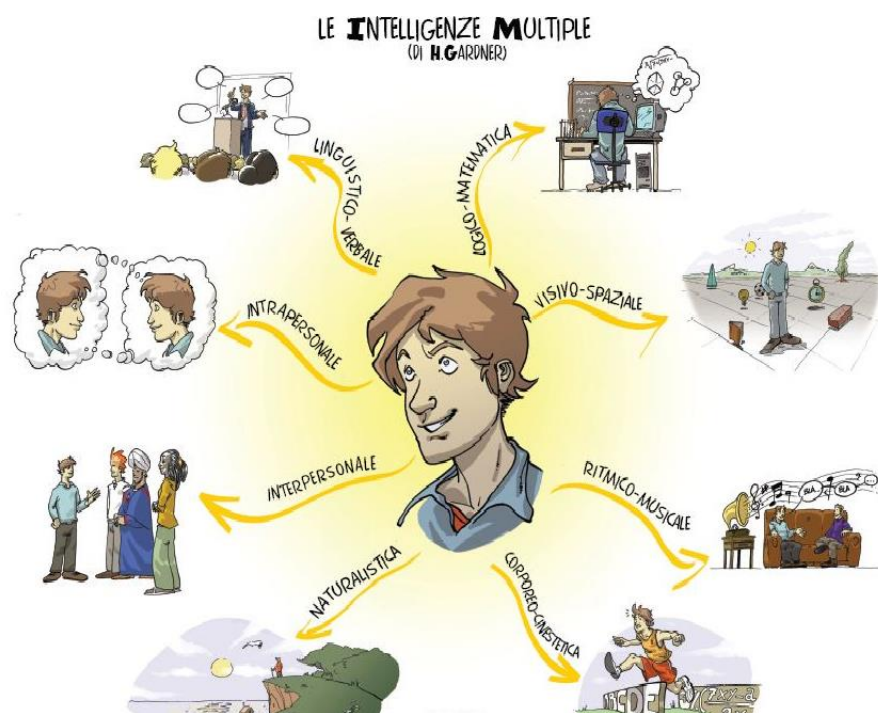


Figura 5 - Le intelligenze di Gardner. Fonte: <http://gabry-nuovadidattica.blogspot.it>

Secondo la teoria di Gardner ogni persona è dotata di almeno sette intelligenze, o meglio, è intelligente in almeno sette modi diversi. Ognuno di noi sviluppa varie forme di intelligenza in modo diverso, pertanto Gardner sostiene che tutti possiamo sviluppare le nostre diverse intelligenze se siamo messi nelle condizioni appropriate. Inoltre le intelligenze sono strettamente connesse tra di loro e interagiscono in modo molto complesso.

La concezione di intelligenza poliedrica in cui viene dato un ruolo importante alle forme meno convenzionali, come quella musicale e corporea, pone la premessa per un impegno da parte delle istituzioni educative a creare le condizioni adatte per far sviluppare le abilità e acquisire le competenze partendo dai punti di forza degli allievi.

Successivamente lo studioso è andato oltre le sette forme d'intelligenza aggiungendone due quella *naturalistica* e quella *esistenziale*⁹.

Vediamo ora quali stili prediligono i DSA. Sicuramente incontreranno maggiori difficoltà con il canale visivo-verbale poiché basato sulla letto-scrittura ma, considerate le caratteristiche dei DSA, privilegeranno il canale uditivo e quello cinestesico. Inoltre è possibile dedurre che di solito usano uno stile cognitivo globale che dà una visione generale delle cose essendo legato ad un modo di pensare visivo. A tal proposito alcuni studi hanno osservato che le persone con DSA hanno un pensiero divergente¹⁰

⁹ C.Cornoldi, L'intelligenza, il Mulino,2009, Urbino p.52.

Forme fondamentali dell'intelligenza e i profili e personaggi che meglio le hanno rappresentate ai massimi gradi:

Intelligenza linguistica: è esemplificata dai poeti, ad esempio Elliot, particolarmente sensibili al suono e ai significati delle parole che usano, ma è cruciale anche per giornalisti, pubblicitari e avvocati.

Intelligenza musicale: implicata in compositori, ad esempio Stravinski, direttori d'orchestra, esecutori, tecnici acustici e ingegneri del suono.

Intelligenza logico-matematica: riguarda l'uso e l'identificazione di relazioni astratte ed ha un riferimento essenziale nella conoscenza numerica. Ne sono particolarmente dotati i matematici, programmatori, analisti finanziari, scienziati come Einstein.

Intelligenza spaziale: riguarda l'abilità di percepire l'informazione visiva, o spaziale, di trasformarla e modificarla e di ricreare immagini visive anche senza la disponibilità dello stimolo fisico originale. Esempi di alta competenza in questa forma d'intelligenza sono gli artisti visivi , ad esempio, Picasso, ma anche i giocatori di scacchi.

Intelligenza corporeo-cinestetica: riguarda l'uso del corpo o di sue parti per risolvere problemi, manipolare oggetti esterni ecc.; essa è ben rappresentata da coreografi e danzatori, come Marta Graham, ma anche da rocciatori, giocolieri, ginnasti e altri atleti.

Intelligenza intrapersonale: riguarda la capacità di analizzarsi interiormente e di operare distinzioni nei propri pensieri e sentimenti. Grandi scrittori ricchi di introspezione e psicologi, come Freud, sono particolarmente dotati di questa intelligenza.

Intelligenza interpersonale: riguarda la capacità di riconoscere e operare distinzioni relativamente ai sentimenti, pensieri e intenzioni altrui. Nelle sue forme più sviluppate, l'intelligenza interpersonale e si manifesta nell'abilità di interagire, a fini umanitari, con l'interiorità altrui, come è avvenuto per personaggi carismatici come Gandhi.

¹⁰ Guilford affermava che il soggetto divergente mette in atto un'attività combinatoria consistente nel cogliere stimoli, idee e fenomeni già esistenti ricombinandoli in modo inedito e originale, magari spostandoli dal contesto ideale o reale nel quale si trovano abitualmente e collocandoli in un altro.

più sviluppato rispetto al resto della popolazione, trovando così soluzioni creative ai problemi.

È quindi molto importante capire il “funzionamento” dei DSA per poter superare al meglio le difficoltà, valorizzare i punti di forza e adottare così uno studio strategico. In questo l’insegnante svolge un ruolo fondamentale e come afferma G. Stella (2011) potrà essere considerato, in modo figurato, da un bambino DSA come canotto, salvagente o trampolino.

L’insegnante-canotto permette all’alunno di navigare facendogli svolgere tutte le attività, ma sostituendosi a lui a discapito dell’autonomia.

L’insegnante-salvagente è un aiuto costante per l’alunno che in questo caso svolge più autonomamente, ma non in completa autonomia, le sue attività.

L’insegnante-trampolino, invece, fornisce gli aiuti necessari ed adeguati, affinché l’alunno possa svolgere il più autonomamente possibile i compiti.

2.2 Il Piano Didattico Personalizzato

Uno strumento essenziale per pianificare e garantire gli adeguati interventi didattici e l'applicazione di strumenti compensativi e dispensativi è il Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Il PDP viene redatto a inizio anno dagli insegnanti e dal consiglio di classe ed è un contratto tra la famiglia, i docenti, le Istituzioni Scolastiche e le Istituzioni Socio-Sanitarie. Una volta che si ottiene la segnalazione specialistica vi è un incontro di presentazione tra la famiglia, il coordinatore di classe e il dirigente scolastico o il referente DSA, dopodiché il PDP viene stilato e firmato e deve essere verificato due o più volte l'anno.

Il PDP deve contenere tra le informazioni:

dati relativi all'alunno (forniti da famiglia, da chi ha redatto la segnalazione e dal lavoro di osservazione svolto in classe), difficoltà che l'allievo presenta e i suoi punti di forza;

descrizione del funzionamento delle abilità strumentali: occorre quindi un monitoraggio dell'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo. Gli studenti con diagnosi di dislessia hanno difficoltà nella lettura, in particolare nella fase di decodifica, questo non implica però necessariamente delle difficoltà nella comprensione. È proprio per questo che l'uso di strumenti compensativi è indispensabile per superare gli ostacoli della decodifica permettendo così il raggiungimento del vero obiettivo della lettura, la comprensione;

Caratteristiche del processo di apprendimento: devono essere individuati i livelli di apprendimento raggiunti. È anche molto importante non solo incoraggiare le strategie di apprendimento più congeniali per l'alunno, ma anche individuare quelle che lo sono meno prendendone consapevolezza;

Individuazione di eventuali modifiche all'interno degli obiettivi disciplinari per il conseguimento delle competenze fondamentali: per gli alunni con DSA l'ambiente di apprendimento ha un ruolo determinante nell'apprendimento. Ovviamente un ambiente sereno gioverà non solo all'alunno con DSA, ma a tutto il gruppo classe. In caso di disturbo grave gli alunni con DSA possono essere dispensati dalla valutazione nelle prove scritte (Art. 6, comma 5 del D.M. 12 luglio 2011), “ solo in casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, l'alunno o lo studente possono essere esonerati dall'insegnamento delle lingue straniere e seguire un percorso didattico differenziato.” (Decreto attuativo legge 170/2010, art. 6 , comma 6);

strategie metodologiche e didattiche utilizzabili: l'impiego di forme didattiche che facilitino l'apprendimento. Devono essere individuate le metodologie più adatte all'allievo, in relazione alle sue specifiche difficoltà, adottando così le strategie d'insegnamento più opportune. Inoltre nel PDP deve essere riportata, per ogni materia, la necessità di mediatori didattici (mappe, immagini, schemi ecc.). I mediatori sono fondamentali nel processo di mentalizzazione in quanto attraverso la configurazione di immagini

si arriva ad una mentalizzazione di concetti e teorie . A tale scopo risultano indispensabili gli strumenti compensativi e dispensativi che permettono, specialmente quelli ad alta tecnologia, un risparmio di tempi ed energie;

strumenti e misure di tipo compensativo e dispensativo: le misure dispensative riguardano gli aspetti emotivi dell'alunno e consentono di costruire un clima d'apprendimento sereno e tranquillo. Gli strumenti compensativi, come ad esempio calcolatrice, sintesi vocale, tabelle, formulari, invece servono proprio a "compensare" la difficoltà dell'alunno mettendolo in condizioni di operare in modo più agevole. Gli strumenti compensativi e dispensativi devono essere utilizzati durante tutte le fasi del percorso scolastico, compresi i momenti di valutazione finale (Prot.n.26/A 4° del 5 gennaio 2005, Iniziative relative alla Dislessia). In alcuni casi potrebbe anche essere prevista un'assegnazione di più tempo a disposizione per il conseguimento della prova, interrogazioni programmate, valutazioni scritte e orali che tengano conto del contenuto e non della forma;

criteri e modalità di verifica e valutazione: bisogna sottolineare che la valutazione non è dell'apprendimento, ma è per l'apprendimento. Proprio per questo motivo ha un ruolo significativo l'autovalutazione che coinvolge attivamente lo studente nel proprio percorso di apprendimento, rendendolo anche consapevole delle strategie cognitive migliori e quelle peggiori. La valutazione è importante per evitare gli insuccessi e non deve mettere gli alunni in una condizione di ansia o poca serenità, infatti

deve essere una “valutazione formativa: deve valutare per educare, e non per sanzionare, non per punire, [...]”.¹¹ Nel PDP dovranno quindi essere specificate le modalità di valutazione dei livelli di apprendimento per ogni materia (Decreto del Presidente della Repubblica n° 122 del 22 giugno 2009 Art. 10).¹²

Patto con la famiglia: il PDP è come una sorta di patto con i genitori infatti una volta stilato deve essere consegnato a loro. Il rapporto scuola- famiglia deve essere costante anche per garantire e far capire che tutti, anche i ragazzi con DSA, possono costruire il loro progetto scolastico e di vita nonostante le difficoltà.

¹¹ Comitato Scuola AID 2010, guida al PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO.

¹² “Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tener conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni. A tali fini, nello svolgimento dell’attività didattica e delle prove d’esame, sono adottati, nell’ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei. Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove”.

2.3 Le strategie metacognitive, gli strumenti compensativi e le misure dispensative



Figura 6 – Strumenti compensativi. Fonte: <http://www.glogster.com/elespa/dislessia>

Le strategie metacognitive aiutano l'alunno con DSA, a sviluppare consapevolmente metodologie multisensoriali di apprendimento. L'obiettivo è quello di formare un alunno che conosca il proprio stile cognitivo diventando così consapevole delle strategie più consone al suo modo di apprendere. L'intervento metacognitivo è quindi finalizzato a rendere l'alunno autonomo e soddisfatto di sé, adottando le strategie d'apprendimento giuste per l'attività da svolgere. Gli strumenti indispensabili per arrivare ad un "sapere autonomo" sono gli strumenti compensativi e le misure dispensative.

“Per strumenti compensativi si intendono tutti gli strumenti utili a rendere più fruttuosa e agevole l'espressione delle proprie potenzialità. Per misure dispensative si intendono le strategie

didattiche che l'insegnante può mettere in atto per rendere le richieste più idonee ed efficaci all'apprendimento dei propri alunni.”¹³

Nella normativa del MIUR¹⁴ vengono proposti ed elencati in modo non del tutto esaustivo alcuni strumenti compensativi (tabelle con i mesi, alfabeto, computer con programmi di videoscrittura con correttore ortografico e sintesi vocale, calcolatrice, registratore) e alcune misure dispensative (dispensa da: lettura ad alta voce, dettato, uso di vocabolario cartaceo, imparare a memoria le tabelline; in caso grave del disturbo dispensa dallo studio della lingua straniera in forma scritta; tempi più lunghi per verifiche e compiti a casa, interrogazioni programmate). Ci sono strumenti a bassa tecnologia ed altri ad alta tecnologia come il computer e i vari software.

Gli strumenti ad alta tecnologia si sono dimostrati molto utili per veicolare l'autonomia degli alunni con DSA nel processo di apprendimento. Gli strumenti informatici valorizzano molti aspetti importanti, come quello ludico, l'interattività e la multisensorialità, e aiutano a superare gli ostacoli specifici dei DSA, senza annullarle, ma facilitando il successo negli apprendimenti. Inoltre è opportuno ricordare che la dislessia è una neurodiversità portatrice di alcuni punti di forza come il “pensiero visuale” (R.Grenci,2013)¹⁵ che predilige il canale visivo-non verbale e quindi

¹³ G. Stella, L. Grandi, Come leggere la dislessia e i DSA, IV p. 35.

¹⁴ Nota MIUR prot. n. 4099/A/4 del 5/10/2004 e successive, Linee Guida, 2011.

¹⁵ R.Grenci, Dire, fare, pensare con i DSA, Pearson, Milano, 2013, pag.16.

le immagini. Come spiega Ronald Davis¹⁶ i dislessici tendono a pensare per immagini non verbali alla velocità di 32 immagini al secondo, cioè molto velocemente, poiché in un secondo un pensatore verbale, può formulare tra i 2 e i 5 pensieri.

La letto-scrittura rimane comunque alla base del sistema scolastico e per questo il *libro cartaceo* rimane sempre lo strumento più usato nelle scuole. I libri contengono, oltre alla parte scritta, molti indici testuali ed extratestuali (come figure, didascalie, titoli e parole in neretto, box, approfondimenti, vocabolario ecc.) che permettono di accedere al contenuto senza leggere l'intero testo. È inoltre possibile trasformare il libro cartaceo in uno digitale con uno scanner e un OCR¹⁷, dopodiché un software per la sintesi vocale rileggerà il testo. Negli ultimi anni, alcune case editrici hanno però sviluppato versioni ad alta leggibilità dei libri cartacei per adattarli ai DSA.

¹⁶ Ingegnere dislessico e inventore di un modello pedagogico a sostegno dei dislessici (Metodo Davis).

¹⁷ Lo scanner permette di trasformare un testo cartaceo in uno digitale attraverso l'OCR che traduce l'immagine acquisita con lo scanner e lo trasforma in uno digitale senza fare errori.

Vocabulary

1 Complete the countries and nationalities.

Holland Moroccan Greek Spain
British Albanian

Country	Nationality
¹ Brit <u>a</u> in	British
Morocco	² M <u>_r_</u> cc <u>_n</u>
³ S <u>_a_</u> n	Spanish
Albania	⁴ A <u>_b_</u> ni <u>_n</u>
⁵ H <u>_ll_</u> n <u>_</u>	Dutch
Greece	⁶ G <u>_ee_</u>

5

Vocabulary

I Completa le nazionalità. Usa gli aggettivi del riquadro.

Dutch Moroccan Greek Spanish British Albanian	
Country	Nationality
Britain	British
Morocco	1 M <u>_ _ _ _ _ _ _ _ n</u>
Spain	2 S <u>_ _ _ _ _ _ _ _</u>
Albania	3 A <u>_ _ _ _ _ _ _ _</u>
Holland	4 D <u>_ _ _ _ _</u>
Greece	5 G <u>_ _ _ _ _</u>

15

Figura 7 - Confronto tra testo normale e testo adattato

I contenuti sono gli stessi, ma sono state apportate delle modifiche a livello grafico per renderli accessibili: il fondo non è bianco ma chiaro, le immagini sono ben distinte dal testo, il testo è allineato a sinistra per evitare spazi grandi tra le parole, la prima frase è spesso

evidenziata in grassetto poiché esplicita quello di cui si andrà a parlare, le parole-chiave e le consegne sono spesso in grassetto e mai in corsivo o sottolineate, la grandezza del carattere è 13-14, più grande quindi degli altri libri, e font Arial o Verdana (vedi appendice n. 4 pag. 156/157).

Possiamo trovare il *libro digitale*, uguale a quello cartaceo ma in formato pdf. Permette di evitare la procedura di scansione e di ascoltarlo direttamente tramite la sintesi vocale. È utile per un bambino con DSA perché lo rende autonomo: oltre agli indici testuali, già presenti nel libro cartaceo, quello digitale consente di “leggere con le orecchie”, tramite la sintesi vocale, ricercare, copiare e incollare parole nel testo, rispondere alle domande ricercando facilmente le parole chiave delle domande nel testo con la funzione “trova”.

L'*audiolibro* invece è un formato audio del testo. Un lettore registra i testi che vengono poi distribuiti su CD o mp3. Il canale uditivo non è accompagnato da quello visivo infatti è più adatto per testi narrativi brevi piuttosto che per lo studio.

Uno degli strumenti più utili ed efficaci è indubbiamente la *sintesi vocale*, un programma che trasforma il testo digitale in un testo letto verbalmente. La sintesi vocale permette di “leggere con le orecchie” ma sono indispensabili due parametri:

- gradevolezza, quanto più si avvicina ad una voce umana tanto più sarà facilmente accettabile dall'alunno con DSA;

- l'efficacia, ovvero che sia utile a comprendere i contenuti e a rileggere i testi autoprodotti per correggerli.

La sintesi vocale purtroppo legge male, infatti può sbagliare pause, intonazioni, accenti e per questo, specialmente nei bambini, potrebbe causare difficoltà nella comprensione. Altra difficoltà è quella di seguire la voce del computer sul testo scritto, peraltro attività molto difficile per un dislessico.

Proprio per tutti questi motivi, la sintesi vocale, da sola, non basta. È infatti necessario un software che gestisca la sintesi vocale e permetta di fare molte altre operazioni come avere un doppio accesso, sia visivo che uditivo, aggiungendo immagini e mappe; ci sono software che evidenziano sullo schermo la parte di testo letta in quel momento (effetto karaoke); consentono di modificare la velocità di lettura e di spostarsi avanti e indietro nel testo.







Produttore	eSpeak	Nuance	Loquendo
Reperibilità	Sintesi vocale gratuita, reperibile in internet.	Sintesi commerciale, può essere acquistata la sola voce o abbinata ad appositi programmi.	Sintesi commerciale, venduta in abbonamento ad appositi programmi.
Gradevolezza voce			
Efficacia voce			
Tipo di utilizzo	Per uso occasionale e lettura di brevi testi. Si presta poco all'autocorrezione.	Utilizzabile per la lettura di brani, meno efficace per l'autocorrezione.	Molto simile alla voce umana, ha ottima gradevolezza e buona efficacia anche per l'autocorrezione.

Figura 8 - Tabella di classificazione e confronto di sintesi vocali. Tratto da Stella G., Grandi L. „Come leggere la dislessia e i DSA, pag 44.

Tra i software compensativi più usati nell'ambito delle lingue straniere troviamo:

SuperQuaderno: è come un quaderno digitale che consente di scrivere e leggere. Sintesi vocale Loquendo inclusa, effetto karaoke. Può essere usato in italiano, inglese, francese, tedesco e spagnolo.



Figura 9 – Strumenti di formattazione del testo di *SuperQuaderno*.

Personal Reader: è un lettore di testi su chiavetta USB, sintesi vocale Loquendo inclusa, effetto karaoke, trasforma anche il testo in mp3. Esistono varie versioni alcune in grado di gestire fino a tre lingue tra italiano, inglese, francese, tedesco e spagnolo. La caratteristica principale di *Personal Reader* è che non ha bisogno di essere installato sul PC, ma funziona direttamente dalla chiavetta e, quando viene rimosso, non lascia alcuna traccia sul computer.

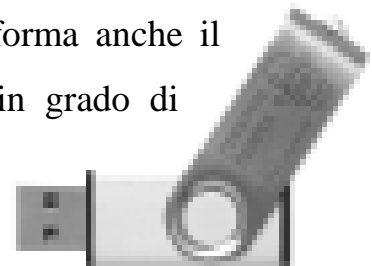


Figura 10 – Lettore *Personal Reader*. Fonte: <http://www.anastasis.it>



Alfa Reader: è un lettore di testi su chiavetta USB, nella versione Plus ha le stesse funzioni degli altri software compensativi ed

è dotato di sintesi vocale Nuance. Include due voci italiane e una inglese, con prosodia corretta, e se ne possono aggiungere altre.

Figura 11 - Lettore *Alfa Reader*. Fonte: <http://www.anastasis.it>

LeggiXme: legge tutti i testi del computer, basta selezionarli e premere il tasto Play. Ha l'effetto karaoke ed è possibile salvare i testi in formato audio. Inoltre usa il traduttore di Google ed è possibile utilizzarlo solo online.



Figura 12 - "stringa di azione" del programma LeggiXme.

La sintesi vocale consente una gestione più autonoma del testo e per questo motivo risulta molto utile per lo studio. La lettura di un adulto ha il vantaggio dell'espressività e dell'intonazione ma a volte potrebbe risultare veloce per un bambino e, a meno che non chieda all'adulto, non può spostarsi autonomamente nel testo tornando indietro. Il vantaggio della *lettura in presenza* però ha anche il vantaggio che l'adulto che legge si ferma a spiegare i concetti più difficile da capire. Le letture registrate invece possono risolvere il problema della presenza costante dell'adulto che, a lungo andare, potrebbe creare difficoltà sul piano relazionale instaurando un rapporto di dipendenza dall'adulto. Le difficoltà che si possono riscontrare con le registrazioni sono molteplici, ad esempio, trovare la registrazione della pagina che ci serve, non ci sono rimandi visivi e per questo risulta più adatta per la lettura di romanzi quando il soggetto è abituato all'ascolto. Le registrazioni risultano anche molto utili per la memorizzazione accompagnato dall'uso di immagini, libro e schemi. Risulta molto utile per questo la Livescribe, una penna elettronica che si utilizza con appositi quaderni e mentre si prendono gli appunti la penna registra la voce dell'insegnante. Una volta a casa l'alunno può riascoltare la lezione

senza difficoltà: toccando gli appunti viene sincronizzata la registrazione che corrisponde a quella parte di testo.



Figura 13 - - Penna elettronica





	Senza supporto 	Letttore umano 	Letttore umano registrato 	Sintesi vocale 
Canale sensoriale di accesso	Visivo (verbale e non).	Principalmente uditivo, si può consultare il libro, con possibili difficoltà a tenere il segno.	Principalmente uditivo, si può consultare il libro, con difficoltà a trovare i riferimenti, tenere il segno, gestire la registrazione.	Doppio canale: via visiva (verbale e non) e uditiva.
Decodifica	Autonoma, ma con difficoltà.	Dipendente dall'adulto.	Dipendente dall'adulto.	Autonoma.
Gestione autonoma	No.	No.	Gestione autonoma del registratore.	Si.
Letture attiva	Con difficoltà.	No. La velocità non è controllabile, non si può tornare indietro se non chiedendo all'adulto. Non si può cambiare strategia di lettura.	No. La velocità non è controllabile, si può tornare indietro riavvolgendo il nastro, con audiocassette, non con file mp3 o CD. Non si può cambiare strategia di lettura.	Si.
Letture espressiva	No.	Si.	Si.	Si, ma solo con sintesi Loquendo.
Informazioni aggiuntive	No.	Il contenuto può essere letto e spiegato.	Il contenuto può essere letto e spiegato.	No.
Presenza di rimandi visivi	Si.	Solo se si consulta anche il libro cartaceo.	Solo se si consulta anche il libro cartaceo.	Si, con software che mantengono gli indici testuali.
Per cosa	Leggere per piacere, come scelta libera e personale.	Leggere insieme per appassionare alla lettura; per allenare all'ascolto.	Leggere per appassionare alla lettura; per racconti e romanzi; per allenare all'ascolto.	Leggere per bisogno e piacere; per lo studio; per allenare all'ascolto.
Quando	Letture libera o in momenti dedicati all'allenamento.	Nella scuola primaria.	Lo decide la persona. In momenti dedicati alla lettura di racconti e romanzi per piacere.	Nella scuola primaria, secondaria e nella vita in generale, quando è necessario.

Figura 14 - Confronto fra le diverse modalità di lettura per bambini con DSA. Fonte: Stella G, Grandi L.. *Come leggere la dislessia e i DSA*, pag 88.

Un altro strumento molto utile per i dislessici, specialmente per quanto riguarda lo studio, sono le mappe che possono essere strutturate in vari modi.

Le *mappe concettuali* sono rappresentazioni grafiche di concetti espressi tramite parole-chiave e disposte all'interno di una forma geometrica legate tra loro da linee o frecce.

Le *mappe mentali* hanno una forma a raggiera intorno ad una singola parola centrale che illustra il concetto principale. Sono usate per la rappresentazione delle idee mediante associazione. Questo tipo di mappa deve essere ricca di immagini e colori che evochino il pensiero.

Le *mappe multimediali*, invece, sono un insieme di quelle concettuali e mentali in quanto consentono di inserire immagini video, consente di usare anche la sintesi vocale. Esistono anche dei software specifici per creare le mappe multimediali, come

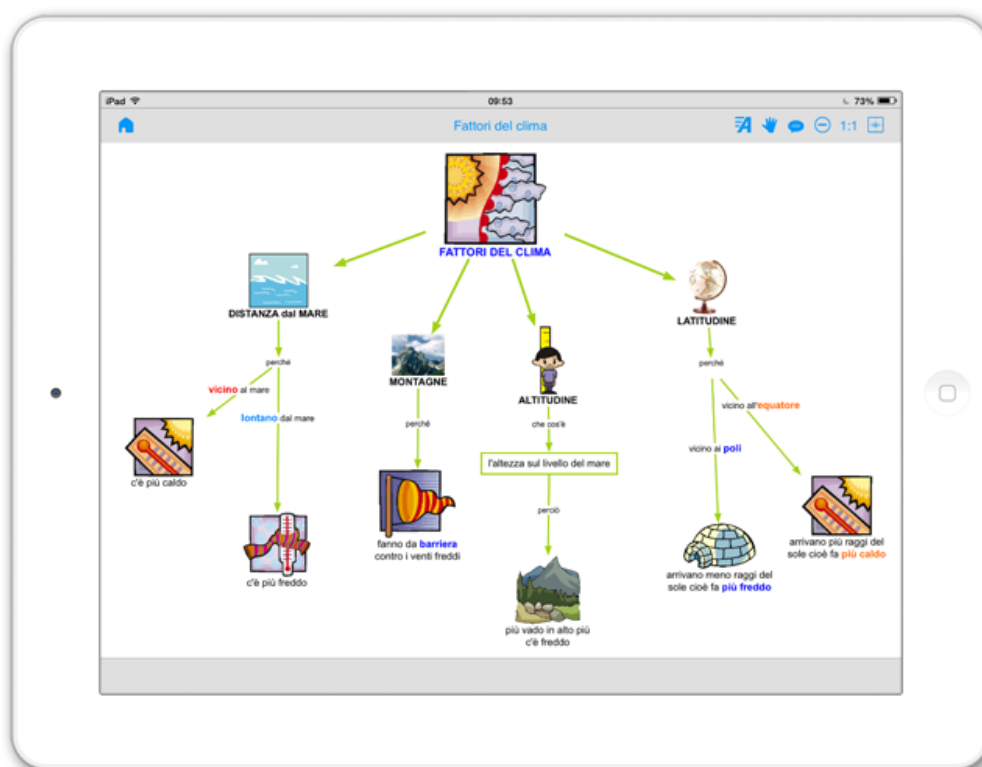


Figura 15 - Esempio di mappa costruita con SuperMappe . Fonte: <http://www.anastasis.it>

SuperMappe e Kidspiration per le lingue straniere, che permettono di associare le immagini alle parole.

Tutte queste misure aiuteranno l'alunno con DSA a diventare autonomo, e imparerà a riconoscere da solo quali sono gli strumenti da usare per un determinato compito. Dobbiamo comunque ricordare che non annullano le loro difficoltà, ma sono strategie che permettono il superamento degli ostacoli riuscendo ad accedere al sapere autonomamente.

2.4 Difficoltà e strategie per imparare una lingua straniera



Figura 16 - Fonte: www.google.it

I bambini e i ragazzi con DSA manifestano delle difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere, ma non costituiscono delle barriere invalicabili. La difficoltà maggiore viene riscontrata soprattutto nelle lingue opache, come l'inglese ed il francese, poiché non vi è una corrispondenza sempre uguale tra grafemi e fonemi.

Il processo di apprendimento della lingua madre inizia con una fase orale in cui il bambino apprende, poi comincia a formulare parole e frasi e soltanto dopo aver acquisito queste competenze ha inizio il processo di apprendimento della letto-scrittura. A scuola, invece quando i bambini iniziano a studiare una nuova lingua, il processo di apprendimento avviene proprio attraverso la letto-scrittura, attività molto difficile da svolgere per un dislessico.

Per questo motivo un approccio più orale che scritto è fondamentale affinché un dislessico impari una lingua straniera. Il

fatto di imparare una nuova lingua inserisce il ragazzo in un contesto più ampio, gli permette di comunicare oltre i confini del territorio nazionale sviluppando risorse linguistiche e socioculturali del tutto nuove. Inoltre, lo studio di due o più lingue consente agli insegnanti di programmare il loro lavoro seguendo una trasversalità in orizzontale, creando collegamenti tra tutte le discipline, e una continuità verticale ponendo degli obiettivi graduali affinché l'alunno sviluppi e adotti le proprie strategie per apprendere un'altra lingua.

Apprendere una lingua straniera non è facile per un dislessico per questo è importantissimo renderla un'attività piacevole, ad esempio, attraverso giochi di ruolo, canzoni, filastrocche, ascolto di storie e tradizioni di altri paesi, un approccio con studenti stranieri, l'uso delle nuove tecnologie. Tutto questo contribuisce ad avere un approccio multisensoriale alla lingua che, come abbiamo visto, risulta molto utile per l'apprendimento nei soggetti con DSA.

Vediamo ora alcuni strumenti che facilitano l'apprendimento di una nuova lingua.

Sicuramente la *sintesi vocale* madrelingua risulterà molto utile per superare le difficoltà della decodifica; le *immagini* aiutano a memorizzare nuove parole; *mappe* o tabelle con denominazione in più lingue, ad esempio italiano e inglese, e la possibilità di aggiungere un'immagine; *tabelle compensative* per la grammatica, forme verbali o vocaboli; uso di *dizionari online*; *ricerca per immagini* dei nuovi vocaboli usando ad esempio Google; uso del

traduttore, il quale non essendo sempre corretto, sarebbe meglio usare come dizionario o in fase di verifica della comprensione.

Un approccio comunicativo alla lingua ovviamente giova a tutta la classe. Ad esempio, l'esposizione all'oralità attraverso la sintesi vocale permette a tutti di immergersi completamente nella lingua, di sviluppare la comprensione orale, sviluppare una corretta pronuncia e consente di cooperare con gli altri compagni scoprendo, migliorando e confrontando le strategie di apprendimento.

Nello specifico per un DSA è importante ridurre al minimo l'apprendimento a memoria ed evitare gli esercizi di traduzione. Vediamo quindi nello specifico come orientare l'insegnamento di una lingua straniera per un DSA affinché ne tragga beneficio tutta la classe, analizzando le difficoltà che potrebbe incontrare nelle attività di scrittura, lettura, comprensione e le strategie più efficaci per la memorizzazione di regole grammaticali e lessico.

Per svolgere una lezione adatta a tutti è importante, come già detto la *mutisensorialità* e quindi l'uso di tutti quei supporti che permettono l'attivazione dei canali visivo, uditivo e cinestesico. La prima difficoltà che un bambino riscontra appena inizia a studiare l'inglese sono senza dubbio le difficoltà fonetiche (i nuovi suoni - TH/-CH/ ecc.) e quelle ortografiche (non c'è una corrispondenza univoca tra grafema e fonema¹⁸). Tra le difficoltà fonetiche riscontriamo le vocali:

¹⁸ Lingua italiana: alfabeto con 21 lettere;28 suoni;30 modi per scrivere i suoni;

DISH [i] / TIGER [ai]

CUBE [iu] / PUT [u]

HAPPY [i] / FLY [ai]

Le difficoltà ortografiche maggiori le riscontriamo nei suoni simili della lingua:

REAL EYES/ REALIZE/ REAL LIES

BUY/ BYE

Per aiutare a ricordare un suono, lo possiamo associare a dei movimenti del corpo attivando così il canale cinestesico.

È poi molto importante svolgere un *lavoro sistematico* e quindi esplicitare gli obiettivi che si devono raggiungere. Anche le *ricapitolazioni* frequenti durante la lezione servono a mantenere viva l'attenzione di tutta la classe e, allo stesso tempo, a ripetere e spiegare un concetto, affinché un DSA possa capire meglio punti poco chiari. È essenziale far sperimentare il successo in attività che sembrano complesse per mantenere alta la motivazione dello studente, ma bisogna cercare di evitare quelle attività frustranti che mettono il soggetto con DSA “sotto pressione”: lettura ad alta voce, dettato, compiti con più attività, ad esempio leggi e rispondi, compiti da svolgere in breve tempo compiti con improvvisazione, compiti lunghi poiché l'attenzione viene meno quando un ragazzo

Lingua inglese: alfabeto con 26 lettere; 45 suoni; oltre 200 modi per scrivere i suoni; molte lettere vengono scritte ma non pronunciate;

Convegno AID 27/02/2009 Laura Bravar.

Fonte: http://cti.best.it/_res/_doc/Bravar.pdf

si stanca. Tuttavia i compiti appena citati non sono del tutto impossibili dal svolgere per un DSA. A tal fine si possono proporre attività pre-compito che aiutino anche alla comprensione del testo. Ad esempio, l'insegnante, qualche giorno prima, può consegnare al ragazzo con DSA il brano che tratterà in classe affinché lavori sulla decodifica e possa svolgere in classe le attività proposte dall'insegnante.

Per la ***comprensione del testo*** in lingua inglese risultano utilissimi gli *indici testuali* ed *extratestuali* perché permettono di farsi un'idea generale di quello che si andrà a leggere. Dopo aver riflettuto sugli indici testuali può essere d'aiuto *leggere le domande* della comprensione, così da prestare maggiore attenzione nei punti giusti del testo. In inglese, come anche in italiano, le "WH QUESTIONS" permettono il recupero immediato di informazioni, specialmente se abbinate ad una mappa con associazioni di immagini e parole che velocizza il lavoro per un DSA ed è di supporto per la memorizzazione di tutta la classe.

Un'altra strategia prima di leggere il testo, è quella di ricercare le *parole-chiave* delle domande e ritrovarle nel testo. Con un testo digitale, un dislessico può compiere questo compito in un attimo con l'aiuto della funzione "trova".

Una volta che il soggetto con DSA supera la fase di decodifica è in grado di svolgere molte attività didattiche anche complesse, magari con gli adattamenti necessari (misure dispensative) ed il supporto degli strumenti compensativi.

Bisogna iniziare dalla consegna ed essere sicuri che sia chiara. Per un DSA possiamo scrivere la consegna in italiano mettendo in evidenza le parole chiave dell'esercizio, oppure leggere e spiegare la consegna a voce alta in modo che sia chiara per tutti.

L'esercizio più semplice potrebbe essere l'abbinamento parola-immagine, oppure la scelta multipla come "True or False" ma bisogna fare attenzione alle domande che dovranno essere scritte in una forma semplice e con un lessico che lo studente conosce.

In attività come "Read and Do" cambia la difficoltà a seconda del "Do": potrebbe essere un'attività come leggi e colora, leggi e rispondi, leggi e fai il riassunto. Spesso per compiti come leggi e rispondi alle domande, vista la difficoltà dei DSA nel copiare un testo scritto, l'alunno può sottolineare la risposta nel testo, o con un supporto digitale può copiare e incollare la risposta dal testo.

Un dislessico può fare attività come il "Cloze" ovviamente adattandolo alle sue caratteristiche: si possono dare in un box le parole da inserire nel testo integrandole con le immagini, oppure meglio ancora la scelta multipla frase per frase in modo da non spostare la vista su e giù.

Per quanto riguarda la **grammatica**, come ben sappiamo, il metodo migliore non è sicuramente quello di imparare a memoria. Sono fondamentali le schede riassuntive delle regole grammaticali poiché servono durante lo svolgimento dell'esercizio. All'inizio si userà una tabella alla volta dando al bambino solo la tabella utile a svolgere l'esercizio. Una volta che lo studente acquisisce

padronanza delle tabelle si possono dare compiti con esercizi riguardanti regole grammaticali diverse e quindi più tabelle contemporaneamente, incrementando così l'autonomia del DSA. Per la memorizzazione dei verbi irregolari, ad esempio, sono d'aiuto le tabelle con le immagini associate al verbo.

Ci sono molte attività anche per incrementare il *lessico*.

Tra queste troviamo il *labeling*: un'etichettatura in lingua straniera e in italiano degli oggetti presenti magari in un'immagine. Questo permette una traduzione istantanea e nel momento in cui bisogna recuperare i contenuti, avviene in modo rapido e veloce. Con un supporto digitale è possibile anche partire da un'immagine e chiedere di etichettarlo. Tramite la sintesi vocale il bambino può ascoltare il vocabolo in italiano e in lingua, così da memorizzarlo attraverso l'ascolto.

Un'altra strategia è la ricerca per immagini: quando il bambino incontra una parola che non conosce, anziché cercarla sul dizionario, può visualizzarlo attraverso la ricerca per immagini.

Un'altra difficoltà, che il ragazzo riscontra nello studio della lingua straniera, è rappresentata dallo studio della cultura e della civiltà. Anche qui con l'uso di software compensativi il ragazzo con DSA può superare gli ostacoli legati al processo di letto-scrittura.

Si propongono 4 attività mirate a: riconoscere alcuni suoni della lingua inglese e comprendere il significato di singole parole (*figura 16-17-18*); incrementare il lessico in un ambito specifico (*figura 19*); familiarizzare con le tabelle compensative utilizzandole negli

esercizi di grammatica (*figura 20*); adottare le giuste strategie per la comprensione del testo (*figura 22*);

Per riconoscere alcuni suoni della lingua inglese e comprendere il significato di singole parole siamo partiti da una canzoncina.

Per prima cosa bisogna far ascoltare la canzone ai bambini dopodiché si consegna la scheda con il testo della canzone integrato dalle immagini (*figura 16-17*). In questo modo è possibile chiedere ai bambini di cosa parlerà la canzone, vedere se ci sono parole che già conoscono. Con la seconda scheda (*figura 18*) invece vediamo tutte le parole che i bambini già conoscono e poi, dopo aver ritagliato le immagini, chiediamo loro di alzare l'immagine della parola richiesta dall'insegnante.

L'attività può essere svolta in questo modo o con i supporti informatici. In presenza di un adulto, dopo aver letto le parole della canzone con la sintesi vocale e i software compensativi con le immagini, si passa al recupero del significato osservando appunto le immagini. Se il bambino ha già familiarità con i suoni della lingua e con gli strumenti compensativi allora potrà svolgere quest'attività anche da solo.

Questo tipo di attività oltre al riconoscimento di suoni, allo sviluppo del lessico e della pronuncia, aiuta anche per la comprensione del testo.

NOME _____ CLASSE _____ DATA _____

Sing a song!


Canta la canzone.


INGLESE - ASCOLTARE E PARLARE

I  see  the moon , and the moon  see  me 

Down  through the leaves  of the old  oak  tree 

Please let the moon  that shines on  me 

Shine on  the ones I  love 

Over the mountains , over the sea 





Back where my heart  is longing to be



Please let the moon  that shines on  me 




Shine on  the ones I  love 


→ **SEGUE** © 2011 Giunti Scuola S.r.l. - Firenze

Figura 17 – Scheda di attività. Tratto da Stella G., Grandi L., *Come leggere la dislessia e i DSA*, pag 216.

I  hear  a lark, and he calls  to me 

Singing  a song  with a memory

Please take  the song  he sings  to me 

Back to the ones I  love .

Over the mountains , over the sea 

Back where my heart  is longing to be

Please take  the song  he sings  to me 

Back to the ones I  love .

Figura 18 – Scheda di attività. Tratto da Stella G., Grandi L., Come leggere la dislessia e i DSA, pag 217.

Pictures!

✿ Ritaglia le immagini e mostra l'immagine giusta durante la canzone.








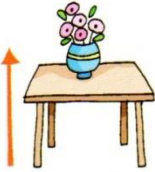




 I	 SEA	 MOON
 LOVE	 HEAR	 TREE
 MOUNTAINS	 ON	 HEART
 SEE	 SONG	 LEAVES

Figura 19- - Scheda di attività. Tratto da Stella G., Grandi L., *Come leggere la dislessia e i DSA*, pag 218.

Per incrementare il lessico in un dominio specifico, in questo caso le parti del corpo, possiamo svolgere delle attività come questa proposta. Dopo aver presentato l'argomento si consegna la scheda dell'attività che consiste nel collegare la giusta parte del corpo all'immagine (figura 19). Prima di iniziare chiediamo agli studenti quali parole conoscono e poi passiamo allo svolgimento dell'attività. Se i bambini lavorano in gruppo in un clima

collaborativo, possono individuare insieme il significato delle parole completando le schede.

Con un supporto informatico, come un software per la costruzione di mappe, il bambino può essere autonomo leggendo con la sintesi vocale le parole, trovando il significato con la ricerca per immagini e completando poi l'esercizio attraverso il computer.










Una simile attività risulta quindi utile anche per la costruzione di tabelle compensative da riutilizzare in seguito.

33 SCHEDA ALLIEVO

NOME _____ CLASSE _____ DATA _____

Body

❖ Completa la tabella ritagliando e inserendo l'immagine che corrisponde al significato della parola.

hair		
eye		
nose		
mouth		
ear		
hand		
arm		
foot		
leg		

INGLESE - ASCOLTARE E PARLARE

220 © 2011 Giunti Scuola S.r.l. - Firenze

STAMPABILE

Figura 20 - Scheda di attività tratta da G. Stella pag 220.

Per familiarizzare con le tabelle compensative le inseriamo negli esercizi di grammatica consolidando così anche le regole grammaticali.

Una volta consegnata la scheda (*figura 20*) si possono spiegare le regole fondamentali, ma soprattutto bisogna spiegare come usare le tabelle per completare l'esercizio. Se si lavora in gruppo è anche possibile partire dalla tabella e creare così nuove frasi, oppure al contrario dalle frasi ricavare una tabella che riassume la regola grammaticale.

Con un software in grado di gestire immagini e sintesi vocale, il bambino con DSA può svolgere autonomamente il l'esercizio anche attraverso la funzione di copia e incolla per evitare gli errori di trascrizione.

Quest'attività oltre a consolidare le regole grammaticali consente di acquisire una maggiore autonomia nella scelta dello strumento adatto per svolgere quell'attività.

NOME..... CLASSE..... DATA.....

Il verbo essere

❖ Con l'aiuto delle tabelle, completa le frasi con il verbo essere nelle diverse forme.

 AFFERMATIVA	
IO SONO	I AM
TU SEI	YOU ARE
EGLI È	HE IS
LEI È	SHE IS
ESSO È	IT IS
NOI SIAMO	WE ARE
VOI SIETE	YOU ARE
ESSI SONO	THEY ARE

 NEGATIVA	
IO NON SONO	I AM NOT
TU NON SEI	YOU ARE NOT
EGLI NON È	HE IS NOT
LEI NON È	SHE IS NOT
ESSO NON È	IT IS NOT
NOI NON SIAMO	WE ARE NOT
VOI NON SIETE	YOU ARE NOT
ESSI NON SONO	THEY ARE NOT

 INTERROGATIVA	
SONO IO...?	AM I...?
SEI TU...?	ARE YOU...?
È EGLI...?	IS HE...?
È LEI...?	IS SHE...?
È ESSO...?	IS IT...?
SIAMO NOI...?	ARE WE...?
SIETE VOI...?	ARE YOU...?
SONO ESSI...?	ARE THEY...?

INGLESE - GRAMMATICA

FRASI AFFERMATIVE

- I _____ happy on Sunday.
- We _____ Italian.
- He _____ a scientist.
- Sara and Marcel _____ angry.
- You _____ clever.

FRASI NEGATIVE

- You _____ not English.
- Linda and I _____ not pleased about it.
- I _____ not cruel.

FRASI INTERROGATIVE

- _____ you from Paris?
- _____ Ricky Italian?
- _____ we alright for tea?



Figura 21 - - Scheda di attività. Tratto da Stella G., Grandi L., *Come leggere la dislessia e i DSA*, pag 223.

Per la comprensione del testo, in questo caso una lettera in inglese, vi proponiamo la seguente attività (figura 22).

NOME _____ CLASSE _____ DATA _____

Questions

❖ Leggi la lettera e rispondi alle domande.

1. Where is Megan from? _____
2. What nationality is she? _____
3. What colour are her eyes? _____
4. Is her hair long or short? _____

Dear Flavia,

Hello! My name's Megan and I'm twelve years old. I've got short blonde hair (it isn't long now – the photo is old!) and green eyes. I'm from San Francisco in the USA. My dad's not American. He's from Liverpool in Britain, but my mum's family are all from this city, so I'm American and British.

We've got an old terraced house. My favourite room is the kitchen. It's big and there's are some armchairs and a TV on the wall (I ♥ TV!). My favourite TV programme is "Buffy the Vampire Slayer" – it's fantastic. I've got a computer (Have you got an email address?) and a DVD recorder.

I've also got a cat, Flossy. She's in the photo, too!

Write soon,
Love,
Megan



▲ (Tratto da: Sky 1, Student's Book, Modulo 2, Longman)

© 2011 Giunti Scuola S.r.l. - Firenze

Figura 22 – Scheda di attività Tratto da Stella G., Grandi L., *Come leggere la dislessia e i DSA*, pag 227.

Prima di tutto suggeriamo agli studenti di leggere gli indici testuali per dedurre di cosa si parlerà. Dopodiché si può passare alla lettura delle domande, così nel momento in cui si andrà a leggere, si focalizzerà l'attenzione in alcune parti del testo cercando anche di individuare le parole-chiave nelle domande e nel testo. Nell'attività proposta per rispondere alle domande possiamo sostituirci al bambino con DSA nella fase di scrittura oppure chiedergli di sottolineare la risposta nel testo.

Con un software come SuperQuaderno è possibile inserire nel testo le immagini, così il bambino riesce ad avere un riscontro immediato di quello che la sintesi vocale legge e può usare l'opzione copia e incolla per superare la difficoltà della scrittura.

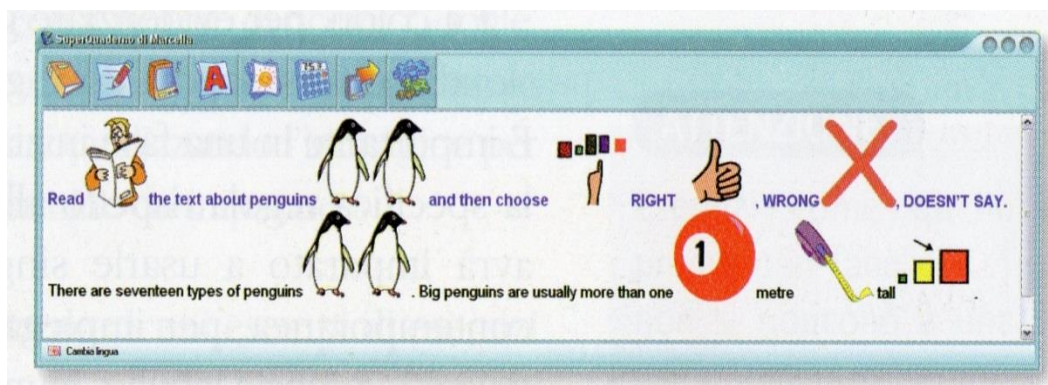


Figura23– Esempio di accoppiamento parole-immagini con il software *SuperQuaderno* (Testo tratto da; M. Musio, M. Villarroel, *Merry team 5*, Eli Ed., 2008).

Un attività di questo genere oltre alla comprensione del testo permette anche un arricchimento del lessico attraverso le immagini.

2.5 Verifiche e valutazione

In conformità all'Art.10 del D.P.R. n.122 del 22/06/2009 “ Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni oggettive di tali alunni; a tali fini nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove di esame, sono adottati, [...] gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei.”

Come già accennato nei capitoli precedenti, anche i criteri per la valutazione devono essere indicati nel Piano Didattico Personalizzato .

In generale, per quanto riguarda la valutazione dei soggetti con DSA, è importante una valutazione formativa e non punitiva poiché l'aspetto emotivo e l'autostima dell'alunno sono fondamentali al fine dell'apprendimento. Le verifiche devono svolgersi in un ambiente sereno e il ragazzo DSA deve usare tutte le misure dispensative e gli strumenti compensativi previsti. Questo non significa avvantaggiare l'allievo, anzi gli permette di non disperdere energie in attività che non riuscirebbe a compiere, come memorizzare formule o recuperare le informazioni, a causa del suo disturbo specifico.

Oltre a valutare il contenuto piuttosto che la forma, è molto importante valutare l'intero percorso dell'alunno, sottolineando i progressi, l'impegno, le conoscenze acquisite, le strategie utilizzate

e il grado di autonomia raggiunto. Bisogna anche fare attenzione alla comunicazione della valutazione: tutti i segni rossi degli errori non fanno altro che sottolinearli, per questo è meglio segnalare gli esercizi svolti correttamente per rinforzare la sua autostima e il suo interesse.

Anche nel momento della verifica l'insegnante, considerate le specificità dell'alunno, dovrà apportare le modifiche necessarie, in termini di qualità e di quantità:

- a livello grafico usare caratteri ad alta leggibilità o “senza grazia” (Arial o Verdana), con dimensione 13/14;
- evitare la scrittura sotto dettatura, di far prendere appunti, di far ricopiare testi o espressioni matematiche dalla lavagna perché sono tutte attività abbastanza complesse per un DSA e lo porterebbero sicuramente a commettere errori;
- cercare di predisporre gli esercizi a complessità crescente e scomporre i compiti più complessi in items più semplici;
- per verifiche di grammatica e matematica preferire esercizi di applicazione dei concetti e di esecuzione corretta delle procedure, piuttosto che esercizi che richiedono definizioni o formule;
- nelle verifiche di comprensione, per i DSA che hanno difficoltà nella scrittura, sono più accessibili le risposte a scelta multipla (formulate in modo chiaro) piuttosto che le domande a risposta aperta, oppure meglio ancora se si utilizza un software con la funzione copia e incolla;

- preparare le verifiche della stessa tipologia di esercizi già svolti in classe, oppure fare delle simulazioni in classe con esercizi simili a quelli della verifica;
- suddividere bene un esercizio dall'altro affinché l'alunno svolga un'attività alla volta;
- spiegare le consegne a voce alta e fornire un esempio per ogni esercizio aiuta non solo l'alunno con DSA, ma tutta la classe;
- se l'argomento della verifica è molto lungo si può svolgere in due tempi diversi: un allievo con DSA compie uno sforzo notevole solo per accedere alle informazioni, quindi si stanca prima e l'attenzione viene meno. È anche possibile dare maggior tempo di esecuzione allo studente DSA, oppure eliminare degli esercizi affinché la verifica sia più corta. In questo caso bisogna però fare molta attenzione perché gli obiettivi devono rimanere gli stessi;
- privilegiare le verifiche orali permettendo anche la programmazione delle interrogazioni: sottolineare l'importanza di ascoltare le interrogazioni degli altri compagni perché aiutano a memorizzare o a capire punti poco chiari del programma. Inoltre è possibile far usare le mappe durante le verifiche orali, affinché lo studente con DSA riesca a recuperare date, termini specifici, formule, ecc.

Tenendo in considerazione tutti questi punti si arriverà ad “Una valutazione che punta alla verifica di come un alunno è in grado di utilizzare le abilità apprese nella risoluzione dei compiti complessi [...] indicata per fornire una traccia del percorso formativo

dell'alunno con DSA, il quale vede riconosciute le proprie capacità e il proprio impegno.”¹⁹

Nello specifico per quanto riguarda le verifiche in inglese, o un'altra lingua straniera, è preferibile effettuare verifiche orali se lo studente è abituato a parlare in lingua altrimenti potrebbe risultare controproducente. Le consegne degli esercizi devono essere chiare, se necessario anche in italiano, meglio ancora se accompagnate da un esempio.

Come già detto, i dislessici fanno molta fatica a leggere e a recuperare informazioni mnemoniche come tempi verbali, formule o regole grammaticali. Per questo motivo sia un esempio, che delle tabelle che forniscono il lessico o regole grammaticali a seconda dell'esercizio da svolgere, risultano utilissimi per gli studenti con DSA. Per gli esercizi sul lessico la modalità di esercizio più convenevole per un DSA è l'associazione immagine-parola in modo che l'alunno si concentri sul significato e non sulla decodifica o sulla scrittura. Un esercizio abbastanza difficile potrebbe essere la scrittura di un dialogo a meno che, non sia scritto in forma diretta e si forniscano delle tabelle con le espressioni da utilizzare. Anche gli esercizi di riordinamento della frase risultano molto complicati per i DSA, infatti sono meglio quelli in cui bisogna inserire le parole mancanti.

¹⁹ (F. Crescenzi, S. Rossi, F. Aurigemma, C. Cammisa, D. Dormi, L. Lopez, R. Penge, I DSA a scuola. Una guida per gli insegnanti, Associazione Italiana Dislessia (a cura di), Libri Liberi, Firenze, 201, pag. 112).

Capitolo III Obiettivi formativi

3.1 Obiettivi dalla scuola primaria fino alla scuola secondaria di secondo grado

“Nella scuola primaria l’insegnante terrà conto della plasticità neurologica e della ricettività sensoriale del bambino, sfrutterà la sua maggiore capacità di appropriarsi spontaneamente di modelli di pronuncia e intonazione per attivare più naturalmente un sistema plurilingue. Nella scuola secondaria di primo grado aiuterà l’alunno a sviluppare il pensiero formale e a riconoscere gradualmente, rielaborare e interiorizzare modalità di comunicazione e regole della lingua che applicherà in modo sempre più autonomo e consapevole.”²⁰

Competenze e abilità da raggiungere alla fine della scuola primaria

Nello specifico uno studente deve raggiungere i “Traguardi, riconducibili ad un livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, del Consiglio d’Europa, per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua inglese” previsti dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012:

“L’alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.

²⁰ Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, del Consiglio d’Europa. DM 31/07/2007, pag. 58 – 59.

Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine.

Svolge compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni.

Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera.”(MIUR)²¹ Gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria sono:

- Comprensione orale: comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciati chiaramente e lentamente.
- Produzione orale: produrre frasi significative; interagire con un compagno per presentarsi, giocare ecc.
- Comprensione scritta: comprendere brevi messaggi accompagnati da supporti visivi o sonori.
- Produzione scritta: scrivere parole semplici e frasi di uso quotidiano attinenti alle attività svolte in classe oppure agli interessi personali.

²¹ Annali della pubblica istruzione, indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, (a cura di) Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Le Monnier, Padova, 2012 pag. 47.

Gli obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria sono:

- Comprensione orale: comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e se esplicitato il tema generale del discorso; comprendere brevi testi multimediali capendo il senso generale e identificando le parole-chiave.
- Produzione orale: descrivere persone, luoghi e oggetti; riferire semplici informazioni afferenti alla sfera personale; interagire in modo comprensibile utilizzando frasi ed espressioni attinenti alla situazione.
- Comprensione scritta: leggere e comprendere brevi testi, cogliendo il significato generale e identificando le parole che già si conoscono.
- Produzione scritta: scrivere messaggi semplici e brevi per presentarsi, fare gli auguri, ringraziare qualcuno, chiedere o dare informazioni, ecc.

Alla fine della scuola primaria l'alunno deve anche essere in grado di riconoscere gli strumenti e le strategie che gli permettono di imparare, infatti deve saper: osservare coppie di parole simili a livello fonetico distinguendone il significato; riconoscere che cosa si è imparato e cosa ancora si deve imparare.

Competenze e abilità da raggiungere alla fine della scuola secondaria di primo grado

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado, nello specifico per l'inglese, devono essere raggiunti "i traguardi riconducibili al Livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa".

“L'alunno comprende oralmente e per iscritto i punti essenziali di testi in lingua standard su argomenti familiari o di studio che affronta normalmente a scuola e nel tempo libero.

Descrive oralmente situazioni, racconta avvenimenti ed esperienze personali, espone argomenti di studio.

Interagisce con uno o più interlocutori in contesti familiari e su argomenti noti.

Legge semplici testi con diverse strategie adeguate allo scopo.

Legge testi informativi e ascolta spiegazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline.

Scrive semplici resoconti e compone brevi lettere o messaggi rivolti a coetanei e familiari.

Individua elementi culturali veicolati dalla lingua materna o di scolarizzazione e li confronta con quelli veicolati dalla lingua straniera, senza atteggiamenti di rifiuto.

Affronta situazioni nuove attingendo al suo repertorio linguistico; usa la lingua per apprendere argomenti anche di ambiti disciplinari

diversi e collabora fattivamente con i compagni nella realizzazione di attività e progetti.

Autovaluta le competenze acquisite ed è consapevole del proprio modo di apprendere.” (MIUR)²²

Gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado sono:

- **Comprensione orale:** comprendere il senso generale e i punti essenziali di un discorso, a condizione che si parli di argomenti familiari; individuare l'informazione principale di programmi radiofonici o televisivi, ma il discorso deve essere articolato in modo chiaro; individuare termini e informazioni che lo studente ha studiato in altre discipline.
- **Produzione orale:** descrivere o presentare persone, compiti quotidiani ecc.; indicare cosa piace e cosa non piace; esprimere un'opinione e motivarla usando frasi semplici.
- **Comprensione scritta:** Leggere globalmente testi relativamente lunghi per trovare informazioni specifiche relative ai propri interessi e a contenuti di studio di altre discipline; leggere testi riguardanti istruzioni per l'uso di un oggetto, per lo svolgimento di giochi, ecc.; leggere brevi storie, semplici biografie e testi narrativi più ampi in edizioni graduate.

²² Annali della pubblica istruzione, indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, (a cura di) Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Le Monnier, Padova, 2012 pag.48.

- Produzione scritta: rispondere a questionari o domande di comprensione del testo; raccontare esperienze, descrivendo sensazioni e opinioni con frasi semplici; scrivere brevi lettere o testi con una sintassi elementare.
- Riflessione sull'apprendimento: rilevare semplici analogie o differenze tra comportamenti e usi legati a lingue diverse; riconoscere come si apprende e che cosa ostacola il proprio apprendimento.

I traguardi (riconducibili al Livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa) da raggiungere al termine della scuola secondaria di primo grado per *la seconda lingua comunitaria* sono:

“L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.

Comunica oralmente in attività che richiedono solo uno scambio d'informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.

Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente.

Legge brevi e semplici testi con tecniche adeguate allo scopo.

Chiede spiegazioni, svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante.

Stabilisce relazioni tra semplici elementi linguistico-comunicativi e culturali propri delle lingue di studio.

Confronta i risultati conseguiti in lingue diverse e le strategie utilizzate per imparare.”²³.

Gli obiettivi di apprendimento alla fine della classe terza della scuola secondaria di primo grado per la seconda lingua comunitaria sono:

- Comprensione orale: capire istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di brevi messaggi orali in cui si parla di argomenti conosciuti; comprendere brevi testi multimediali identificando parole chiave e senso generale.
- Produzione orale: descrivere persone, luoghi e oggetti familiari utilizzando parole e frasi già studiate; riferire semplici informazioni attinenti alla sfera personale; interagire in modo comprensibile, utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione.
- Comprensione scritta: comprendere testi semplici su argomenti conosciuti.
- Produzione scritta: scrivere testi semplici per raccontare esperienze, fare gli auguri, ringraziare qualcuno, dare informazioni. Possono anche esserci degli errori, l'importante è che non compromettano la comprensibilità del messaggio.
- Riflessione sull'apprendimento: osservare le parole nei contesti d'uso e rilevare le eventuali variazioni di significato;

²³ Annali della pubblica istruzione, indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, (a cura di) Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Le Monnier, Padova, 2012 pag.49.

confrontare parole e strutture relative a codici verbali diversi;
riconoscere i propri errori e i propri modi di apprendere le
lingue.

È interessante vedere come I traguardi e gli obiettivi mettono in evidenza alcuni aspetti importanti dell'apprendimento delle lingue straniere come la riflessione sulla lingua, intesa come conoscenza delle strutture grammaticali e lessicali necessarie allo svolgimento delle azioni comunicative richieste; la competenza plurilingue e pluriculturale, necessaria alla formazione di ogni cittadino europeo; la capacità di valutare i propri risultati, riconoscere i propri errori e le proprie modalità di apprendimento, sempre nell'ottica di una crescita autonoma e consapevole: di qui l'importanza di strategie di apprendimento, autovalutazione, recupero, monitoraggio dei progressi dello studente; la possibilità, almeno per l'inglese, di utilizzare la lingua anche per apprendere contenuti di altre discipline.

Competenze e abilità da raggiungere alla fine della scuola secondaria di secondo grado

“I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e

nel mondo del lavoro.” (DPR, n. 89 del 15 marzo 2010, Art.2, comma 2).

Secondo le Indicazioni Nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali del D.P.R. n.89/2010 “Lo studio della lingua e della cultura straniera comprende lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative e lo sviluppo di conoscenze relative all’universo culturale legato alla lingua di riferimento. Alla fine dell’intero percorso liceale lo studente deve raggiungere di un livello di padronanza riconducibile almeno al Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. [...]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.”

Nello specifico gli obiettivi linguistici e culturali da raggiungere al primo biennio sono:

- comprensione, globale e selettiva, di testi orali e scritti su argomenti noti inerenti alla sfera personale e sociale;
- produzione di testi orali e scritti, lineari e coesi per riferire fatti e descrivere situazioni inerenti ad ambienti vicini e a esperienze personali;
- interazione, anche con parlanti nativi, in maniera adeguata al contesto;
- riflessione sulla lingua e i suoi usi, anche in un'ottica comparativa;
- riflessione sulle strategie di apprendimento della lingua straniera per essere autonomi nello studio;
- 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.

Gli obiettivi di lingua e cultura da perseguire durante il secondo biennio sono:

- comprensione globale, selettiva e dettagliata di testi orali/scritti attinenti alle aree di interesse di ciascun liceo;

- produzione di testi orali e scritti strutturati e coesi per riferire fatti, descrivere fenomeni e situazioni, sostenere opinioni con le opportune argomentazioni;
- interazione, anche con parlanti nativi, in maniera adeguata sia agli interlocutori sia al contesto;
- riflessione sulla lingua e i suoi usi, anche in un'ottica comparativa;
- riflessione sulle strategie di apprendimento della lingua straniera per trasferirle ad altre lingue;
- comprensione di 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);
- comprensione e contestualizzazione di testi letterari di epoche diverse;
- analisi e confronti di testi letterari, ma anche produzioni artistiche provenienti da lingue/culture diverse (italiane e straniere);
- studio di argomenti provenienti da discipline non linguistiche in lingua straniera;
- utilizzo di nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione per approfondire argomenti di studio.

Solo per il liceo linguistico è prevista anche la lettura, analisi e interpretazione di testi letterari con riferimento ad una pluralità di generi quali il racconto, il romanzo, la poesia, il testo teatrale ecc.,

relativi ad autori particolarmente rappresentativi della tradizione letteraria del paese di cui si studia la lingua.

Infine gli obiettivi del quinto anno:

- raggiungimento del Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento;
- produzione di testi orali e scritti (per riferire, descrivere, argomentare);
- riflessione sulle caratteristiche formali dei testi prodotti per raggiungere un accettabile livello di padronanza linguistica;
- consolidamento dell'uso della lingua straniera per apprendere contenuti non linguistici;
- approfondimento di 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;
- analisi e confronto di testi letterari provenienti da lingue e culture diverse (italiane e straniere);
- comprensione e interpretazione di prodotti culturali di diverse tipologie e generi, su temi di attualità, cinema, musica, arte;
- utilizzo delle nuove tecnologie per fare ricerche, approfondire argomenti di natura non linguistica, esprimersi creativamente e comunicare con interlocutori stranieri.

Questi sono gli obiettivi ed i traguardi, indicati dalle Indicazioni Nazionali, da perseguire durante tutto il percorso didattico formativo dalla scuola primaria fino alla scuola secondaria di secondo grado. Ovviamente per gli studenti con DSA gli obiettivi varieranno a seconda delle specificità del disturbo, o dei disturbi, e saranno chiaramente esplicitati nel Piano Didattico Personalizzato.

3.2 L'autovalutazione come obiettivo

Il processo di revisione e controllo è molto importante per rendere consapevole lo studente dei suoi errori, ma bisogna fare attenzione a rendere questa fase costruttiva e non demoralizzante.

Ad esempio gli elaborati scritti devono essere controllati dal punto di vista del contenuto, affinché sia pertinente alla consegna, e dal punto di vista della comprensibilità del testo prodotto. I dislessici spesso non rileggono mai i loro elaborati perché, come abbiamo visto, l'attività di lettura e decodifica appare impegnativa e difficile. Bisogna quindi procedere per gradi iniziando dagli errori della parola, per allargarsi poi alla frase ed arrivare fino all'intero discorso. In questa fase è fondamentale sollecitare l'autocorrezione, contribuendo così anche all'autoefficacia.

Per arrivare ad autocorrezione bisogna innanzitutto individuare gli errori che lo studente commette più frequentemente. In questo modo si possono poi definire gli obiettivi, individuando gli errori più gravi, che impediscono la comprensione del testo, e quelli meno gravi. Può essere utile creare degli schemi, ad esempio delle regole grammaticali o dei tempi verbali, da tenere sottomano nel momento

della revisione. Questo permette la “caccia all’errore” in maniera autonoma da parte dell’alunno che dovrà così autocorreggersi. Il ruolo dell’insegnante risulta ancora una volta molto importante anche per l’aspetto emotivo: l’insegnante, nonostante tutti gli errori, deve premiare anche i piccoli miglioramenti e l’impegno dell’alunno ricordando sempre che l’obiettivo non è non fare errori ma produrre un testo comprensibile.

Uno strumento utile per autocorreggersi è ancora una volta la sintesi vocale che rileggendo le frasi parola per parola facilita la riflessione sull’aspetto sonoro della parola. Quando si scrive con alcuni software bisogna fare attenzione alla “correzione automatica” che corregge e sostituisce le parole durante la digitazione. È assolutamente sconsigliata per i DSA poiché non è affidabile. Tuttavia un’attività utile con il correttore ortografico, potrebbe essere quella di individuare l’errore e poi scegliere l’alternativa proposta migliore. Uno strumento simile è il “suggeritore” per correggere gli errori segnalati dal software. Diventa utile per un DSA se è possibile “leggere con le orecchie” i suggerimenti delle correzioni.













Anche le verifiche rappresentano un momento importante per l’autovalutazione. Il ripasso prima della verifica è d’aiuto perché lo studente può dare un voto approssimativo sulla sua preparazione e poi confrontare il suo voto con quello dato dall’insegnante. Dopo la verifica con l’aiuto di Check –list di autovalutazione (*figura 23*), lo studente potrà valutare da solo se è riuscito o meno nell’attività che

doveva svolgere, avviando una riflessione sulle modalità di apprendimento, sul risultato ottenuto e sulle attribuzioni.

CHECK - LIST

AUTOVALUTAZIONE

NOME:
 SCHEDA ALIBO N°:
 AREA:
 CLASSE:
 AREA SPECIFICA:
 DATA:

					
Sono riuscito/a grazie...	al mio impegno	alla mia bravura	alla fortuna	all'aiuto di ...	al compito facile
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
					
Non sono riuscito/a a causa...	del mio poco impegno	della mia scarsa bravura	della sfortuna	del mancato aiuto	del compito difficile
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© 2011 Giunti Scuola S.r.l. - Firenze

Figura 2416 - Scheda di autovalutazione tratta da G. Stella.

3.3 A casa con l'homework tutor

Anche per lo studio a casa bisogna attenersi ad alcune raccomandazioni. Nel PDP deve essere indicato anche come e per quanto tempo un soggetto con DSA deve studiare a casa. Cornoldi (2010) suggerisce che a casa non può essere considerato un tempo superiore ad un'ora per la scuola primaria, e due ore per quella secondaria. Nel caso in cui il bambino frequenta il tempo pieno allora i tempi andrebbero dimezzati ancora.

Negli ultimi anni si sta sviluppando una nuova figura legata più che altro all'ambito domiciliare ed è quella dell' "Homework Tutor": è una figura professionale che opera nel campo dell'educazione e del sostegno principalmente domiciliare a soggetti con fragilità nell'apprendimento e possibile rischio di abbandono scolastico e/o difficoltà di integrazione sociale. E' uno specialista esperto di processi di apprendimento che sa utilizzare metodologie e strumenti per aiutare il ragazzo a gestire i processi organizzativi e di pianificazione dello studio. L'Homework Tutor è quindi una figura formata e preparata per offrire un intervento di tutoring che miri allo sviluppo delle competenze esecutive, cioè le abilità nel pianificare e portare a termine le attività di studio. Nello specifico l'homework tutor pianifica e progetta gli interventi di tutoring, individuando le metodologie più efficaci per fronteggiare le difficoltà dell'alunno; gestire il rapporto con la famiglia e i docenti del ragazzo valutando i risultati raggiunti.

Conclusioni

I nuovi studi nel campo dei DSA richiedono alla scuola un maggiore impegno nella formazione dei docenti che spesso ignorano questi disturbi, confondendoli con svogliatezza, distrazione o scarsa motivazione.

Come si è visto i soggetti con DSA non sono persone meno intelligenti ma hanno un modo diverso di “funzionare” se così possiamo dire. Il ruolo della scuola è quello di renderli consapevoli delle proprie difficoltà, ma soprattutto delle proprie capacità affinché diventino autonomi e capiscano come aggirare gli ostacoli che si presentano utilizzando le strategie di apprendimento più adatte alla situazione o all’attività da svolgere. L’autonomia raggiunta non è finalizzata solo all’ambito scolastico, l’obiettivo che si deve raggiungere è formare delle persone capaci di affrontare le difficoltà della vita ed elaborare il proprio progetto di vita. La scuola deve contribuire a garantire lo sviluppo armonico di tutte le potenzialità dell’alunno e realizzare la prima alfabetizzazione culturale che non può eludere da un adeguato equilibrio affettivo-sociale e da una positiva immagine di sé. Lo studio della lingua straniera permette al ragazzo con DSA di rapportarsi a persone di una diversa cultura riuscendo così a sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire gli strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva in un contesto oltre i confini nazionali e quindi molto più ampio.

L'insegnante riveste un ruolo fondamentale, insieme alla famiglia, per i ragazzi con DSA perché sarà proprio la scuola a fornire gli strumenti necessari per compensare le difficoltà e sviluppare le potenzialità del ragazzo affinché si realizzi a livello scolastico, ma più in generale nella vita.

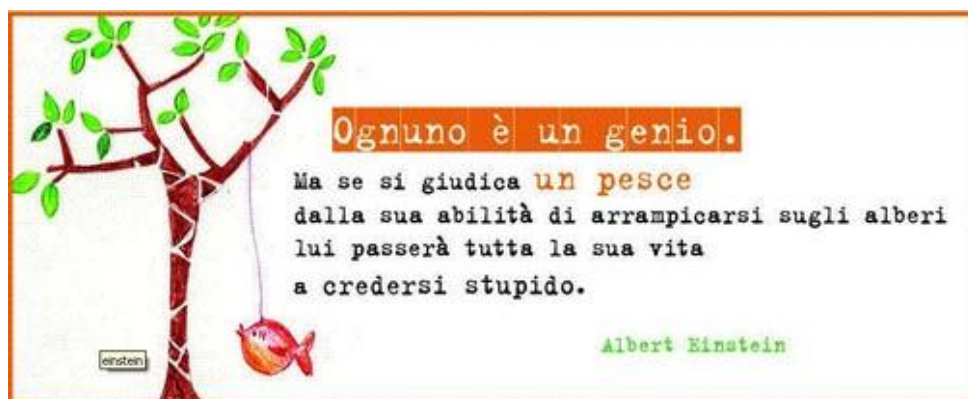


Figura 17 - Fonte: www.google.it

Sviluppi futuri

FLLD- foreign language learning disability.

Le difficoltà che si incontrano durante lo studio di una lingua straniera possono essere considerati un disturbo come la dislessia, la disgrafia, la disortografia o la discalculia?

Secondo uno studio condotto da un professore americano Richard Sparks esisterebbe un nuovo disturbo legato all'apprendimento della lingua straniera: foreign language learning disability FLLD. Non ci sono ancora pubblicazioni di studi che supportano effettivamente questo tipo di “disturbo” e lo definiscono tale.

Nei suoi studi Sparks ha quindi ipotizzato l'esistenza di questo disturbo nell'apprendimento di una lingua straniera, ma come gli altri DSA non è facile da riconoscere. Il professore ha condotto degli studi comparando le performance in lingua straniera di studenti con e senza DSA con i rispettivi livelli di QI: “ I nostri studi hanno mostrato che studenti con diagnosi di disturbo dell'apprendimento che seguono corsi di lingua straniera non mostrano differenze nel conseguimento accademico e cognitivo (nel leggere, scrivere, lessico, spelling) rispetto agli studenti senza diagnosi di un disturbo ma scarsamente preparati”.

Gli studi hanno notato che studenti con disturbo di apprendimento non mostrano problemi particolari nell'apprendimento della lingua straniera rispetto a quelli riscontrati da studenti senza un disturbo specifico d'apprendimento.

Per diagnosticare questo tipo di disturbo si tiene conto di:

- discrepanza con misure standard d'intelligenza;
- fallimento nei corsi di lingua;
- voti bassi nei corsi di lingua straniera;
- divario tra i test d'intelligenza e i test attitudinali delle lingue straniere come il MLAT, the Modern Language Aptitude Test.

I test per misurare il QI non sono un indicatore per la conoscenza della lingua straniera, ma alcuni studiosi hanno proposto una diagnosi sulla base dei risultati di questi test e sull'indebolimento nell'area delle abilità ma, sottolinea Sparks, quest'indebolimento deve essere notevole rispetto alla media delle persone con DSA.

Il professore ha anche notato che è difficile definire un disturbo come questo poiché la media delle persone che non sanno leggere, scrivere o comprendere una lingua straniera è molto alta.

Il MLAT è dagli anni '60, il test attitudinale per le lingue straniere più usato. Alcuni studiosi hanno proposto che una differenza tra i risultati del MLAT e del QI, o tra MLAT e lingua madre potrebbero portare ad una diagnosi di FLLD. Sparks non è d'accordo con questa teoria perché crede che non si possa fare una diagnosi sulla base di un test attitudinale e perché la normativa del MLAT risale al 1958.

Sparks conclude dicendo che per via di tutte queste ragioni non c'è un vero e proprio disturbo che si possa chiamare FLLD, ma invita i

ricercatori a concentrarsi sullo sviluppo di metodi efficaci per insegnare una lingua straniera a studenti con delle difficoltà.

Introduction

In the past years the knowledge of difficulties and troubles in learning, has spread among the population, considering that in our social context a big percentage of school population has problems in reading, writing and calculus; those troubles influence school reports causing lower self-esteem and severe adaptation problems.

IDO, the Italian institute of “ortofonologia” (diagnosis and rehabilitation center), during the last conference on “dyslexia” has underlined how anxiety and low self-esteem affect children’s abilities to use properly concentration and memory, causing problems in learning. However Learning Disabilities in its wholeness is still an unexplored world.

People with dyslexia are not less intelligent than normal people but due to a neurodiversity in their brain, they have bigger problems in writing, reading, calculus and they are not as fast as they should be; people with learning disabilities can finish all years of school and can go to college, and also find a job that satisfies their qualities.

Teachers and families collaboration is very important in the first years of school when the child starts to learn how to write and read, in this part of their lives they have to find the right strategy for the child so that he will be able to do most school activities by himself.

This thesis will analyse the difficulties and the characteristics of students with LD and specifically the difficulties they meet learning

a new language, in order to program and put in action valid strategies and interventions to potentiate the deficient abilities.

I followed a seminar for English teachers “Teach English to dyslexic students in primary and secondary school” organized by Oxford University Press in collaboration with the Univeristy Ca’Foscari of Venice. There will also be deeper examinations on study methods, on comprehensive methods and also on the emotional sphere.

Chapter I What are Learning Disabilities?

The acronym SLD indicates specific learning disabilities. Between 3% and 4.5% of school children in Italy have Dyslexia and only 0.9% of them is followed properly in their education. People with LDs are not less intelligent than others; their problems are related to a neurobiological origin: their brain activities in reading and writing work in a different way, and do not affect general intelligence. A person with a LD gets tired quicker because he has to use a lot of energy to focus on something, also they make more mistakes which brings them to develop lower self-esteem causing frustration and uncomfortableness. Except in severe cases, by using the right methods, their difficulties tend to dissolve after years. It is very important to understand the specific trouble in order to focus on the right approach.

LDs are diagnosed when the results of a test on reading, writing and calculus are under the estimate line for the child with such age, such intelligence level and education.

LDs are divided in:

- Dysgraphia: learning disability in writing, which will result with an untidy writing.
- Dysorthographia: learning disability in spelling.
- Dyscalculia: learning disability in math.
- Dyslexia: learning disability in reading.

Dyslexia

According to The International Dyslexia Association “Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede the growth of vocabulary and background knowledge.”

Dyslexia has a neurological origin; even if it does not have a unique cause, research and science have demonstrated a genetic cause that produces significant anomalies in various brain parts; the right side of the brain is involved in the neurodiversity.

Dyslexia reveals its characteristics when reading out loud, it appears to be slower and less correct, this is because there is a deficit in the phonological part of the language: this means that in the moment the child is reading, the meaning of the word stands out more than the way it is written on paper, so he focuses on the general meaning.

4 theoretic methods try to explain dyslexia:

- Phonetical deficit: brings problems in reading new words.
- Automatism deficit: brings problems in doing more than one thing at a time.

- Sight and hearing deficit: sight defect brings problems in analysing words and the hearing defect affects the decoding process of the words in sounds and syllables.
- Attention deficit

Only in 2010 Dyslexia has been recognized as a pathology, most of times children in school were accused of being lazy and distracted, because people were unaware of the existence of all these pathologies. The Italian Law n.170/2010 represents a starting point towards helping children with LD in school, because it recognizes the presence of specific learning disabilities, and it stabilizes the goals to guarantee the right to education, to assure equal opportunity in the social development contest. It also underlines the importance of teacher's knowledge towards this disability and to be able to recognize the first indicators of LD in order to work with the family immediately; children in school should be followed by specialized personnel and all children should have a specific approach to their disability.

In a clinical aspect, the diagnose of LD cannot be made before the end of second class for the writing and reading aspect and not before the end of third class for calculus problems, this means that intervention towards such disability can not start properly until forth class. The quicker the diagnose is made less difficulties the child will develop in reading, writing and calculus; and it will also reduce the risk of secondary psychological problems and reduces the incidence of early school leaving.

In the last years, multiple researches and prevention initiatives have been conducted on the national territory with different methodologies and instruments; the risk indicator mostly found is the phonological ability, such as the ability to reproduce phonetically the words and being able to manipulate them; from this difficulty can accrue troubles in memorizing and automaticity. Easy and quick things can be tiring and hard for a dyslexic child, such as: distinguishing similar sounds (M/N), recognize rhymes, isolate sounds, transform letters into sounds, spelling, work with multiple activities (like reading and writing together), repeating complex words from a different language. This does not mean that a dyslexic child cannot learn to do all of these things, it means he needs help in order to memorize and learn how to do all the above mentioned activities. This is why an early diagnosis is important, recent studies show how only half of the children with LD received the right diagnosis and help. Screening should be brought out by teachers and specialized personnel, the most used is the research-action method by using questionnaires and direct observation, collective and individual instruments.

Also there is a social-environment risk; children who are born in families with already a child with LD have a 4 times greater possibility to develop such inconvenience; this is another reason why prevention and knowledge play a very important role in the child's education.

In 2009 the collaboration between AID (Italian Association of Dyslexia), FTI (Fondazione Telecom Italia) and MIUR, started an

important initiative “Non è mai troppo presto” (“It’s never too early”): it wants to define and experiment a new screening protocol to be used in the future on the national territory; the screening process was brought out with the help of teachers for the whole project trough out all the years.

In 2006 an event called Consensus Conference was promoted by AID in collaboration with other associations, it drew up guide lines and defined clinical standards, that were shared with diagnosis and rehabilitation and the principal goal was to create a screening protocol scientifically reliable and replicable in a homogenous way, to individualize the most sensible risk indicators and verify the best specific didactic method.

Chapter II LDs and foreign languages

“Every student plays his own instrument, there is nothing we can do. The hard thing is to understand our musicians and find the harmony. A good class is an orchestra that tries the same symphony.[...] the pleasure of the harmony makes them all progress, so at the end even the small triangle will know music, maybe not in a outstanding way like the violin, but it will know the same music.”²⁴ (Pennac)

If we reflect on this expression we can understand how each and every child’s diversity can be understood like a strength point, using a right cognitive style, for each characteristic. Most of times these strength points are not used and valorised, so every child uses adapting methods not very congenial for his difficulties; on the contrary these particular characteristic are important to exceed obstacles and difficulties.

Let’s see what problems can occur in learning for a person with a LD.

The first step to learn something is the access to information. In a written text there are two main problems for dyslexic people: the difficulty in decoding and the difficulty in short term memorising; this does not prevent a person with LD to read a written text. To face the above stated difficulties there are various forms of access to information, for example “reading with the ears” and all fonts that use sensorial canals that permit to access the information.

²⁴ D. Pennac, *Chagrin D’ecole*, III,7,p 107-108.

The second step is the comprehension: the solution mostly used is to simplify the text, highlighting the important parts. For this type of operation it's necessary the presence of an adult so this method is not very good to help the person achieve its own autonomy. Other activities that help to understand a text are: dividing it into paragraphs, priming (such as reading the question before reading the text in order to focalize the attention on the important parts), find key words using special instruments.

The third step of the pyramid consists in "the elaboration and selection of information". In this phase the person completes the comprehension stage and prepares himself for the last phase, when he has to memorize the information. It is helpful in the third stage to use intellectual maps, images and schemes to select and elaborate information.

The fourth step is the most important one, it's the "information storage". A person with LD has a lot of problems in both his long and short-term memory, because of the difficulty to memorize dates, names formulas and verbs. So the Italian Ministry of Education, Universities and Research (MIUR) provides compensative instruments. There are no strong rules in how to use them, but it should always be kept in mind to adapt them to the student's characteristics.

Last and fifth step is "the recovery of contents". This stage is important because it consists in checking and verifying that the person with LD has properly understood the text. It is efficient the use of a recording machine, so that the person can rehear

him/herself and learn how to express him/herself properly, becoming conscious of his preparation and it also stimulates the self-correction.

The info can be acquired in four different ways:

- visual-verbal: such as using class notes, reading them over, the use of summaries, use of diagrams;
- visual-nonverbal: such as using images, drawings, graphics, colors, everything that belongs to “visual learning” ;
- auditory: prefers the use of hearing, the strategies to valorize this type of apprentice are the use of records, use of audiobooks, working together.
- kinesthetic: it consists in transforming theory into matter where it’s possible, dividing study moments from resting moments and alternate sitting moments with standing up ones.

People with LDs find major difficulties acquiring information through the visual-verbal channel because it is based on reading and writing activities; the ones they privilege are the auditory and gestural channels.

LD people tend to find creative solutions to problems because they have a different general view of things. It is a primary importance to understand how the person with LD “works”, to help them overcome their problems, valorizing their strength points and using the right strategic study. Children with learning disabilities see teachers in different ways they can see them as lifejackets or

lifeboats or trampolines: seeing the teacher as a lifejacket is a good thing because he will see them as a help stand; in the second case it is not a good thing because it will compromise the child's research for autonomy; a trampoline-teacher is the one who gives the child the right help so that he can complete his work in autonomy.²⁵

IEP stands for "Individualized Education Program" it is essential for planning the right didactic steps and for applying the proper compensative instruments; it is made on the beginning of the year by teachers, it is a contract between the family, the teachers and the school: it has to be checked at least once or twice a year. It contains information about: students' data, description of working ability tools, characteristics of learning process, individualization of eventual alteration of disciplinary aims, methodological strategies, criteria of verification and evaluation, and it is a sort of pact with the family.

Metacognitive strategies help LD student to develop consciously multi-sensory learning methodologies. The goal is to form a student able to put in act the right learning method for his characteristics. The metacognitive method is finalized to produce an autonomy and satisfied student.

The tools used to achieve "autonomous knowledge" are compensative instruments (all tools that help express their potentials) and dispensatory measures (didactic strategies that a teacher can put in action in order to render requests more efficient in the alumn's apprentice). The MIUR normative proposes and lists

²⁵ G.Stella in his book "Come leggere la dislessia e i DSA" gives these definitions.

compensative instruments (month tables, alphabet, computers with video writing programs and vocal synthesis, calculator, recorder) and dispensatory measures (notes from: reading out loud, use of printed vocabulary, learn of timetables; in severe cases notes of the foreign language in written mode, programmed interrogations).

High technology tools are being very helpful in transmitting the student's autonomy in the learning process, computer tools valorize various important aspects, like interactivity, multisensory; and they help overcome specific LD obstacles making learning easier. Paper books remain the main didactic source used in schools because they contains both written and extra textual indexes which help understand contents without having to read the whole article, this is very important for a child with LD because in their brains the visual canal overcomes the written one, so they tend to think by images and pictures.

Over the years book editors have developed specific paper books for dyslexic children, to help them achieve their goals in school; they have the same contents has the standard books but they contain more pictures, important phrases are usually written with bigger fonts, key words are usually wrote in blacker writing and they are usually written in bigger character 13-14 size in Arial or Verdana style. We can also find the same book in pdf version, which permits to directly listen to the written texts. Audiobooks contain the audio version of the book, which is distributed in cd or mp3 version. The best solution is a software that combines both the

visual and the vocal synthesis: the first one allows the student to follow on paper the words and the second one permits “to read with the ears”, but the two parameters are indispensable: it has to have a pleasant voice and has to be efficient.

The most used software to learn foreign languages are:

-SuperQuaderno: a digital copy that permits to read and write, with karaoke effect.

- Personal Reader: reads articles on USB flash drives, it includes Loquendo vocal synthesis, karaoke effect and transforms texts into mp3. Some versions can manage up to three languages Italian, English, French, Spanish and German.

-Alpha Reader: a text reader on USB flash drive, it has all above functions in the plus version and it has vocal synthesis; it includes two Italian voices and one English but you can also add another one.

-LeggiXme: reads all computer texts, it is necessary to select them and you can listen just by pressing the play button. It has karaoke effect and you can also save audio versions. It uses Google as a translator so it can be used just online.

Both vocal synthesis and adult reading are helpful for a dyslexic child, the first one gives the child autonomy and the second one can help understand more the meaning of articles, especially the most difficult parts. But they both have “cons”: vocal synthesis can sometimes be hard to use especially on finding the right page and

understanding the voice; adult reading can be interfering in reaching autonomy.

To help dyslexic children to study there are other important tools such as maps and they are structured in different ways:

- Conceptual maps: graphic representations of key words connected by lines and geometrical shapes.
- Mental maps: they have a single centered word surrounded by images and colors; their goal is to stimulate thinking.
- Multimedia maps: have both conceptual and multimedia maps. They are composed by images and key word.

All of these tools will help the child to gain autonomy, but we have to keep in mind that they do not eliminate their difficulties; they only help to overcome specific obstacles.

Children and young adults with LDs have bigger difficulties in learning foreign languages specially English and French because they don't always have the same correspondence between phonemes and graphemes. It's necessary to use an oral approach rather than a written one when we start to teach a new language to a dyslexic child, because of the difficulty in reading for dyslexic people. It's very hard to learn a foreign language for dyslexic children, it's important that the teacher makes it a pleasant activity using rhymes, songs, listening stories and using new technology because this helps to give a multisensory aspect to the language, which as we have already seen, helps people with LD to learn something.

Some tools that help in learning new languages are mother tongue vocal synthesis (help overcome decoding difficulties), images (help memorize), maps and tables in both languages, online vocabulary, research by images and the use of a translator. The best way to learn a new language is by listening, it helps to develop comprehension, the right pronunciation and encourages cooperation with other class members who help to find the right learning strategy. Especially for a person with LD, it is recommended to reduce learning by heart and translating exercises.

To learn a new language a multisensory approach is the best method for the whole class. The first difficulty a child observes when starts to learn English is the phonetic difficulty (new sounds – TH/-CH/ etc.) and orthographic difficulty (there's no unique correspondence between graphemes and phonemes). In the phonetic difficulties we have vocal ones:

-DISH [i]/ TIGER [ai]

-CUBE [iu]/ PUT [u]

-HAPPY [i]/ FLY [ai]

The most orthographic difficulties are in the same sounds:

-REAL EYES/REALIZE/ REAL LIES

- BUY/BY

To help memorize a sound we can associate it to a body movement, this way we activate the gestural channel.

It is also important a systematic work expressing the specific goals to achieve. Frequent sum ups are useful during lessons, they keep the attention of the whole class and at the same time they let children repeat a concept. It's also necessary to avoid frustrating activities for someone with LD, it is counterproductive out put him "under pressure": reading out loud, homework with many activities, exercises to do in a short time, improvisation activities and exercises that takes a long time because attention lessens when a child is tired. All of the above listed activities are not impossible for a child with LDs, but the teacher can help him by giving him pre-homework activities.

Textual and extra textual indexes are useful for comprehension of an English text; they permit to have a global idea of what you are going to read. After reading textual indexes it's helpful to read the questions, helping to focus on the important parts. In English, like in Italian, "WH QUESTIONS" help immediate information recruitment, especially if they are enriched with maps and images, which expedites work for people with LDs. Another strategy is to find key words. Once the child with LD overcomes the decoding process he can carry out intense activities, with the right adaptations (dispensatory measures). It is important to point out the orders and make sure that they are clear, it is helpful for a dyslexic child to have the instructions in his mother tongue. The easiest exercise is to combine words and images or true and false statements. In activities like "read and do" difficulties are based on the hardness of "do": it can be an activity like read and color, or

read and respond, or read and summary; a dyslexic child can underline the answer in the text.

For grammar, the best option is not learning by heart. Summary graphs are fundamental, because they sum up all grammar rules; once the child acquires confidence with one chart, you can provide the next one and so on, and in the meantime give him harder exercises each time.

To increase lexicon, there are loads of activities like: labeling (permits an immediate translation), research by images (the child can look for the word he doesn't understand by looking for the picture).

Another difficulty that a child encounters when he has to learn a new language is understanding its culture, in this case it is also helpful to use specific software to overcome obstacles in the reading-writing process. We propose 4 activities: recognize English sounds and understand their meaning, increase the lexicon in a specific sphere, use the grammar chart and familiarize with them and use the right strategies to understand a text.

To understand specific sounds in the English language it is helpful to use songs then in a second moment you can ask the children what the song was about, or ask them to connect words to images; this activity can be performed with an adult or with the computer, this kind of activity helps increasing lexicon, pronunciation and comprehension. To increase the lexicon a good activity is to ask children to connect the new words to images. To help familiarize

with the grammar charts you can insert them in the middle of grammar exercises and explain to the children how to use them properly.

Evaluation criteria has to be expressed in the IEP, when evaluating a child with LD it is important not to punish them, because the emotional sphere and self-esteem are fundamental in the learning process. Evaluations have to be conducted in a calm space and the child with specific learning disabilities can use all the compensative tools provided; they have to evaluate the content more than the form, and look at the whole pupil's course, strategies and autonomy level. During the correction phase, teachers should write in a clear and legible way and avoid using red pen, because it lessens the child's interest and self-esteem; during the evaluation test teachers should use multiple choice answers or a software that permits the operations such as copy and paste, prepare test with similar exercises that already had been done in class, and divide neatly each exercise from the next, explain out loud every exercise and make sure the child has completely understood what he has to do; when it is possible teachers should privilege oral tests and program in advance the dates of tests.

Considering all these information it is very important an exhaustive evaluation that consider the strategies that the student uses to solve complex work and exercises. It has to indicate the LDs child

training process information, who sees recognized his abilities and effort.²⁶

To evaluate the level of knowledge of a foreign language like English it is advantageous to use oral tests especially when child is used to speak another language. As already stated, dyslexic children find it hard to read and to research grammar rules and verbal forms, so you can provide tables and grammar rules based on the exercise they have to complete. For vocabulary exercises it is more useful, for a dyslexic, to associate a word to an image so he can concentrate on the meaning of the word and not on how to read it; a dyslexic child will find it hard to write a dialogue unless you provide phrases to use.

²⁶ F. Crescenzi, S. Rossi, F. Aurigemma, C. Cammisa, D. Dormi, L. Lopez, R. Penge, I DSA a scuola. Una guida per gli insegnanti, Associazione Italiana Dislessia, Libri Liberi, Firenze.

Chapter III School objectives

“In primary school teachers will consider the child’s neurological qualities and sensorial receptivity, focusing on his ability to spontaneously find the right model to learn pronunciation and intonation in order to activate in a natural way a multi-language system. In secondary school teacher will help the student to develop a formal taught and to gradually recognize language rules and re-elaborate ways to communicate, so that he will use in a conscious and autonomous way”²⁷ .

At the end of primary school a student should have reached an A1 level according to the Common European Framework of Reference for languages by the Council of Europe. He will be able to: understand short oral and written messages within the family ambit, simply describe orally and in written way elements of his own life, interact in games, communicate in a comprehensive way using memorized phrases.

At the end of third class the aims are:

- Oral comprehension: understand vocabulary, instructions, and everyday phrases, pronounced clearly and slowly.
- Speaking: ability to pronounce significant phrases, he will be able to introduce him/herself to a schoolmate etc.
- Written comprehension: he should understand short messages accompanied by sonar and visual support.

²⁷ Common European Framework of Reference for languages, Council of Europe, DM 31/07/2007, pag. 58– 59.

- Writing: ability to write easy phrases and every day expressions within the school sphere or family sphere.

At the end of fifth class the aims are:

- Oral comprehension: understand short dialogues, instructions and every day expressions if pronounced slowly and clearly; understand short multimedia texts understanding the general meaning and individualizing key-words.
- Speaking: describe people, places and objects; refer simple information about the personal sphere; interact in a comprehensive way using phrases and expression related to the situation.
- Written comprehension: read and understand short texts, understanding the general meaning.
- Writing: write short and simple messages, introduce himself, ability to congratulate and thank someone, ask and give information etc.

At the end of primary school he should also be able to recognize the right strategies and methods that help him learn, in fact he should be able to observe couples of words phonetically similar and distinguish their meaning.

At the end of first level secondary school a student should have reached an A2 level according to the Common European Framework of Reference for languages by the Council of Europe.

Specifically, at the end of third year the aims are:

- Oral comprehension: understand general meanings and focal points of a dialogue; individualize the main information in television and radio programs but the dialogue has to be clear and easy.
- Speaking: describe and presents people and everyday work etc.; indicate what he likes and dislikes; give an opinion and motivate it using easy phrases.
- Written comprehension: reads mid-length texts to find information related to the needed sphere; read guidelines on how to use an object or how to work a game, etc.; read short stories, simple biographies.
- Writing: answer to questionnaires or comprehension questions; describe sensations and opinions with simple phrases; writes short letters and texts with an elementary syntax.

Also he will be able to find analogies and differences in behavior and usage in different languages; recognize what helps and what interferes with learning.

At the end of secondary school, the student should also have reached an A1 level in the second foreign language: “the student will be able to understand short oral and written messages relative to the family sphere. Will be able to communicate orally in activities that involve a swap of information on family and everyday topics. He has to be able to describe orally or in black and white various aspects of his life. Reading short and easy texts with appropriate techniques. Asking for explanations, does his

homework according to indications giving in the foreign language by the teacher. Stabilizing easy connections between communicative and cultural aspects of the studied language. Comparing the results achieved in the different languages and the strategies used to learn them.”²⁸

It is interesting to see how aims and goals put in evidence important aspects of the learning process of a foreign language: language mediation, seen as the understanding of the lexical and grammar language, is necessary to develop the actions requested; multi-language and multi-culture aspects are necessary for the complete education of a European citizen; the ability to evaluate its own results, recognize its own error and mistakes and its own learning methods: the importance in learning strategies, auto evaluation, monitoring students’ progress; and the possibility at least for English to use the language to understand contents of other disciplines.

Secondary school gives students the elements to understand cultural and methodical aspects of a foreign country, helping them to reach a deeper comprehension of reality, in order to give them the ability to act in a rational, creative and critic way in front of situations and problems, and helps them to acquire the knowledge and competences to choose the right further education and the right social environment in the work world”. (Decree by the President of the Italian Republic 15 March 2010, n.89 Art.2, paragraph 2).

²⁸ Annali della pubblica istruzione, indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Le Monnier, Padova, 2012 pag.49. Italian guidelines for the curriculum of the first cycle of education.

At the end of the higher secondary school, the student should have reached a B2 level according to the Common European Framework of Reference for languages by the Council of Europe.[..] The learning course expects the constant usage of the language. It's fundamental to develop the awareness of cultural analogies and differences, indispensable in the contact with other cultures, even inside our country. Intercultural stages and living abroad for a certain amount of time can be integrated in the secondary school system”

At the end of the first two years the linguistic and cultural goals to achieve are:

Global and selective comprehension, of oral and written text on personal and social sphere; reproduce oral and written texts, in association with near situations and environments and personal experiences; interact with mother tongue people; reflect on cultural uses and ability to compare more languages; understand the right learning method to reach autonomy in studying; analyzes and compares literary texts from different languages and cultures; cinema, music and art; uses new technologies to research.

The goals to achieve at the end of the second part of higher secondary school in addition to the upper stated are: total comprehension of a written and oral text; understand situations, giving his own opinion and argument; interact with mother tongue people; analyze and compare different literary texts and artistic productions from different language/cultures.

Only in secondary schools it is expected to analyze and interpret different literary texts such as: romance, poems, theatric texts etc. related to particular authors in the countries tradition.

At the end of fifth year of higher secondary school, the student should have reached a B2 level according to the Common European Framework of Reference for languages by the Council of Europe. The student should be able, in addition to the above stated abilities, to have a good control of the language, understanding the deeper aspects of the language and the culture.

Of course for a student with LD aims and goals will vary depending on the specific trouble, and will be clarified in the IEP.

The revision and control process is very important to let the student become conscious of his own errors, put it is important to not let this become a demoralizing phase.

For example, written elaborates should be checked in their contents, they have to be relevant with the orders, and in comprehension aspects of the text. Dyslexic people never read over their elaborate because decoding is very compelling and hard for them. So you have to work step-by-step, starting form spelling errors, then the phrase and at last the whole text. In this phase it's very important to stimulate self-correction: he has to individualize all the mistakes made, in this way he can define goals which will prevent making bigger errors during comprehension. It can be helpful to create schemes, for example of grammar rules to keep close during revision. The teacher is once again very important in

the emotional aspect, because he has to reward his student small achievements and his effort, reminding him that the goal is to produce a comprehensible text and not a text without errors.

A useful method for self-correction is the use of vocal synthesis, which will read out loud every word and so it will facilitate the sonar aspect of the word; when using software that involves “self-correction” you have to mind that it can change the word during typing, it is absolutely unadvised for dyslexic people because it is not trustful. The spell checker is very useful because it underlines the error and then the child can choose the best solution from the ones proposed. Dyslexics will benefit from a software able to “read with ears”, because it will suggest corrections.

Verification represents another important aspect during self-control, during which the student can give himself an approximate value on his preparation, and then can compare it to teacher’s evaluation mark; this can help him to understand the learning method more suitable for his difficulties.

IEP also has to define how and how much homework a student with LD should get: Cornoldi (2010) suggests that for a primary school student one hour of homework a day is enough, and two hours for secondary school. In the last years a new figure has developed within the domiciliary ambit, the “homework tutor”: it’s a professional person who operates in the education system and mainly helps people, with learning disabilities, to do their homework at home. Homework tutors are prepared to offer a tutoring support, which will help gaining abilities finding the right

learning strategic method and bring them to finish their activities. He will start a relationship with the family members and with the student, evaluating the results achieved. He is a specialist in learning methods and he is able to manage fragile people with specific organization troubles and plan their study.

Conclusions

New studies concerning the learning disabilities field, recall a bigger commitment from the school in forming teachers, who most of times ignore the existence of these troubles, mistaking them with laziness.

As seen, people with LDs are not less intelligent than others, they have a different way of “working”, if we can say so. The school role is to make them conscious of their disabilities and try making them autonomous, letting them understand how to avoid obstacles and use the right learning methods and instruments. The aim is not only in the school environment, the goal is to form people able to face life difficulties.

The study of a foreign language will permit a person with difficulties to relate with people of different cultures, gaining multi-cultural and multi-language competences.

The teacher holds a fundamental role, along with the family, because it will be their support in school that will help students with LDs to find their appropriate study method and will give them the proper instruments to overwhelm their troubles.

Further developments

FLLD- Foreign language learning disability

Can the difficulties met in learning a foreign language, be considered a trouble like dyslexia, dysgraphia, dysorthographia and dyscalculia?

According to a study conducted by an American professor Richard Sparks, FLLD (foreign language learning disability) can be considered a new learning disability; there has not yet been an official study publication that actually supports this statement, and that defines it as a “disability”.

In his studies Sparks hypothesizes the existence of a trouble in learning a foreign language, but like other LDs it's not easy to recognize. The professor has compared study performances, in learning a foreign language, of people with and without LD, with their IQ levels: “Our studies have shown consistently that students classified as having LD enrolled in FL courses (foreign language courses) do not exhibit cognitive and academic achievement differences (e.g., in reading, writing, vocabulary, spelling) when compared to poor FL learners not classified as having LD.”

Studies revealed that people with learning disabilities do not show particular problems in learning a new language, compared to the ones found in a student without specific learning troubles.

To diagnose such disability, you must keep track of:

- Discrepancy between scores on standardized measures of intelligence and achievement;
- Failing foreign language courses;
- Lower grades in foreign language courses;
- Discrepancy between intelligence tests and foreign language aptitude tests (e.g. the Modern Language Aptitude Test [MLAT]).

Sparks has also pointed out that it is very hard to diagnose a disability, because a lot of people have trouble in reading, writing and understanding a foreign language.

MLAT is the attitudinal test most used since 1960. Sparks says that to identify a FLLD, proponents have suggested that a discrepancy between IQ and MLAT and a discrepancy between MLAT and native language achievement scores could point to a disability. Sparks points out that IQ tests and the MLAT are both aptitude tests, so an IQ-MLAT discrepancy cannot be used to diagnose a disability for FL learning, also because the norms for the test have not been updated since 1958.

Sparks concludes saying that because of all these reasons, there isn't a real disability that defines FLLD, but he exhorts researchers to concentrate on effective methods that will help people with learning disabilities to learn a foreign language.

Introduction

Pendant les dernières années on a développé une meilleure connaissance des troubles des apprentissages et des toutes les difficultés qu'ils provoquent. Il y a un nombre considérable de personnes qui rencontrent beaucoup de difficultés pour apprendre à lire, à écrire ou à faire des calculs. Ces difficultés ont des conséquences sur les résultats scolaires parce qu'elles peuvent causer un faible sentiment d'auto-efficacité, une faible estime de soi et de graves problèmes d'adaptation.

La détresse psychologique et celle émotionnelle et motivationnelle peuvent provoquer des réactions négatives chez les enfants et ils risquent de se renfermer sur eux-mêmes ou de mettre un masque de protection pour utiliser les stratégies qui leur conviennent. Beaucoup d'enseignants se trompent en interprétant les stratégies des élèves avec TSA comme un manque d'efforts, paresse ou simple apathie.

Au cours de la dernière conférence sur « les dyslexies » l'IDO, l'Institut italien d'orthophonie, a souligné comment l'anxiété et la faible estime de soi influencent les capacités des enfants qui ainsi perdent l'attention et la concentration et ne sont pas en mesure de autogérer le travail.

Cependant le monde des TSA est un domaine qui n'est pas entièrement exploré. On est sûr qu'il n'y a pas une seule solution qui élimine toutes les difficultés mais grâce à de nombreuses stratégies on peut surmonter les obstacles qui empêchent les élèves avec TSA d'arriver au savoir.

Il faut mettre l'accent sur un point fondamental : les sujet avec TSA ne sont pas moins intelligents des autres personnes mais à cause d'une neuro-diversité les activités d'écriture, lecture ou les tâches de calcul ne sont pas automatisées, il n'y a pas de rapidité. Ça ne représente pas une barrière infranchissable, en effet un élève avec TSA peut affronter tout le cycle d'études, à partir de l'école primaire jusqu'à l'université, afin qu'il se réalise en trouvant un emploi satisfaisant.

Les difficultés figurent quand les élèves doivent apprendre à lire ou à écrire, donc pendant les premières années de l'école primaire, parce qu'ils n'ont pas un QI inférieur à la moyenne des autres enfants.

La famille et les enseignants jouent un rôle fondamental pendant les premières années d'école : ils doivent aider l'enfant à identifier les stratégies les plus simples et les plus convenables pour lui, de façon qu'il soit indépendant et capable d'étudier tout seul.

Ce mémoire va identifier les caractéristiques et les difficultés des élèves avec TSA et en particulier les difficultés rencontrées en étudiant une langue étrangère.

Il est très important d'analyser et indiquer les obstacles que les étudiants rencontrent pour planifier et mettre en œuvre des stratégies efficaces, une intervention visant à renforcer les compétences insuffisantes.

J'ai aussi suivi un cours de formation pour les enseignants d'anglais « enseigner l'anglais aux étudiants dyslexiques à l'école primaire et secondaire ». Il a été présenté par la Oxford University Press en collaboration avec l'Université Ca'Foscari de Venise.

On va trouver des approfondissement sur les méthodes d'étude, sur les stratégies métacognitives et des aménagements compensatoires, sans oublier l'importante sphère émotionnelle et motivationnelle.

Enfin il y a tous les objectifs que les élèves doivent atteindre à partir de l'école primaire jusqu'à l'école secondaire supérieure.

Chapitre I TSA : de quoi s'agit-il ?

« Les troubles des apprentissages correspondent à une atteinte durable et persistante affectant une ou plusieurs fonctions cognitives. Ces troubles cognitifs neuro-développementaux perturbent l'acquisition, la compréhension, l'utilisation et le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ils ne s'expliquent pas par des facteurs externes. Ils surviennent chez un enfant d'intelligence normale, et normalement scolarisé. »²⁹ (Ministère de l'éducation nationale).

Il y a beaucoup de débats culturels et scientifiques très animés concernant les TSA.

Selon une étude italienne 64.227 étudiants sur 7.100.602, c'est-à-dire 0,9% de la population scolaire, sont reconnus comme TSA. On estime que la proportion de personnes avec TSA en Italie est très haute (4,5%) mais seulement 0,9% de TSA sont effectivement diagnostiqués et correctement suivis.

Les difficultés d'apprentissage ont une origine neurobiologique : les réseaux cérébraux fonctionnent en manière différente, donc un sujet avec TSA rencontre des difficultés aussi quand il doit étudier ou faire des activités scolaires de base, comme lire ou écrire, faire des calculs. Les difficultés touchent un domaine spécifique donc elles ne concernent pas l'intelligence. Les TSA sont des difficultés liées aux apprentissages scolaires de base parce que le processus d'apprentissage n'est pas automatisé et pour cette raison un enfant avec TSA doit faire beaucoup d'efforts pour des activités faciles comme lire, reconnaître des sons, séparer les syllabes. Ce sont des activités très fatigantes pour un sujet avec TSA parce qu'il fait beaucoup d'erreurs malgré il fasse un effort considérable et ça peut causer anxiété, mauvaise estime de soi, frustration et un malaise du point de vue émotionnel et comportemental.

²⁹ Ministère de l'éducation nationale (DGESCO), Ressources d'accompagnement éducatif, Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA), 2012, p.6.

Les difficultés ne sont pas insurmontables, en fait elles peuvent être surmontées en adoptant les stratégies les plus appropriées au trouble du sujet, en fait des études ont démontré que la plupart des enfants dyslexiques peuvent apprendre à lire et à écrire efficacement dans l'enseignement ordinaire si les enseignants sont formés à identifier la dyslexie et à y faire face.

En Italie la loi n.170/2010 reconnaît la dyslexie, la dysorthographe, la dysgraphie et la dyscalculie comme troubles des apprentissages. Ils surviennent chez un enfant d'intelligence normale mais ils peuvent représenter une limitation significative pour certaines activités de la vie de tous les jours. Les TSA sont diagnostiqués quand les résultats des tests standards sont considérablement au-dessous du niveau établi en considérant l'âge, la scolarisation et le niveau d'intelligence. (DMS IV)³⁰.

On va distinguer les troubles des apprentissages :

- La dyslexie : trouble d'apprentissage du langage écrit (lecture). La lecture est lente et présente des erreurs.
- La dysorthographe : trouble d'apprentissage du langage écrit (transcription). L'écriture est pleine d'erreurs grammaticales.
- La dysgraphie : trouble d'apprentissage du langage écrit, une écriture grammaticalement correcte, mais très difficile à lire. Le trouble affecte le geste graphique et l'aspect formel de l'écriture.
- La dyscalculie : trouble des compétences numériques et des habiletés arithmétiques.

Pour ce qui concerne l'étude des langues étrangères la dyslexie peut représenter un obstacle qui n'est pas insurmontable. Comme on a déjà dit la dyslexie a une origine neurobiologique. Il n'y a pas une cause unique qui provoque ce trouble mais on a démontré l'existence d'une caractéristique génétique-constitutionnelle qui favorise des anomalies dans les zones cérébrales impliqués pendant la lecture. Les facteurs

³⁰ Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), APA, 1995.

environnementaux (système orthographique), comme on verra ensuite, peuvent représenter un obstacle pour apprendre à lire.

La maîtrise de la lecture est nécessaire à l'acquisition des savoirs et savoir-faire dans toutes les disciplines, mais les dyslexiques ont des difficultés à décoder les graphèmes en sons. La lecture n'est pas une activité automatisée et donc pas rapide. Le déficit concerne la composante phonologique qui n'est pas liée aux autres compétences cognitives.

La dyslexie est une neurodiversité : les régions du cerveau sont différentes les unes des autres. Il y a une région prédominante, en cas de dyslexie la partie qui prévaut est la droite.

Quand une personne dyslexique doit se confronter avec un texte écrit, beaucoup d'activité comme la division en syllabes, reconnaître des rimes, la dictée ou épeler les mots sont extrêmement difficiles.

La dyslexie n'est pas un synonyme de difficultés de compréhension mais elle peut être une autre conséquence de la difficulté à lire. Comme on a déjà dit les scientifiques n'ont pas trouvé une cause unique parce que, probablement, elle n'existe pas. Mais on a indiqué 4 modèles théoriques qui ont tenté de fournir les possibles causes de la dyslexie :

- Déficit phonologique
- Déficit d'automatisation
- Déficit visuel/ auditif
- Déficit d'attention

Le processus phonologique consiste à codifier les phonèmes et les mémoriser pour les récupérer, et connaître la structure phonologique des mots. Le déficit phonologique cause aussi des difficultés à lire des sons qui ne signifient rien. Les chercheurs ont démontré aussi une difficulté à extraire des informations de la mémoire à court et à long terme, donc pour un dyslexique il est difficile de nommer rapidement des objets familiers comme les couleurs. Pour cette raison il y a des

activités comme apprendre par cœur des comptines, des chants, des poésies ou les tables de multiplication sont très difficiles sinon impossibles.

La dénomination rapide et automatisé est un point en commun entre le déficit phonologique e le déficit de automatisation qui affecte l'automatisation des compétences au niveau moteur. Pour cette raison un enfant dyslexique a beaucoup de difficultés à faire plusieurs activités simultanément : comme écrire et écouter, décoder et comprendre.

Le déficit visuel consiste à analyser les sons et les mots : l'enfant a des difficultés, il « mélange » les sons pour prononcer certains mots.

Le déficit d'attention cause des difficultés d'orientation dans l'espace et dans le temps. Pour cette raison les maisons d'édition publient les livres en versions adaptées, pour le style et la forme, pour surmonter les difficultés.

Les domaines législatifs

En Italie la dyslexie n'a été reconnue au niveau législatif comme une pathologie qu'en 2010.

La loi n.170 du 8 octobre représente un point de départ parce qu'elle est caractérisée par une forte flexibilité à cause du développement des nouvelles connaissances scientifiques.

La loi s'articule en 7 articles. Au début il y a une définition des TSA qui ne les reconnaît pas comme handicap. On explique les finalités pour garantir le droit à l'éducation et la réussite scolaire de tous, des élèves avec TSA aussi. Donc on considère le contexte socioculturel et le rapport fondamental entre l'école et la famille. Ensuite on parle de l'importance du diagnostic qui doit être rédigée par le Service de Santé National (SSN). On verra dans le prochain chapitre un approfondissement sur cette question.

Il faut que les enseignants suivent des cours de formation parce qu'ils doivent reconnaître les sonnettes d'alarmes pour intervenir le plus rapidement possible.

Les élèves avec TSA doivent bénéficier des mesures pédagogiques personnalisées : il s'agit de donner aux élèves présentant des troubles des apprentissages, les moyens de renforcer les compétences qu'ils maîtrisent et de continuer leurs acquisitions avec l'utilisation des mesures dispensatoires et des aménagements compensatoires.

La loi explique aussi les mesures que la famille doit suivre pour accroître la sensibilisation.

Enfin il y a les directives pour les protocoles régionaux concernant le dépistage précoce, les rapports entre État, Régions et les provinces autonomes de Trente et de Bolzano.

Le dépistage précoce est une question très importante. Une intervention en temps opportun est fondamentale pour aider les sujets avec TSA. Du point de vue clinique le dépistage et le diagnostic sont effectués avant la fin de la deuxième classe de l'école primaire.

Les observations systématiques et les activités pédagogiques personnalisées aident l'enseignant à identifier les indicateurs de risque.

Une intervention précoce permet de réduire l'importance du trouble, de diminuer le risque d'apparition des autres troubles psychopathologiques et elle permet aussi de baisser le taux de décrochage scolaire.

L'indicateur de risque le plus relevé est la difficulté pendant le processus phonologique : un dyslexique fait de grands efforts à manipuler les mots ; reconnaître des sons, séparer les syllabes, reconnaître des rimes sont des activités très complexes.

Les autres difficultés relevées sont des difficultés à mémoriser et des difficultés d'automatisation. Il y a des activités apparemment simples qui pour un élève dyslexique peuvent être fatigantes et aussi stressantes : distinguer les sons semblables (M/N), la dictée, séparer les syllabes,

reconnaître des rimes, faire plusieurs activités simultanément (lire et répondre). Un dyslexique peut accomplir ces activités mais avec des aménagements compensatoires convenables à son trouble.

Pour effectuer un dépistage précoce on utilise la méthode de la recherche-action : il y a des questionnaires collectifs et individuels pour identifier les indicateurs de risque concernant les compétences impliquées pour l'apprentissage.

En 2007 pendant le Consensus Conference (un événement organisé par l'AID, Association Italienne Dyslexie) on a rédigé « les recommandations pour le dossier clinique » : c'était la première fois qu'on a établi des standards cliniques pour le diagnostic et la réhabilitation pour les TSA.

Chapitre II TSA et langues étrangères

« Chaque élève joue de son instrument, ce n'est pas la peine d'aller contre. Le délicat, c'est de bien connaître nos musiciens et de trouver l'harmonie. Une bonne classe, ce n'est pas un régiment qui marche au pas, c'est un orchestre qui travaille à la même symphonie. Et si vous avez hérité du petit triangle qui ne sait faire que ting ting, ou de la guimbarde qui ne fait que bloïng bloïng, le tout est qu'ils le fassent au bon moment, le mieux possible, qu'ils deviennent un excellent triangle, une irréprochable guimbarde, et qu'ils soient fiers de la qualité que leur contribution confère à l'ensemble. »

(Pennac)³¹

Les sujets avec TSA ont des styles d'apprentissages particuliers et leurs difficultés peuvent se transformer en point de force en adoptant un style d'apprentissage conforme aux troubles spécifiques du sujet.

Les enseignants doivent être capables d'identifier ces caractéristiques et montrer à l'élève différents styles d'apprentissages, de façon qu'il apprenne et utilise le plus convenable à ses capacités et ses particularités. Donc une méthode stratégique est fondamentale pour utiliser les stratégies adéquates à l'activité à réaliser.

On va identifier les obstacles qui peuvent survenir pendant le processus d'apprentissage.

Pour un sujet dyslexique accéder aux informations est compliqué surtout si le texte est écrit. Grâce à la synthèse vocale, aux indicateurs du texte comme le titre le sous-titre qui donnent des indications sur le texte avant de le lire, il est plus facile pour un élève dyslexique de réussir à accéder aux informations.

Les efforts faits pour lire peuvent causer aussi des problèmes pour la compréhension. L'enseignant peut adapter le texte pour l'élève dyslexique mais ça peut être mauvais pour l'autonomie de l'enfant. Les

³¹ Pennac, Chagrin d'école, III, 7.

indicateurs de texte résultent très utiles parce qu' ils donnent une idée du thème du texte et ils activent les connaissances déjà apprises.

Le dernier effort est celui de développer les informations. Comprendre n'est pas synonyme de mémoriser donc on doit choisir les méthodes les plus convenables à l'étudiant (images, illustrations, cartes conceptuelles, schèmas).

Pour aider à mémoriser on peut utiliser beaucoup d'aménagements compensatoires : fiches de grammaire, formules mathématiques. Enfin il faut récupérer les informations. Cette phase est très importante parce qu'elle permet à l'étudiant de vérifier ses connaissances et de contrôler les erreurs. L'enregistreur donne à l'enfant la possibilité d'écouter soi-même afin d'identifier les erreurs pour faire une autocorrection.

Il y a plusieurs styles d'apprentissage et aussi 4 canaux pour percevoir l'information :

- Le canal visuel-verbal
- Le canal visuel- non verbal
- Le canal auditif
- Le canal kinesthésique

Il y a beaucoup de stratégies pour valoriser les styles d'apprentissage.

Les personnes qui préfèrent le canal visuel-verbal apprennent plus facilement avec un texte écrit.

Ceux qui préfèrent le canal visuel-non verbal peuvent mémoriser des informations plus facilement avec des images, des cartes conceptuelles, des diagrammes et tous ce qui concerne le « visual learning ».

Il y a aussi des personnes qui préfèrent le canal auditif, donc ils mémorisent les informations plus facilement s'ils les écoutent.

Le canal kinesthésique permet de mémoriser quelque chose en accostant des mouvements : par exemple pour apprendre des sons anglais difficiles on peut souligner et accentuer la position de la bouche

o de la langue ; on peut associer des mouvements afin que les enfants se rappellent du son en pensant au mouvement.

Les élèves avec TSA préfèrent les canaux auditif, non verbal et kinesthésique .

L'enseignant doit identifier le style cognitif plus convenable pour l'enfant. Boscolo (1961) affirme que le style cognitif est la manière de traduire l'information. Ils représentent les stratégies cognitives que l'étudiant utilise pour accomplir une activité. Le rôle de l'enseignants donc est fondamental parce qu'il doit découvrir les difficultés de l'enfant et valoriser ses points de force pour adopter un étude stratégique.

Pour bien planifier et garantir les interventions nécessaires des élèves avec TSA on a créé le Plan Educatif Personnalisé (PEP), un document décrivant un programme adapté aux besoins d'apprentissage uniques d'un élève. Le PEP sera rédigé par les enseignants et il représente une sorte de contrat avec la famille, l'école et les structures socio-sanitaires. Le PEP peut être modifié en effet on doit faire des vérifications pour contrôler si les objectifs ont été atteints ou pas.

Il faut indiquer :

- les informations sur l'élève, ses difficultés et ses points de force ;
- la description des compétences, donc un dépistage des activités de base (écriture, lecture et faire des calculs) est essentiel pour déterminer les difficultés spécifiques de l'enfant et adopter ainsi les stratégies et les aménagements compensatoires nécessaires ;
- les objectif que l'élève doit atteindre. Les objectifs peuvent être modifiés et en cas d'un trouble très important, selon un décret italien,³² l'élève avec TSA est exonéré des épreuves écrites et de l'enseignement des langues étrangères ;
- les stratégies d'apprentissage les plus indiquées pour l'enfant, donc stratégies conforme aux troubles spécifiques du sujet ;

³² D.M 12 juillet 2011, Art. 6, paragraphe 6.

- les mesures dispensatoires et les aménagements compensatoires : les mesures dispensatoires aident à la création d'un environnement scolaire calme et paisible ; les aménagements compensatoires (tableaux, calculatrice, synthèse vocale, cartes conceptuelles ecc.) compensent les difficultés de l'étudiant. Ils doivent être indiqués dans le PDP parce qu'ils sont indispensables pour l'enfant quand il doit faire des activités et donc ils sont utilisés aussi pendant les contrôles ou les examens ;
- les modalités et les critères d'évaluation : l'évaluation est très importante, elle n'est pas une punition donc doit être une évaluation éducative. Aussi l'autocorrection est utile parce qu'elle aide l'enfant à comprendre les stratégies les plus convenables à lui-même.

L'objectif le plus important est celui de former un élève qui connaisse son style cognitif, pour cette raison des méthodologies multisensorielles sont indispensables pour devenir autonome. Aussi les mesures dispensatoires et les aménagements compensatoires sont essentiels pour un enfant avec TSA parce qu'ils permettent de surmonter les difficultés spécifiques afin que il soit autonome.

En Italie la norme n.4099/A/4 du 5/10/2004 dresse une liste des aménagements compensatoires et quelques mesures dispensatoires : programmes avec le correcteur orthographique et la synthèse vocale, les enfants sont dispensés de la dictée, de la lecture à voix haute, d'utilisation du vocabulaire imprimé ; si le trouble est très grave ou il y a plusieurs troubles qui existent l'enfant est aussi exonéré des épreuves écrites et de l'enseignement de la langue étrangère.

Les outils informatiques sont utiles pour l'autonomie des sujets avec TSA dans le processus d'apprentissage parce qu'ils favorisent une approche multisensorielle. En effet les dyslexiques ont des points de force comme la « pensée visuelle » (R. Greci, 2013)³³ qui préfère le canal visuel- non verbal donc les images.

³³ R.Greci, *Dire, fare, pensare con i DSA*, Pearson Milano, 2013, p 16.

Toutefois la lecture des textes est à la base du système scolaire, mais il est possible de transformer un livre écrit sur papier en un livre numérique grâce aux nouvelles technologies. Pendant les dernières années les éditeurs ont développé des versions des livres adaptées aux troubles des sujet dyslexiques, les contenus sont les mêmes mais on a apporté des modifications au niveau graphique : le fond n'est pas blanc mais clair, les images sont bien séparées du texte, le texte n'est pas justifié, la première phrase, les mots-clés et les instructions des exercices sont souvent en caractères gras, le texte est agrandi :13-14 pt. Et le caractères utilisés sont **Arial** et **Verdana**.

Le livre numérique est très approprié pour les sujets avec TSA parce qu'on peut « lire le texte avec les oreilles » grâce à la synthèse vocale et donc l'étudiant est autonome dans la lecture, dans la recherche (avec l'option « chercher »), il peut copier et coller des mots dans le texte.

Le livre audio est un format audio d'un texte écrit sans des références visuelles comme les images. Pour cette raison n'est pas approprié pour étudier.

La meilleure solution sont les logiciels associés à la synthèse vocale parce qu'ils donnent la possibilité de « lire avec les oreilles » et suivre en même temps les mots dans le texte, comme le karaoké. Les logiciels permettent d'ajouter les images, de modifier la vitesse de la synthèse vocale et de suivre la lecture en lisant grâce à la technique du karaoké.

Les logiciels les plus utilisés sont :

- SuperQuaderno : : un cahier numérique qui permet de lire et écrire. Il a la synthèse vocale avec l'effet du karaoké. On peut utiliser le cahier en italien, anglais, français, espagnol ou allemand.
- Personal Reader : un lecteur de textes sur clé USB. Il a la synthèse vocale avec l'effet du karaoké et il transforme les textes en format mp3. Il fonctionne sans installer des programmes sur l'ordinateur et il gère jusqu'à trois langues entre italien, anglais, français, espagnol ou allemand.

- Alpha Reader : il est un autre lecteur de textes sur clé USB. Il a plusieurs voix et il est possible d' en ajouter des autres.
- LeggiXme : il lit tous les textes numériques, il faut les sélectionner et écouter. Il a l'effet karaoké et il utilise le traducteur de Google donc il ne peut être utilisé qu'en ligne.

La synthèse vocale peut être substituée par un adulte qui lit et en ce cas il y a deux avantages : l'expressivité et l'intonation. Mais l'enfant n'est pas libre de « se déplacer » dans le texte s'il ne comprend pas des parties. Donc la lecture d'un adulte peut nuire à l'autonomie de l'enfant dyslexique. Les textes enregistrés aussi montrent des difficultés, par exemple trouver le point correct dans le texte ou la page juste à lire dans le texte, mais ils peuvent être intégrés avec des images donc ils favorisent aussi la mémorisation.

Un autre outil très important mais surtout très efficace est la Livescribe, un stylo électronique qui doit être utilisé avec un cahier particulier. Le stylo enregistre la voix de l'enseignant quand on prend des notes. La personne dyslexique à la maison peut écouter la leçon en touchant le texte écrit sur le cahier.

Comme on a dit, un dyslexique a des difficultés à mémoriser, donc les outils qui peuvent aider les personnes avec TSA à étudier sont les cartes.

Les cartes conceptuelles sont des représentations graphiques des notions : elles suggèrent les mots-clés.

Les cartes mentales sont organisées en étoiles : il y a des images qui s'articulent autour d'une image principal au centre.

Enfin il y a les cartes multimédias composées par images et mots-clés. On peut créer ce type de cartes avec des logiciels spécifiques : SuperMappe et Kidspiration pour les langues étrangères.

Les techniques mentionnées aident l'étudiant à devenir autonome, mais attention : elles n'éliminent pas les troubles de l'enfant, elles aident à surmonter les obstacles.

Les personnes avec TSA ont aussi des difficultés à apprendre une langue étrangère en particulier des langues comme l'anglais et le français parce qu'elles sont des langues opaques et donc il n'y a pas une seule correspondance entre graphèmes et phonèmes.

Pour les dyslexiques une méthode orale plutôt qu'écrite est fondamentale. L'enseignant a un rôle indispensable parce qu'il doit rendre l'apprentissage une activité agréable et pas frustrante. À ce titre on peut utiliser des comptines, des chansonnettes, on peut écouter des petites histoires, enrichissant les leçons avec des outils technologiques qui permettent d'avoir une perception multisensorielle de la langue.

Les outils qui aident un élève avec TSA à apprendre une langue étrangère sont :

- la synthèse vocale pour surmonter les difficultés liées à la lecture ;
- les images et les cartes aident à mémoriser ;
- les vocabulaires en ligne ou l'utilisation de Google images pour connaître des nouveaux mots ;
- les traducteurs en ligne ;

L'écoute est la meilleure méthode pour apprendre une autre langue parce qu'elle entraîne la compréhension, la prononciation et aussi la socialisation avec les autres enfants de la classe qui peuvent aussi aider l'élève avec TSA à découvrir la stratégie d'apprentissage juste. Des activités comme apprendre quelque chose par cœur, la dictée ou les traductions ne sont pas convenables aux dyslexiques.

Une approche multisensorielle est utile à toute la classe.

Les premières difficultés que l'enfant doit surmonter sont liées au déficit phonologique (les nouveaux sons –TH/-CH etc.), aux difficultés orthographiques.

La confusion des voyelles :

EAT/IT, FEEL/FILL, POOL/PULL, LEAVE/LIVE etc.

La difficulté pour distinguer les homophones comme

RIGHT/WRITE

SEE/SEA

REAL EYES/REALIZE/ REAL LIES

BUY/BY

La francisation de phonèmes anglais lorsqu'ils n'arrivent pas à les prononcer. Ainsi le son -TH se transforme en [f] et THIRTY devient en prononcé « FIRTY ».

Les trois composantes du mot que sont l'image, le son et la signification doivent être mémorisées simultanément. Cette difficulté est celle qui handicape les dyslexiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour mémoriser les sons l'enseignant peut associer aux sons des mouvements du corps ainsi on va stimuler le canal kinesthésique.

Un autre point fondamental est suivre un travail systématique, il faut établir des objectives spécifiques et surtout pas impossibles pour l'enfant avec TSA. Les résumés pendant les leçons aident, pas seulement les sujets avec des troubles, mais toute la classe à bien comprendre les parties plus difficiles des explications.

Il faut éviter des activités stressantes parce qu'elles sont contre-productives : lecture à voix haute, exercices avec plusieurs activités à faire, exercices d'improvisation, longs exercices en peu de temps, il faut se rappeler que les sujets atteints de TSA se fatiguent avant des autres qui n'ont pas de difficultés.

Pour la compréhension les indices textuels sont très utiles parce qu'ils permettent d'avoir une idée globale de ce que nous allons lire. Puis on peut lire les questions du texte pour se focaliser sur les parties qui nous intéressent. Enfin le « WH QUESTIONS » qui aident à trouver les informations et peuvent être associées aux images ou aux cartes de

façon que le dyslexique soit plus rapide dans la recherche des informations.

Les instructions des exercices doivent être claires et elles peuvent aussi être écrites en langue maternelle.

Les activités les plus faciles pour un enfant dyslexique sont associer l'images aux mots ou le choix multiple comme vrai ou faux. Des activités comme « Read and Do » peuvent être faciles ou non, ça dépend de la difficulté du « Do » : après la lecture on peut répondre aux questions, faire un résumé, colorier etc. Pour simplifier des activités comme celle de répondre aux questions, une personne dyslexique peut souligner les réponses dans le texte.

En ce qui concerne la grammaire, un dyslexique ne peut pas étudier par cœur. Donc des cartes, des schémas et des tableaux sont très utiles pour étudier les règles grammaticales. L'enfant doit seulement prendre confiance avec les schémas et comprendre comment il doit utiliser ces outils afin qu' il fasse les exercices de manière autonome.

Pour enrichir le vocabulaire il y a beaucoup d'activités spécifiques par exemple le labeling (donne une traduction immédiate) ou chercher les mots sur Google images.

On a déjà dit que le Plan Educatif Personnalisé doit indiquer les critères d'évaluation parce que l'évaluation est très importante, elle n'est pas une punition et les enseignants sont obligés à tenir compte des difficultés spécifiques de l'enfant. Il est nécessaire d'évaluer le contenu plutôt que la forme et aussi tenir compte des efforts de l'élève, du niveau d'autonomie et des objectifs qu'il a atteints. Il est très important de souligner les exercices corrects au lieu des erreurs pour augmenter l'estime de soi.

Pendant les examens ou les contrôles, les élèves avec TSA doivent utiliser les aménagements compensatoires prévus et l'enseignant doit faire les modifications appropriées :

- au niveau graphique utiliser des caractères claires (Verdana ou Arial) grands 13-14 pt. ;
- éviter de dicter les instructions des exercices ou de les copier au tableau;
- mettre les exercices en ordre de difficultés ;
- éviter les exercices de mémorisation des règles de grammaire ou formules mathématiques ;
- pour la compréhension le choix multiple est meilleur par rapport aux questions à réponse ouverte ;
- faire des exercices de simulation des examens ;
- expliquer les instructions des activités ;
- éviter les vérifications très longues parce que le niveau d'attention d'un TSA n'est pas comme le niveau d'attention des autres enfants. Pour cette raison il est possible de donner plus de temps pour finir l'examen ;
- privilégier les examens oraux permettant aussi la programmation des interrogations ;

En faisant attention à toutes ces stratégies l'enfant arrive à savoir utiliser ses capacités e adopter les astuces qui lui conviennent.

Chapitre III Les objectifs

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit de manière aussi complète que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

L'utilisateur élémentaire

Niveau A1 : niveau cible pour la fin de l'école élémentaire. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Niveau A2 : niveau cible pour l'obtention du socle commun. Peut échanger des informations simples sur des sujets familiers et habituels.

L'utilisateur indépendant

Niveau B1 : niveau cible pour la fin de scolarité obligatoire. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage, raconter un événement, une expérience, défendre un projet ou une idée.

Niveau B2 : niveau cible pour l'épreuve du baccalauréat. Peut comprendre l'essentiel d'un sujet concret ou abstrait dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance, par exemple une conversation avec un locuteur natif. L'élève peut émettre un avis sur un sujet d'actualité et en débattre.

Pour les élèves avec TSA les objectifs peuvent changer parce qu'on doit tenir compte des difficultés spécifiques, et ils doivent être indiqués dans le PDP.

L'autocorrection aussi est un objectif qui doit être atteint. Contrôler et remarquer les erreurs est très important parce que l'étudiant connaît ses erreurs. Le rôle de l'enseignant est de toute façon fondamental parce qu'il doit souligner les améliorations et les progrès que l'étudiant a faits.

Les dyslexiques font des efforts incroyables à lire, donc pour identifier les erreurs ils utilisent la synthèse vocale ou le correcteur orthographique qui souligne l'erreur et fournit des alternatives correctes. L'autocorrection est donc très utile pour l'étudiant qui va analyser ses erreurs en devenant conscient des difficultés qu'il a.

Conclusion

Selon les études des dernières années il faut une meilleure formation pour les enseignants qui très souvent ignorent ces troubles en interprétant les stratégies des élèves avec TSA comme un manque d'efforts, paresse ou simple apathie.

Les sujets avec TSA ne sont pas moins intelligents des autres personnes mais ils « fonctionnent » différemment. L'école doit fournir les outils nécessaires afin que l'élève soit conscient des difficultés et surtout de ses capacités. Ça permet à l'étudiant d'être autonome en connaissant les stratégies qui lui sont convenables.

L'objectif est celui de former une personne qui soit en mesure de surmonter les difficultés de la vie et de faire ses choix, ses projets pour le futur.

Étudier une langue étrangère permet au sujet de se rapporter avec des autres cultures en développant une compétence multiculturelle .

La détresse psychologique et celle émotionnelle et motivationnelle peuvent provoquer des réactions négatives chez les enfants qui risquent de se renfermer sur eux-mêmes ou de mettre un « masque de protection » pour utiliser les stratégies qui leur conviennent. Donc les rôles de la famille et de l'école sont vraiment indispensables pour l'enfant afin qu'il suive un parcours serein à l'école, et qu'il se réalise pas seulement d'un point de vue scolaire mais plus en général dans toute sa vie.

Développements futurs

FLLD- foreign language learning disability

Les difficultés pour apprendre une langue étrangère peuvent être considérées un trouble comme la dyslexie, la dyscalculie ou la dysgraphie ?

Selon Richard Sparks, professeur américain, il y a un trouble lié à l'apprentissage d'une autre langue : foreign language learning disability.

Il n'y a pas de publications officielles qui définissent ces difficultés comme un trouble.

Le professeur a comparé les performances en langue étrangères des étudiants avec et sans TSA, avec leur QI.

Les études ont montrés que les étudiants avec TSA n'ont pas de problèmes particuliers à apprendre une langue étrangère par rapport aux élèves sans aucun type de trouble.

On doit tenir compte :

- des discordances avec les mesures standard d'intelligence ;
- de l'échec dans les cours de langue ;
- des mauvaises notes aux cours de langue ;
- de la discordance entre les tests d'intelligence et les tests d'aptitude des langues étrangères comme le MLAT, the Modern Language Aptitude Test.

Sparks a souligné que il est très difficile de définir ce type de trouble parce qu'il y a beaucoup de personnes qui ne savent pas lire, écrire ou comprendre une langue étrangère.

Dès les années 1960 le MLAT est le test d'aptitude le plus utilisé mais Sparks a précisé que il n'est pas possible de diagnostiquer un trouble sur la base d'un test aussi vieux.

Enfin Sparks sollicite les scientifiques à développer des méthodes efficaces pour enseigner une langue étrangère aux étudiants avec des difficultés.

BIBLIOGRAFIA















- ✚ *Annali della pubblica istruzione, indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, (a cura di) Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Le Monnier, Padova, 2012.
- ✚ *Annali della Pubblica Istruzione 2*, bimestrale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Le Monnier, Milano, 2011.
- ✚ Cadamuro A., *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Carocci, Roma, 2004.
- ✚ Cornoldi C., *L'intelligenza*, il Mulino, Urbino, 2009
- ✚ Cornoldi C., Tressoldi, *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, in "Dislessia", Vol. 7, n. 1, gennaio 2010, pp. 77-87.
- ✚ Crescenzi F., Rossi S., Aurigemma F., Cammisa C., Dormi D., Lopez L., Penge R., *I DSA a scuola. Una guida per gli insegnanti*, Associazione Italiana Dislessia (a cura di), Libri Liberi, Firenze, 2011.
- ✚ Dalloisio M., *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET, Torino, 2012
- ✚ Greci R., *Dire, fare, pensare con i DSA*, Pearson, Milano, 2013.
- ✚ Guido C., Mondelli G., *Didattica e metacognizione stili cognitivi-mappe concettuali- strategie di apprendimento dalla scuola materna alla secondaria*, Anicia, Perugia, 1999.
- ✚ Mazzoncini B., L. Musatti, *La strada maestro, I disturbi di apprendimento e la formazione degli insegnanti*, Carocci editore, Urbino, 2008.
- ✚ Stella G., Grandi L., (a cura di), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti scuola, Firenze, 2011








✚ Sparks R., *Is there a “disability” for learning a foreign language?*” *Journal of Learning Disabilities*, Volume 39, Number 6, November /December 2006, P. 544-557.

NORMATIVA DI RIFERIMENTO

- ✚ DECRETO ATTUATIVO LEGGE 170/2010
- ✚ Prot.n.26/A 4 del 5 gennaio 2005 *,Iniziative relative alla Dislessia*
- ✚ Nota MIUR n.4099/A/4 del 5/10/2004: *Iniziative relative alla Dislessia*
- ✚ Nota MIUR n. 26/A/4 del 5/10/2005 *Iniziative relative alla Dislessia*
- ✚ Nota MIUR n.1787 del 1/03/2005: *Esami di Stato 2004-2005. Alunni affetti da Dislessia*
- ✚ Nota MIUR n.4798 del 27/07/2005: *Coinvolgimento della famiglia*
- ✚ C.M. n. 4674 del 10/05/2007: *Alunni con disturbi di apprendimento: indicazioni operative*
- ✚ Nota MIUR n.2724 del 2008: *Documento del Consiglio di Classe Secondaria di II grado (artt. 6 e 12.7)*
- ✚ Nota MIUR n.57/44 del 28/05/2009: *Esami di Stato*
- ✚ D.P.R. n.122 del 22/06/2009, Art 10: *Regolamento sulla valutazione*
- ✚ *Linee Guida sui DSA, D.M. 12/07/ 2011*

SITOGRAFIA

-  <http://www.aiditalia.com>
-  http://www.pedagogia.it/index.php?p=articles&o=view&article_id_length=10&article_id=1254,1279#_ftnref1
-  <http://www.psicolab.net/2011/intelligenze-multiple-gardner/>
-  <http://www.rossellagrenci.com/2011/03/16/la-consensus-conference-sulla-dislessia/>
-  http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/48ee4482-fb82-4c8d-99ef-afb158b24818/Protocollo_intesa.pdf
-  <http://www.amso.it/h/pensierodivergente.htm>
-  <http://www.apprendimentocooperativo.it/?ida=10642>
-  http://cti.bestait/_res/_doc/Bravar.pdf
-  www.studioinmappa.it/joomla/.../047_Inglese_e_dislessianew.pdf
-  http://scuola.zanichelli.it/fileadmin/documents/Scuola/lingue_straniere.pdf
-  <http://www.gianlucadaffi.it/homework-tutor/>
-  http://formazione.erickson.it/corsi_convegni/dsa-homework-tutor-formazione-di-figure-professionali-supporto-del-bambino-della-famiglia-e-della-scuola/
-  http://www2.ac-toulouse.fr/ia-eps-32/docs/handicap/TSA_EDUSCOL_225466.pdf
-  http://www.dyscoaching.com/jscripsts/tiny_mce/plugins/filemanager/files/telechargement/tome2-web-echantillon.pdf

-  <http://www.adsr.ch/index.php/en/faq/faq-dys/les-faq-de-dyslexia-international-reponses-detaillees/451-qu-en-est-il-de-la-dyslexie-et-de-l-apprentissage-d-une-langue-seconde-est-ce-plus-difficile-pour-eux-que-pour-les-non-dyslexiques.html>
-  <http://alain.lennuyeux.free.fr/dyslexie/anglais.htm>
-  http://www.pedagogie.acnantes.fr/1352977175721/0/fiche___resourcopedagogique/&RH=1164983791265
-  http://www.dyslexiainternational.org/eCampus/ONL/FR/Course/Media/FAQs_FR_09_06.pdf
-  <http://www.ernweb.com/educational-research-articles/is-there-a-disability-for-learning-foreign-languages/>
-  http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf
-  <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>

APPENDICI

Appendice 1

Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010

LEGGE 8 ottobre 2010 , n. 170 **Nuove norme in materia di disturbi specifici di** **apprendimento in ambito scolastico.**

(10G0192)

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica

hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

promulga

la seguente legge:

Art. 1

Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia

1. La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito 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.
2. Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.
3. Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.
4. Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.
5. Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.
6. La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.
7. Nell'interpretazione delle definizioni di cui ai commi da 2 a 5, si tiene conto dell'evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia.

Avvertenza: Il testo delle note qui pubblicato è stato redatto dall'amministrazione competente per materia, ai sensi dell'art. 10, commi 2 e 3, del testo unico delle disposizioni sulle promulgazione delle leggi, sull'emanazione dei decreti del Presidente della Repubblica e sulle pubblicazioni ufficiali della Repubblica italiana, approvato con D.P.R. 28 dicembre 1985, n. 1092, al solo fine di facilitare la lettura delle disposizioni di legge modificate o alle quali è operante il rinvio.

Restano invariati il valore e l'efficacia degli atti legislativi qui trascritti.

Art. 2

Finalità

1. La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità:
- a) garantire il diritto all'istruzione;
 - b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
 - c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
 - d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
 - e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
 - f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
 - g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
 - h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Art. 3

Diagnosi

1. La diagnosi dei DSA e' effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente ed e' comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio sanitario nazionale possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate.
2. Per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà, la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia.
3. E' compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.

Art. 4

Formazione nella scuola

1. Per gli anni 2010 e 2011, nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, è assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuare precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate.

2. Per le finalità di cui al comma 1 e' autorizzata una spesa pari a un milione di euro per ciascuno degli anni 2010 e 2011. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente utilizzo del Fondo diriserva per le autorizzazioni di spesa delle leggi permanenti di natura corrente iscritto nello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze, come determinato, dalla Tabella Callegata alla legge 23 dicembre 2009, n. 191.

Note all'art. 4

La legge 23 dicembre 2009, n. 191, (Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato legge finanziaria 2010) è stata pubblicata nel supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 302 del 30 dicembre 2009.

Art.5

Misure educative e didattiche di supporto

1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.
2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono:
 - a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;
 - b) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;
 - c) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.
3. Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.
4. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

Art. 6

Misure per i familiari

1. I familiari fino al primo grado di studenti del primo ciclo dell'istruzione con DSA impegnati nell'assistenza alle attività scolastiche a casa hanno diritto di usufruire di orari di lavoro flessibili.
2. Le modalità di esercizio del diritto di cui al comma 1 sono determinate dai contratti collettivi nazionali di lavoro dei comparti interessati e non devono comportare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Art. 7

Disposizioni di attuazione

1. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro

della salute, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, si provvede, entro quattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, ad emanare linee guida per la predisposizione di protocolli regionali, da stipulare entro i successivi sei mesi, per le attività di identificazione precoce di cui all'articolo 3, comma 3.

2. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, entro quattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con proprio decreto, individua le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti di cui all'articolo 4, le misure educative e didattiche di supporto di cui all'articolo 5, comma 2, nonché le forme di verifica e di valutazione finalizzate ad attuare quanto previsto dall'articolo 5, comma 4.

3. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, da adottare entro due mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, e' istituito presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca un Comitato tecnico scientifico, composto da esperti di comprovata competenza sui DSA. Il Comitato ha compiti istruttori in ordine alle funzioni che la presente legge attribuisce al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Ai componenti del Comitato non spetta alcun compenso. Agli eventuali rimborsi di spese si provvede nel limite delle risorse allo scopo disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

Art. 8

Competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome

1. Sono fatte salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e alle relative norme di attuazione nonché alle disposizioni del titolo V della parte seconda della Costituzione.

2. Entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono a dare attuazione alle disposizioni della legge stessa.

Art. 9

Clausola di invarianza finanziaria

1. Fatto salvo quanto previsto dall'articolo 4, comma 2, dall'attuazione della presente legge non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 8 ottobre 2010

NAPOLITANO
Berlusconi, Presidente del Consiglio dei Ministri

Visto, il Guardasigilli: Alfano

Appendice 2

PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

SCUOLA PRIMARIA

ISTITUZIONE SCOLASTICA:

ANNO SCOLASTICO:

ALUNNO:

1. DATI GENERALI

Nome e Cognome	
Data di nascita	
Classe	
Insegnante referente	
Diagnosi medico-specialistica	redatta in data... da... presso...
Interventi pregressi e/o contemporanei al percorso scolastico	effettuati da... presso... periodo e frequenza..... modalità....
Scolarizzazione pregressa	Documentazione relativa alla scolarizzazione e alla didattica nella scuola dell'infanzia
Rapporti scuola-famiglia	

2. FUNZIONAMENTO DELLE ABILITÀ DI LETTURA, SCRITTURA E CALCOLO

Lettura		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe
	Velocità		
	Correttezza		
	Comprensione		
Scrittura		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe
	Grafia		
	Tipologia di errori		
	Produzione		
Calcolo		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe
	Mentale		
	Per iscritto		
Altro	Eventuali disturbi nell'area motorio-prassica:		
	Ulteriori disturbi associati:		
	Bilinguismo o italiano L2:		
	Livello di autonomia:		

3. IDATTICA PERSONALIZZATA

Strategie e metodi di insegnamento:

Macroarea linguistico-espressiva	
Macroarea logico-matematica-scientifica	
Macroarea storico-geografica-sociale	

Misure dispensative/strumenti compensativi/tempi aggiuntivi:

Macroarea linguistico-espressiva	
Macroarea logico-matematica-scientifica	
Macroarea storico-geografica-sociale	

4. VALUTAZIONE

L'alunno, nella valutazione delle diverse discipline, si avvarrà di:

Disciplina	Misure dispensative	Strumenti compensativi	Tempi aggiuntivi
Italiano			
Matematica			
Lingua Inglese			
.....			
.....			
.....			
.....			

STRATEGIE E METODOLOGICHE E DIDATTICHE

- ✚ Valorizzare nella didattica linguaggi comunicativi altri dal codice scritto (linguaggio iconografico, parlato), utilizzando mediatori didattici quali immagini, disegni e riepiloghi a voce
- ✚ Utilizzare schemi e mappe concettuali
- ✚ Privilegiare l'apprendimento dall'esperienza e la didattica laboratoriale
- ✚ Promuovere processi metacognitivi per sollecitare nell'alunno l'autocontrollo e l'autovalutazione dei propri processi di apprendimento
- ✚ Incentivare la didattica di piccolo gruppo e il tutoraggio tra pari
- ✚ Promuovere l'apprendimento collaborativo

MISURE DISPENSATIVE

All'alunno con DSA è garantito l'essere dispensato da alcune prestazioni non essenziali ai fini dei concetti da apprendere. Esse possono essere, a seconda della disciplina e del caso:

- ✚ l'utilizzo contemporaneo dei quattro caratteri (stampatello maiuscolo, stampatello minuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo)
- ✚ la lettura ad alta voce
- ✚ la scrittura sotto dettatura
- ✚ prendere appunti
- ✚ copiare dalla lavagna
- ✚ lo studio mnemonico delle tabelline
- ✚ lo studio della lingua straniera in forma scritta
- ✚ il rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti
- ✚ la quantità dei compiti a casa

STRUMENTI COMPENSATIVI

Altresì l'alunno con DSA può usufruire di strumenti compensativi che gli consentono di compensare le carenze funzionali determinate dal disturbo. Aiutandolo nella parte automatica della consegna, permettono all'alunno di concentrarsi sui compiti cognitivi oltre che avere importanti ripercussioni sulla velocità e sulla correttezza. A seconda della disciplina e del caso, possono essere:

- ✚ tabella dell'alfabeto
- ✚ retta ordinata dei numeri
- ✚ tavola pitagorica
- ✚ linea del tempo
- ✚ tabella delle misure e delle formule geometriche
- ✚ formulari, sintesi, schemi, mappe concettuali delle unità di apprendimento
- ✚ computer con programma di videoscrittura, correttore ortografico e sintesi vocale; stampante e scanner
- ✚ calcolatrice
- ✚ registratore e risorse audio (sintesi vocale, audiolibri, libri digitali)

- ✚ software didattici specifici

VALUTAZIONE

- ✚ Predisporre verifiche scalari
- ✚ Programmare e concordare con l'alunno le verifiche
- ✚ Prevedere verifiche orali a compensazione di quelle scritte (soprattutto per la lingua straniera)
- ✚ Valutare tenendo conto maggiormente del contenuto più che della forma
- ✚ Far usare strumenti e mediatori didattici nelle prove sia scritte sia orali
- ✚ Introdurre prove informatizzate
- ✚ Programmare tempi più lunghi per l'esecuzione delle prove

Appendice 3

PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

SCUOLA SECONDARIA

ISTITUZIONE SCOLASTICA:

ANNO SCOLASTICO:

ALUNNO:

1. Dati generali

Nome e cognome	
Data di nascita	
Classe	
Insegnante coordinatore della classe	
Diagnosi medico-specialistica	redatta in data... da... presso... aggiornata in data... da presso...
Interventi pregressi e/o contemporanei al percorso scolastico	effettuati da... presso... periodo e frequenza.... modalità....
Scolarizzazione pregressa	Documentazione relativa alla scolarizzazione e alla didattica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria
Rapporti scuola-famiglia	

2. FUNZIONAMENTO DELLE ABILITÀ DI LETTURA, SCRITTURA E CALCOLO

Lettura		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe
	Velocità		
	Correttezza		
	Comprensione		
Scrittura		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe
	Grafia		
	Tipologia di errori		
	Produzione		
Calcolo		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe
	Mentale		
	Per iscritto		
Altro	Eventuali disturbi nell'area motorio-prassica:		
	Ulteriori disturbi associati:		
	Bilinguismo o italiano L2:		
	Livello di autonomia:		

3. DIDATTICA PERSONALIZZATA

Strategie e metodi di insegnamento:

Discipline linguistico-espressive	
Discipline logico-matematiche	
Discipline storico-geografico-sociali	
Altre	

Misure dispensative/strumenti compensativi/tempi aggiuntivi:

Discipline linguistico-espressive	
Discipline logico-matematiche	
Discipline storico-geografico-sociali	
Altre	

Strategie e strumenti utilizzati dall'alunno nello studio:

Discipline linguistico-espressive	
Discipline logico-matematiche	
Discipline storico-geografico-sociali	
Altre	

4. VALUTAZIONE (anche per esami conclusivi dei cicli)

L'alunno nella valutazione delle diverse discipline si avvarrà di:

Disciplina	Misure dispensative	Strumenti compensativi	Tempi aggiuntivi
Italiano			
Matematica			
Lingue straniere			
....			
....			
....			

STRATEGIE METODOLOGICHE E DIDATTICHE

- ✚ Valorizzare nella didattica linguaggi comunicativi altri dal codice scritto (linguaggio iconografico, parlato), utilizzando mediatori didattici quali immagini, disegni e riepiloghi a voce
- ✚ Utilizzare schemi e mappe concettuali
- ✚ Insegnare l'uso di dispositivi extratestuali per lo studio (titolo, paragrafi, immagini)
- ✚ Promuovere inferenze, integrazioni e collegamenti tra le conoscenze e le discipline
- ✚ Dividere gli obiettivi di un compito in "sotto obiettivi"
- ✚ Offrire anticipatamente schemi grafici relativi all'argomento di studio, per orientare l'alunno nella discriminazione delle informazioni essenziali
- ✚ Privilegiare l'apprendimento dall'esperienza e la didattica laboratoriale
- ✚ Promuovere processi metacognitivi per sollecitare nell'alunno l'autocontrollo e l'autovalutazione dei propri processi di apprendimento
- ✚ Incentivare la didattica di piccolo gruppo e il tutoraggio tra pari
- ✚ Promuovere l'apprendimento collaborativo

MISURE DISPENSATIVE

All'alunno con DSA è garantito l'essere dispensato da alcune prestazioni non essenziali ai fini dei concetti da apprendere. Esse possono essere, a seconda della disciplina e del caso:

- ✚ la lettura ad alta voce
- ✚ la scrittura sotto dettatura
- ✚ prendere appunti

- ✚ copiare dalla lavagna
- ✚ il rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti
- ✚ la quantità eccessiva dei compiti a casa
- ✚ l'effettuazione di più prove valutative in tempi ravvicinati
- ✚ lo studio mnemonico di formule, tabelle, definizioni
- ✚ sostituzione della scrittura con linguaggio verbale e/o iconografico

STRUMENTI COMPENSATIVI

Altresì l'alunno con DSA può usufruire di strumenti compensativi che gli consentono di compensare le carenze funzionali determinate dal disturbo. Aiutandolo nella parte automatica della consegna, permettono all'alunno di concentrarsi sui compiti cognitivi oltre che avere importanti ripercussioni sulla velocità e sulla correttezza. A seconda della disciplina e del caso, possono essere:

- ✚ formulari, sintesi, schemi, mappe concettuali delle unità di apprendimento
- ✚ tabella delle misure e delle formule geometriche
- ✚ computer con programma di videoscrittura, correttore ortografico; stampante e scanner
- ✚ calcolatrice o computer con foglio di calcolo e stampante
- ✚ registratore e risorse audio (sintesi vocale, audiolibri, libri digitali)
- ✚ software didattici specifici
- ✚ Computer con sintesi vocale
- ✚ vocabolario multimediale

STRATEGIE UTILIZZATE DALL'ALUNNO NELLO STUDIO

- ✚ strategie utilizzate (sottolinea, identifica parole-chiave, costruisce schemi, tabelle o diagrammi)
- ✚ modalità di affrontare il testo scritto (computer, schemi, correttore ortografico)
- ✚ modalità di svolgimento del compito assegnato (è autonomo, necessita di azioni di supporto)
- ✚ riscrittura di testi con modalità grafica diversa
- ✚ usa strategie per ricordare (uso immagini, colori, riquadrature)

STRUMENTI UTILIZZATI DALL'ALUNNO NELLO STUDIO

- ✚ strumenti informatici (libro digitale, programmi per realizzare grafici)
- ✚ fotocopie adattate
- ✚ utilizzo del PC per scrivere
- ✚ registrazioni
- ✚ testi con immagini
- ✚ software didattici

VALUTAZIONE (ANCHE PER ESAMI CONCLUSIVI DEI CICLI)³⁴

- ✚ Programmare e concordare con l'alunno le verifiche
- ✚ Prevedere verifiche orali a compensazione di quelle scritte (soprattutto per la lingua straniera)
- ✚ Valutazioni più attente alle conoscenze e alle competenze di analisi, sintesi e collegamento piuttosto che alla correttezza formale
- ✚ Far usare strumenti e mediatori didattici nelle prove sia scritte sia orali (mappe concettuali, mappe cognitive)
- ✚ Introdurre prove informatizzate
- ✚ Programmare tempi più lunghi per l'esecuzione delle prove
- ✚ Pianificare prove di valutazione formativa

³⁴ Cfr. D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 - art. 10. Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA)

1. Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove di esame, sono adottati, nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei.

2. Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.

Appendice 4

Skills and culture

Reading

1 Before you read • In your opinion, who are the speakers in these 6 statements? Write A (adults) or T (teenagers).

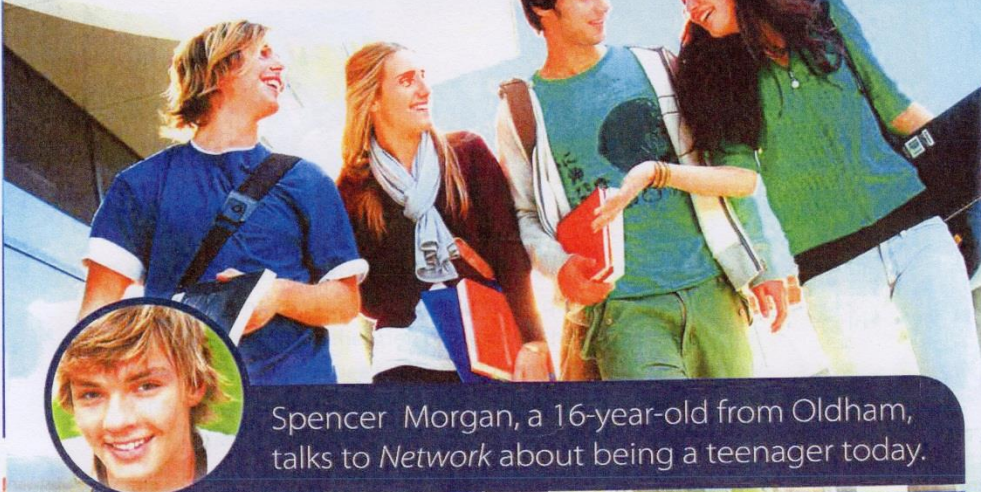
- 1 ___ 'The teen years are the best years of your life.'
- 2 ___ 'Most teenagers don't do what their parents want them to.'
- 3 ___ 'A lot of teenagers take drugs.'
- 4 ___ 'Teenagers like hanging around together.'
- 5 ___ 'Teenagers need rules at home.'
- 6 ___ 'Parents don't really understand teenagers.'

In pairs. Discuss the statements. Are they true?

2 While you read • Read the *Network Magazine* article and choose the correct title A, B or C.

- A A day in the life of a teenager
- B The problems of being a teenager
- C Why I hate being a teenager

3  2.11 Listen and check.



Spencer Morgan, a 16-year-old from Oldham, talks to *Network* about being a teenager today.

'When I walk down the street with a group of my mates, people often think we're **troublemakers**. We're quite noisy, we mess around and maybe they don't like our clothes. People cross the road when they see us. Why? I suppose they think we want trouble, when most of the time we just want to buy a burger. But that's just part of being a 16-year-old these days.

Many people have a stereotypical idea of teenagers. Most of the time it's completely untrue and unfair. I think I'm a typical teenager – I like **hanging around** with my friends, but we're not criminals. I play the guitar in a band, I like going to parties and I don't always **obey** my parents.

And like most teenagers, I want to be somebody in life. I want to be successful. I worry about my future and I work hard at school. However, I also know I'm lucky because my mum and my dad always

encourage me to do well and they always set limits.

20 They let me go out in the week, but I have to be home at 11 pm.

I know some people of my age get into trouble, but in my school they're a minority. Some boys drink and smoke after school, but I don't go out with them because I don't want to **waste** my life. Most of the young people who get into trouble don't have good role models. As a result, they often **lose their way**, but they need help, not criticism. Good parents are strict but loving at the same time.

30 Most teenagers like using their time to do useful things. For example, at the moment my schoolfriends and I are **raising money** to help to build a school in Kenya. You never hear about the good things teenagers do – just the bad things.

35 So when you see me and my friends in the street, don't cross the road or ignore us. We're quite nice, really!

Read and listen.

The problems of being a teenager

Spencer Morgan, a 16-year-old from Oldham, talks to *Network* about being a teenager today.



'When I walk down the street with a group of my mates, people often think we're troublemakers. We're quite noisy, we mess around and maybe they don't like our clothes. People cross the road when they see us. Why? I suppose they think we want trouble, when most of the time we just want to buy a burger. But that's just part of being a 16-year-old these days.

Many people have a stereotypical idea of teenagers. Most of the time it's completely untrue and unfair. I think I'm a typical teenager – I like hanging around with my friends, but we're not criminals. I play the guitar in a band, I like going to parties and I don't always obey my parents.

And like most teenagers, I want to be somebody in life. I want to be successful. I worry about my future and I work hard at school. However, I also know I'm lucky because my mum and my dad always encourage me to do well and they always set limits. They let me go out in the week, but I have to be home at 11 pm.

